

**RESSIGNIFICAR O ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA A
PARTIR DA SOCIOCOGNIÇÃO
E DA EPISTEMOLOGIA
DA COMPLEXIDADE**
UMA EXPERIÊNCIA DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Hylo Leal Pereira



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

**RESSIGNIFICAR O ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA A
PARTIR DA SOCIOCOGNIÇÃO
E DA EPISTEMOLOGIA
DA COMPLEXIDADE
UMA EXPERIÊNCIA DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Hylo Leal Pereira

Fortaleza - Ceará
2023

Arte da Capa e contracapa
Claudemi Souza

Projeto Gráfico e Diagramação



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P436r Pereira, Hylo Leal

Ressignificar o ensino de Língua Portuguesa a partir da sociocognição e da complexidade – uma experiência de formação de professores [recurso eletrônico] / Hylo Leal Pereira. - Fortaleza: SEDUC, 2023.

308 p.

ISBN 978-65-89549-96-3

ISBN 978-85-8171-276-5 (E-book)

1. Língua portuguesa - ensino. 2. Formação - professores. 3. Sociocognição. I. Pereira, Hylo Leal. II. Título.

CDD: 469.07

www.seduc.ce.gov.br



Elmano de Freitas da Costa
Governador

Jade Afonso Romero
Vice-Governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira
Secretária Executiva de Cooperação com os Municípios

Helder Nogueira Andrade
Secretário Executivo de Equidade, Direitos Humanos e Educação Complementar
e Protagonismo Estudantil

Maria Jucineide da Costa Fernandes
Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional

Maria Oderlânia Torquato Leite
Secretária Executiva de Gestão da Rede Escolar

Stella Cavalcante
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna

Julianna da Silva Sampaio
Coordenadora de Comunicação

Marta Emilia Silva Vieira
Danielle Taumaturgo Dias Soares
Keifer Fortunatti
Assessoras Especiais do Gabinete

Ideigiane Tercerito Nobre
Coordenadora de Gestão Pedagógica do Ensino Médio

Maria da Conceição Alexandre Souza
Articuladora de Gestão

Dóris Sandra Silva Leão
Orientadora da Célula de Gestão Pedagógica e Desenvolvimento Curricular – CEGED

Francisco Clerto Alves da Silva
Orientador da Célula da Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio Noturno – CEJEN

Coordenação

Centro de Documentação e Informações Educacionais
Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

Conselho Editorial

Adriana Schneider Muller Konzen	Izabelle de Vasconcelos Costa
Ana Gardennya Linard Sório Oliveira	Jacqueline Rodrigues Moraes
Ana Joza de Lima	José Romário Rodrigues Bastos
Antônia Varele Gama Silva	Katiany do Vale Abreu
Antonio Helonis Borges Brandão	Lindalva Costa Cruz
Arnaldo Dias Ferreira	Marco Aurélio Jarreta Merichelli
Augusto Ridson de Araújo Miranda	Marcos Felipe Vicente
Betânia Maria Gomes Raquel	Maria de Fátima Xavier
Cintia Ferreira de Andrade	Mayara Tâmea Santos Soares
Cintya Kelly Barroso Oliveira	Newton Malveira Freire
Elaine Holanda Maciel	Paula de Carvalho Ferreira
Fernanda Maria Diniz da Silva	Paulo Venício Braga de Paula
Francisca Aparecida Prado Pinto	Renata Priscila Conceição da Costa
Francisca Juliana Feitosa Soares	Roberta Eliane Gadelha Aleixo
Francisco de Assis Sales e Costa Junior	Ronaldo Glauber Maia de Oliveira
Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro	Rosendo Freitas de Amorim
Gezenira Rodrigues da Silva	Tamara da Cunha Gonçalves
Helayne Mikaele Silva Lima	Vagna Brito de Lima
Herman Wagner de Freitas Regis	Yure Pereira de Abreu

Edição

Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão
Centro de Documentação e Informações Educacionais

Normalização Bibliográfica

Elizabete de Oliveira da Silva

POLÍTICA EDUCACIONAL E PRODUÇÃO TEXTUAL

A sociedade brasileira precisa reconhecer efetivamente a relevância da Educação. Um aspecto central desse reconhecimento reside em valorizar o Magistério e o professor. A valorização do magistério pode expressar-se por meio de várias funções e ações desenvolvidas pelo professor. Em 2008, foi instituída uma política pública de estado denominada Professor Aprendiz, cujo destaque tem sido a formação contínua entre pares. A consolidação dessa proposta que investe no protagonismo docente gerou desdobramentos substanciais, dentre os quais se destaca a publicação de livros de professores da rede. Os trabalhos acadêmicos e literários, selecionados para publicação, passam por um criterioso processo de seleção.

A decisão da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), em organizar e publicar artigos que são recortes de dissertação e tese de professores da rede estadual de ensino, está baseada no programa Ceará Educa Mais, através da ação Professor Aprendiz, do Programa Aprender pra Valer. Esse Programa tem como principais objetivos: a) Valorizar os professores por meio da publicação das suas produções acadêmicas e literárias; b) Estimular a produção científica e literária de professores; c) Promover uma rede de colaboração entre os professores ao tornar públicas suas produções com seus pares.

Com essa iniciativa, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará tem feito história. Ao publicar as produções de seus professores, a Seduc tem promovido um círculo virtuoso de valorização do Magistério, cujos efeitos têm se manifestado na consolidação do protagonismo docente; no investimento da formação acadêmica e, principalmente, num processo de ensino e aprendizagem com mais qualidade e compromisso.

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação do Ceará

Jucineide Fernandes
Secretária Executiva do Ensino Médio e da Educação Profissional

PUBLICAÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E LITERÁRIAS DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO CEARÁ

Existem múltiplas formas de valorização da Educação, uma delas consiste em valorizar a/o professora/or. O reconhecimento da atividade do magistério pode manifestar-se por meio de várias funções e ações desenvolvidas pela/o professora/or.

Em 2008, foi criada uma ação governamental denominada Professor Aprendiz, cujo destaque tem sido a formação continuada por pares. O amadurecimento dessa ação ocorre com a edição da Lei nº 17.572/2021, de 22 de julho de 2021, que estabelece o Programa “Ceará Educa Mais” e que, no Art. 2º, Inciso II, trata da ação Professor Aprendiz. Este programa aposta no protagonismo docente gerando desdobramentos substanciais, dentre os quais destaca-se a publicação de livros de professores(as) da rede que ocorreu nos anos de 2017, 2018 e 2019. Deve ser ressaltado que os trabalhos acadêmicos, literários e temáticos selecionados para publicação passam por um rigoroso processo público de submissão.

A iniciativa da Secretaria da Educação do estado do Ceará (Seduc) em publicar livros produzidos pelos professores da rede estadual de ensino está baseada na ação Professor Aprendiz, do Programa Aprender pra Valer, tendo como principais objetivos: a) a publicação de suas experiências e reflexões; b) a formação e o desenvolvimento contínuo de outros professores; c) na publicação de obras acadêmicas e literárias dos professores, em formato impresso, bem como de livros temáticos, em formato digital.

As obras publicadas podem ser de natureza acadêmica (Tese de Doutorado ou Dissertação de Mestrado), Literária (Romance; Poema; Cordel; Novela; Crônica ou Conto) e Livros Temáticos Digitais que contemplem temas transversais e/ou associados às áreas de conhecimento (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagem e suas tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza e suas tecnologias).

São produções de professores(as) da rede pública estadual de ensino do Ceará, na condição de autor(es) ou coautor(es) da(s) obra(s). O Conselho Editorial, ao selecionar as produções acadêmicas, considerou: clareza e precisão de conteúdo; relevância e atualidade do tema; originalidade; qualidade metodológica. Em relação às produções literárias, observou-se os seguintes aspectos: originalidade de conteúdo/ineditismo; repertório linguístico; fruição estética; coerência e consistência do texto; e, por último, potencial artístico. Os trabalhos publicados são originais, escritos em língua portuguesa em consonância com os Direitos Humanos.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará mais uma vez faz história com essa iniciativa. Ao publicar as produções de seus(suas) professores(as), a Seduc promove um círculo virtuoso de valorização do Magistério, cujos efeitos podem se manifestar no fortalecimento do protagonismo docente; no investimento da formação acadêmica e, principalmente, num processo de ensino e aprendizagem mais qualificado e comprometido.

Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão
Prof. Dr. Rosendo Freitas de Amorim
Prof. Ms. Paulo Venício Braga de Paula

PRÓLOGO

Rubem Alves, sobre os olhos, as palavras e o mundo, assim reflete: “As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos”. Dada a luz poética com que esse grande educador costumava iluminar seus pensamentos em forma de discurso, dificilmente os sentidos possíveis para esses três signos se esgotam. Os olhos podem ser muito mais do que as córneas, as palavras podem ir muito além dos verbetes e podemos conhecer vários mundos, como o mundo das/os educadoras/es.

Nesse mundo, os olhos representam toda a sensibilidade do indivíduo que educa. A/o educadora/or vê não só com os olhos, mas também com os ouvidos e com o tato. Tudo, ao seu redor, é palavra: críticas e elogios, respostas “certas” e “erradas”, perguntas e silêncios, abraços e distâncias, sorrisos e lágrimas. Entretanto, como educadoras/es, nem sempre nos damos conta de respirar tantos significados nessa semiosfera que é a escola e podemos, muitas vezes, ignorá-los. E assim, perdemos a oportunidade de melhorar nossos olhos.

Esta publicação traz valorosas contribuições de educadoras e educadores que aproveitam essa oportunidade e, agora, também nos oportunizam uma melhora do nosso modo de ver a educação. As produções aqui apresentadas trazem a perspectiva de quem aprimorou um olhar pedagógico que, agora, transforma em palavra.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), por meio da Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio, espera que as palavras das/os nossas/os educadoras/es, aqui eternizadas, possam alcançar (e melhorar) os mais diversos olhares. Que esses olhares possam germinar em produções futuras que contribuirão, cada vez mais, com o nosso modo de compreender e de agir neste mundo tão desafiador, que é o da educação.

Ideigiane Terceiro Nobre

Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio/COGEM

Ana Cecília Freitas

Assistente Educacional /COGEM

SUMÁRIO



1. INTRODUÇÃO 19

2. CONHECENDO O CONHECER: COMPLEXIDADE, COGNIÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDO 33

2.1 A ascensão do pensamento complexo 36

2.2 Princípios da epistemologia da complexidade 42

2.3 Uma visão complexa das ciências da mente 47

2.3.1 A biologia do conhecer 52

2.4 A Sociocognição 62

2.4.1 Princípios gerais da sociocognição 64

2.5 A complexidade e o processo de ensino-aprendizagem 73

2.6 Atando os fios I 82

3. DA LINGUÍSTICA APLICADA À LINGUÍSTICA VIVIDA 85

3.1 Linguística textual - interfaces de carácter sociocognitivo 88

3.2 A leitura e sua relação com a complexidade 93

3.3 Atando os fios II 99

4. FORMANDO PROFESSORES NA 101 COMPLEXIDADE

4.1 Educação, liberdade e autonomia	104
4.2 Formar e ressignificar as práticas nos interessa mais	109
4.3 O contexto de pandemia de Covid-19 e a emergência de práticas digitais	115
4.4 Atando os fios III	122

5. METODOLOGIA 127

5.1 Natureza e caracterização da pesquisa	129
5.2 Contexto de pesquisa	136
5.2.1 As escolas participantes	136
5.2.2 Proposta de formação continuada de professores	140
5.2.2.1 A estrutura do curso de formação continuada	140
5.2.2.2 A composição teórico-metodológica da formação continuada	143
5.2.3 A pandemia de Covid-19 no meio do caminho	147
5.2.3.1 Impactos da pandemia no processo investigativo, desafios impostos pelo contexto pandêmico e oportunidades emergentes	148
5.3 Os participantes	151
5.3.1 Os participantes diretos	152
5.3.2 Os participantes indiretos	157
5.4 Instrumentos e procedimentos de geração de dados	158
5.5 Etapas da pesquisa	162
5.6 Estruturação do esquema explicativo	167
5.6.1 Observação dos dados sob a ótica sistêmica - a lógica da estruturação em rede	168
5.6.2 As perspectivas analítica e sintética de tratamento dos dados	171

5.6.3 A organização dos dados gerados – panoramas, padrões, confluências e distinções na investigação do corpus	175
5.7 Categorias emergentes	183
5.7.1 Abordagem sociocognitiva do fazer docente	185
5.7.2 Desenvolvimento integral do estudante	185
5.7.3 O ser professor em devir	187

6. EM BUSCA DE SÍNTESES - DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ESTUDANTE: PANORAMA DESENVOLVIMENTO INTEGRAL 189

6.1 Panorama desenvolvimento integral – Novembro de Resistência Negra	196
6.1.1 Panorama desenvolvimento integral – o que dizem as autonarrativas, as entrevistas e o caderno de itinerâncias?	210
6.1.1.1 Panorama desenvolvimento integral – situando os SAC Professor e o SAC Formação da Escola 1	220
6.2 Panorama desenvolvimento integral – Sarau Literário	228
6.2.1 Panorama desenvolvimento integral – o que dizem as autonarrativas, as entrevistas e o caderno de itinerâncias sobre a Escola 2?	252
6.2.1.1 Panorama desenvolvimento integral – situando os SAC Professor e o SAC Formação – Escola 2	262
6.3 Panorama desenvolvimento integral – situando o SAC Formação	271

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 275

REFERÊNCIAS 281

*A todo e cada professor brasileiro que
acredita que a educação é o caminho
para uma sociedade mais justa,
verdadeiramente republicana.*

*A todo e cada professor brasileiro que faz
disso uma ideal e uma prática de
(re)existência.*

A todo e cada professor que se faz ponte.

*Este trabalho é humildemente dedicado a
cada uma e a cada um de vocês.*

*“Sou professor contra a ordem capitalista
vigente que inventou esta aberração: a
miséria na fartura”.*

(Paulo Freire)

PREFÁCIO

Aplicar lições ou provocar explicações?

Sob o prisma da biologia do conhecimento, podemos dizer que nossa ontogenia é constituída pela história de acoplamentos estruturais que experimentamos em nosso viver, em nosso “deslizar” pelo mundo. Como seres humanos que somos, vivemos na linguagem, e isso nos situa em um processo recursivo de coordenações consensuais de coordenações consensuais de conduta.

Nessa perspectiva, minha tentativa de tecer apreciações sobre este livro me leva insistentemente ao autor, de cuja história acadêmica participei durante um tempo considerável e com quem ainda mantenho uma contínua e produtiva troca de ideias via GEENTE. Tendo como pressuposta a ideia de que tudo o que produzimos é resultado do nosso (con)viver, em que não se separam o pensar, o fazer e o ser, não consigo, no papel de observadora, dissociar o produto – o livro em apreço – do processo experienciado pelo autor, Hylo Leal Pereira.

No meu entender, a caminhada que originou esta obra tem raízes na pesquisa de mestrado do Hylo, quando ele vivenciou, com uma turma de alunos de Ensino Médio, os eventos textuais

desencadeados no processo de leitura e resolução de questões do ENEM. Foram admiráveis os insights que surgiram a partir dos diálogos que se estabeleceram, nessa negociação de sentido, em que os participantes da pesquisa explicitam e justificam os processos cognitivos.

O sucesso de sua atuação junto aos aprendizes, como mediador da construção conjunta de sentido, instigou ainda mais sua já aguçada curiosidade de professor-pesquisador comprometido com a escola pública. É a partir dessa experiência exitosa, compartilhada e discutida em eventos acadêmicos, bem como levada até seus encontros de trabalho, que surge depois sua pesquisa de doutorado, a qual, como ele declara,

nasce de um genuíno interesse pela escola pública, pelo entendimento mais aprofundado de como nela ocorrem as relações de ensino-aprendizagem, e a partir também da nossa crença sobre a necessidade de reconhecimento e de difusão do seu papel transformador (PEREIRA, 2021, p. 25).

Foi essa preocupação do autor com questões mais amplas e profundas da educação, as quais vão além da interação em sala de aula, que o levou a expandir seu olhar até o universo da formação de professores. Em seu novo estudo de campo, Hylo desenvolveu, junto a professores de duas escolas municipais de Fortaleza, um curso de formação continuada tomando como pressupostos básicos a hipótese sociocognitiva da linguagem e a epistemologia da complexidade.

A obra *Ressignificar o ensino de Língua Portuguesa a partir da sociocognição e da complexidade* – uma experiência de formação de professores é parte da brilhante tese que surgiu desse novo conversar, que, sem excluir a participação de alunos, estabelece uma

interação mais direta e intensa com professores de Língua Portuguesa.

Essa tese, que, nas palavras do autor, objetivou investigar a possibilidade de “instigar professores de língua materna à reflexão individual e coletiva de suas práticas de ensino de modo ontogênico e complexo” (PEREIRA, 2021, p. 25) por meio de uma prática formativa dialógica, desenvolveu-se em torno de três grandes questões: Abordagem sociocognitiva do fazer docente; Desenvolvimento integral do estudante; e O ser professor em devir. O recorte que compõe este livro centra-se no tópico Desenvolvimento integral do estudante.

O que imprime originalidade à tese e, especificamente, ao livro em apreço é a concepção epistemológica não apenas declarada, mas também vivenciada. Diferentemente do que se costuma encontrar sob o rótulo de “formação de professores”, esta obra nada tem a ver com um receituário a ser entregue às instituições como solução mágica para salvar o ensino de língua materna e/ou a educação; também em nada se aproxima de um compêndio de instruções sobre uma metodologia pretensamente milagrosa a ser “aplicada” aos alunos a fim de torná-los proficientes em leitura e escrita.

Não se trata aqui da simples substituição de uma tecnologia ultrapassada por uma nova ou de uma atualização de software capaz de fazer o sistema funcionar com maior eficiência.

Há distinções nítidas e cruciais entre o fazer pedagógico tratado neste livro e as práticas instrucionais mais comuns, desenvolvidas em programas de formação que ensinam sequências pré-fabricadas ou “passo a passos” rígidos destinados à repetição em

sala de aula. Na experiência aqui relatada, fica evidente a reconceitualização das noções de ensinar e aprender, saberes que os professores participantes vão produzindo à medida que vão mesclando teoria e prática e estabelecendo o pensar recursivo, a partir do diálogo, como forma de refinar seu agir em função das competências múltiplas que entendem como pertinentes à formação de seus alunos.

Essa mudança conceitual progressiva mostra-se subjacente tanto à produção de atividades didáticas para o dia a dia da sala de aula como, especialmente, à proposição de projetos temáticos, um dos procedimentos metodológicos que possibilitaram a realização da pesquisa.

Atentando à análise minuciosa e bem fundamentada empreendida pelo autor, que aproxima de forma inteligente as perspectivas do “saber sobre” e do “saber como”, o(a) leitor(a) perceberá que as ações de planejar e executar esses projetos pedagógicos se constituíram em momentos fundamentais para ambas as comunidades de aprendizagem, na medida em que se criaram, nesse fluir, “instâncias e contextos” cujo funcionamento complexo se efetivou pela “dinâmica do ser e do conhecer”.

Como é perceptível, ao tentar “trazer à mão” a síntese do percurso conceitual levado a efeito pelos participantes, o pesquisador lida com uma profusão de elementos, alguns que já haviam sido previstos no início da pesquisa; outros que vão surgindo e se estabelecendo contingencialmente, no desenrolar do processo. Para compor esse olhar, que tenta dar conta do fenômeno sem simplificá-lo ou, nas palavras de Faraco (2003, p. 114), sem “estancar o que flui”, Hyló leva em conta tanto o fazer como o dizer dos participantes, os quais, por sua vez, produziram suas próprias sínteses, registradas em trechos de entrevistas, autonarrativas e, no

caso dos alunos, comentários provenientes dos grupos focais.

Essas breves considerações evidenciam o distanciamento profundo entre os modelos assentados na ideia de “repasso” de modos de fazer e a proposta de formação orientada pelo viés epistemológico da complexidade, bem como as vantagens desta segunda abordagem sobre a primeira. Sob a orientação desses modelos instrucionais, as possibilidades de reflexão são naturalmente limitadas, na medida em que se separam completamente o ser do fazer e do raciocinar. Já sob a perspectiva da complexidade, como bem explicita o relato exposto pelo pesquisador, multiplicam-se fortemente as oportunidades. Inseridos naturalmente na “dinâmica emocional do conversar”, os participantes vivem o fluir da construção de um saber racional a partir do dar-se conta das relações constitutivas entre emoção, linguagem e conhecimento.

O leitor compreenderá melhor esse distanciamento e as razões para a preferência pela segunda perspectiva ao conhecer, pela leitura da obra, o registro detalhado do processo que a originou.

Ao concluir esses apontamentos preliminares, agradeço ao Hylo a oportunidade que me proporcionou de, ao engendrará-los, mergulhar mais uma vez no universo vivo e instigante de sua pesquisa.

Fortaleza, 9 de agosto de 2022.
Maria Helenice Araújo Costa

1.

INTRODUÇÃO

“Quando o conjunto de teorias disponíveis numa época não dá mais conta de novos objetos da ciência, começam a emergir outras teorias que vão configurar um novo paradigma científico”.
(KUHN, 1992, p. 27).

A presente pesquisa nasce de um genuíno interesse pela escola pública, pelo entendimento mais aprofundado de como nela ocorrem as relações de ensino-aprendizagem, e a partir também da nossa crença sobre a necessidade de reconhecimento e de difusão do seu papel transformador. É escrita por um professor eternamente inquieto no que tange a conhecer o conhecer e que, tendo sido formado pela educação pública da alfabetização ao doutorado, é desejoso por, de alguma forma, contribuir com essa instituição ainda tão negligenciada pelo poder público e pela sociedade em nosso país.

Em tempos de ataques sistemáticos ao estado democrático de direito, de ameaça às liberdades dos sujeitos, da tentativa de silenciamento

acadêmico nos mais diversos âmbitos de produção e difusão do saber, nossa investigação assume seu lado, sua posição, sua perspectiva político-social, e esta perspectiva encontra-se diametralmente oposta a todo e qualquer sentimento e ação fascista, obscurantista, negacionista, privadora das liberdades, ceifadora da vida, inclusive.

Sim, esta pesquisa tem um lado, o lado da democracia, da valorização do outro, do reconhecimento do outro como legítimo outro em toda sua inteireza (MATURANA, 2001), da construção dialética com o outro (FREIRE, [1968] 2013) com vistas a uma realidade utópica, dadas as contingências desafiadoras em que emerge nossa escrita, situada no Nordeste brasileiro, em meio à maior crise sanitária mundial dos últimos cem anos e em condições que marcam notadamente um contexto de (re)existência e resistência de toda uma nação. É dessa forma, tomando partido social-ideológico-identitário, que apresentamos à comunidade acadêmica nossa contribuição teórica na esperança, freireanamente encarnada em verbo, de que possamos contribuir com os estudos acerca da formação de professores, a partir de uma visão epistemológica que concebe a realidade em que vivemos em toda sua complexidade.

Nesta tese, em sua versão integral, temos por objetivo *investigar como a permanência de uma prática formativa intraescolar ancorada na construção intersubjetiva do saber pode instigar professores de língua materna à reflexão individual e coletiva de suas práticas de ensino de modo ontogênico e complexo.*

Nesta publicação, recorte do texto original, temos por objetivo específico perceber em que medida os professores cursistas desenvolvem, em sua prática pedagógica, uma visão complexa do desenvolvimento do estudante e, por conseguinte, do

seu processo de aprendizagem.

Há quem diga que devemos educar os jovens para a cidadania. Somos partidários, consoante Pacheco(2019), de que não se educa para, mas na cidadania. Educar nossa juventude seria, dessa forma, algo bem mais amplo do que prepará-la para a vida em sociedade; seria, sim, no próprio ato de viver, oferecer-lhe condições para sua autoformação a partir de uma vivência educacional plena em meio a uma vivência cidadã também plena e multifacetada, portanto complexa.

É possível que nossa reflexão inicial provoque algum estranhamento ao leitor desta tese, inscrita na grande área da Linguística Aplicada (LA), a depender do conceito de LA que traga em sua formação. Nesse sentido, consideramos adequada a realização de alguns apontamentos: não pensamos aqui em um fazer educacional linguístico apartado de um fazer educacional socialmente engajado. Não pensamos, por sua vez, em um fazer educacional clivado de uma perspectiva de construção intersubjetiva do conhecimento. Encontra-se, desta forma, fora de nossa aspiração científica a tratativa do saber, do conhecer, do interagir, do linguajar¹ cindido em partes múltiplas, estanques e incomunicáveis.

Exatamente em oposição a essa perspectiva e consoante Morin (2015), concebemos que a religação do saber é um elemento constitutivo da complexidade, desafio epistemológico posto para o século XXI. A partir desse desafio e inspirados na epígrafe de Kuhn, avistamos esperançosamente um caminho produtivo para o tratamento de objetos e questões tão caras ao fazer científico atual, especialmente ao admitirmos que, de maneira geral, as respostas

1. No sentido maturariano do agir na linguagem(MATURANA, 2001).

provenientes do paradigma cartesiano têm se mostrado cada vez menos satisfatórias, o que não é diferente nos ramos da educação e das ciências da linguagem.

Dessa forma, a abordagem a partir da qual realizamos nossa pesquisa caracteriza-se como algo que emerge de nossa curiosidade, enquanto professor-pesquisador, de que encontramos, no exercício da docência, um caminho virtuoso para a descoberta de como, por meio de nossas práticas, torná-las cada vez mais adequadas ao nosso intento profissional e pessoal: o da promoção do conhecimento de forma equitativa e democrática aliada à formação social do educando sob uma perspectiva crítica e, por conseguinte, problematizadora da realidade.

Consoante a nossa perspectiva, encontramos, ainda, uma visão atual de LA que, diferentemente ao que era proposto no início desta jovem área de estudos, a aplicação de substratos da Linguística (CELANI, 1992), busca “reinventar formas de produzir conhecimentos” (MOITA-LOPES, 2006, p. 85), com vistas a atenuar as privações sofridas (ROJO, 2013). No bojo dessa concepção científica, em que encontramos uma LA indisciplinada (MOITA-LOPES, 2006), buscamos desenvolver uma “pesquisa que considere diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de sua realização” (MOITA-LOPES, 2006, p. 25).

Junto a essa LA problematizadora da realidade, que compreende seu campo de atuação, a linguagem em uso, como um território continuamente movente (FABRÍCIO, 2006), percebemos a atuação docente, no seio da formação inicial e continuada de professores, como um processo que tende a afastar-se da lógica da eficiência, passando a centrar suas pesquisas em uma crescente reflexão crítica e ética sobre ser e tornar-se professor (MILLER, 2013).

Partindo então dessa visão de LA integradora, questionadora, continuamente reformuladora de sua realidade científica e, por conseguinte, aberta, miscigenada, híbrida ou mestiça (MOITA-LOPES, 2006), avessa ao ideal puramente reflexivo e estático da ciência que se produz em torre de marfim e voltada para questões práticas, socialmente engajada (RAJAGOPALAN, 2006), filiamo-nos à perspectiva epistemológica ascendente da complexidade (MORIN, 2015; CAPRA 1996). Tal visão investigativa, a nosso ver, contempla mais amplamente o fazer científico atual, especialmente no que se refere aos processos que lidam com o ensino-aprendizagem e com a noção de construção de conhecimento, da qual somos tributários.

Em face disso, a complexidade, compreendida “no sentido da não simplificação da realidade, mas pensando em termos de rede onde as diferentes dimensões da realidade se tecem de maneira conjunta e processual” (PELLANDA, 2009, p. 14), passa a dar forma às relações epistemológicas em nossa pesquisa instituídas e a partir dela observadas. Isso ocorre com vistas a servir de pano de fundo à nossa crença de que a lida com o conhecimento, a partir do agir docente pautado na complexidade, mostra-se muito mais produtiva aos processos de ensino-aprendizagem, por esta ser a forma como o conhecimento naturalmente se dá para nós, seres humanos, que vivemos no conhecimento (MATURANA; VARELA, 1995).

Essa adesão à epistemologia da complexidade, entendida como um novo paradigma científico (MORIN, 2015), apresenta-se a nós como uma saída coerente a uma reforma de pensamento necessária, condizente com a episteme própria do século XXI. Por meio dessa episteme, percebemos, de forma cada vez mais relevante, a necessidade de considerarmos as relações contextuais como elementos indissociáveis para o pesquisador em relação ao seu objeto de pesquisa.

Mais que aderir a um modelo de pensamento, a nosso ver, asseverar nossa perspectiva teórica a partir da epistemologia da complexidade é perceber que a aprendizagem e, por conseguinte, a cognição e a linguagem caracterizam-se como fenômeno, ao mesmo tempo, caótico e estruturado (DEMO, 2002, p. 13).

Para além da compreensão desse caos estruturado, mostra-se caro a esta pesquisa o entendimento de que “viver é conhecer; conhecer é viver” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 201). O célebre aforismo de Maturana e Varela põe-nos à reflexão acerca do nosso agir docente, acerca da nossa lida com o saber. Traz-nos, sobretudo, uma inquietação fortemente relacionada ao fluir emocional relativo às coordenações emocionais que, à luz da biologia do conhecer (MATURANA, 2001; MATURANA; VARELA, 1995) e sob nossa perspectiva, constituem o próprio fazer docente, que só existe a partir da interação com o discente.

É exatamente acerca desse processo de interação intersubjetiva professor-aluno, professor-professor que trata esta pesquisa; dessa construção intersubjetiva do conhecimento que tem por um dos locus essenciais a escola. Por isso mesmo, propomos neste trabalho uma pesquisa pautada nos postulados da sociocognição.

Longe de ser compreendida como a mera aproximação entre o componente cognitivo – porquanto processo mental – e o componente social – porquanto interação – da língua, a perspectiva sociocognitivista a que nos vinculamos compreende a língua/linguagem como relação entre homem-homem/homem-

mundo. A partir dessa perspectiva, concebemos intersubjetivamente o conhecimento, a realidade que nos circunda, de modo que a criação do conhecimento ocorre de forma multiplamente enquadrável e socialmente localizada, situada (SALOMÃO, 1999).

Se voltarmos nossa atenção, ainda que brevemente, ao fazer escolar cotidiano, certamente não vislumbraremos o tratamento com o saber realizado dessa maneira. Enquanto professores, a maioria de nós ainda está presa a um atavismo conceitual que compreende a aprendizagem como transmissão, como transferência ou mesmo depósito de informações, recuperando o mestre Paulo Freire (2013) e sua crítica a essa concepção por ele denominada de educação bancária.

Obviamente não nos referimos aos conceitos que, enquanto professores, declaramos discursivamente ou que estão presentes nos documentos que normatizam ou apresentam parâmetros para nosso fazer educacional, tais como os PCN e a BNCC. Hoje em dia, ainda que apenas no plano documental e declarativo, dificilmente encontraríamos quem defendesse uma educação pautada na relação transmissiva do conhecimento. Estamos nos referindo, enfaticamente, às nossas práticas pedagógicas.

A assunção do processo de ensino-aprendizagem a partir da perspectiva sociocognitivista desafia-nos ao empreendimento de um fazer educacional que reconheça que o estudante é sujeito (co)produtor do saber, uma vez que o conhecimento, escolarizado ou não, é concebido como produto de uma comunidade de mentes (DAVIDSON, 2001), constituído na relação, em conexão (PELLANDA, 2009), de forma situada (COSTA, 2010; BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989).

Os conceitos-chave de nossa investigação aqui sumariamente apresentados constituem-se, a nosso ver, aparato teórico de suma importância ao fazer pedagógico do professor de língua, na medida em que aderimos a uma prática pedagógica que promova a aprendizagem enquanto construção em oposição à didática da transferência de conhecimento. Em nosso fazer docente, recorrentes vezes percebemos o quanto o processo de ensino-aprendizagem perde energia, em vários aspectos, em função da realização de práticas de ensino pautadas em uma visão de língua que não privilegia, verdadeiramente, a interação. Algumas experiências serviram-nos de mote, instigando-nos à realização desta investigação.

Uma dessas experiências deu-se em um ambiente de construção coletiva de itens. Nesse momento, oito professores experientes das áreas de Letras e de Matemática passaram a elaborar material estruturado para o exercício de questões do Enem e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE), com o intuito de preparar os estudantes da rede pública estadual do Ceará para os exames vindouros.

Ocorre que uma das dificuldades apontadas por uma parte da equipe foi a de justificar textualmente, tendo o aluno como interlocutor, com base nos elementos que compõem os itens (texto-base, texto-instrução, gabarito e distratores), por que determinadas opções não poderiam ser apontadas como adequadas em relação a outras. Essa dificuldade, portanto, tornou perceptível a inabilidade por parte de alguns membros da equipe em elaborar comentários para cada opção de modo a justificar o porquê de sua não marcação, sem que esse comentário se caracterizasse como algo não reflexivo e fechado à interlocução.

A nosso ver, essa e outras constatações detalhadas na versão integral da tese encerram um problema comum: prepondera nas concepções e reverbera no fazer pedagógico de muitos professores uma visão objetivista e, por que não dizer, estruturalista do conhecimento e da linguagem. Essa visão, como é de se esperar, imiscui-se em suas práticas pedagógicas e, por conseguinte, na própria visão de linguagem dos discentes.

Partindo desse problema comum, vislumbramos a proposição de ações governamentais de formação de professores que podem ser vistas como janelas de oportunidade para sua atenuação. Entretanto, a depender de como são implementadas, podem, por outro lado, apresentar-se como aprofundadoras desse fosso que separa sujeito e saber, ensino e aprendizagem, o que, conforme Morin (2013), tende a promover a continuidade e o aprofundamento do processo de fragmentação do conhecimento, já tão avançado na cultura ocidental.

Diante dessa realidade, é importante enfatizarmos que o trabalho formativo pautado na sociocognição não se propõe a fornecer ao professor um passo-a-passo a partir do qual a aprendizagem do aluno está garantida. Muito pelo contrário, se reconhecemos que a aprendizagem se dá de forma situada (COSTA, 2010), que o conhecimento se constrói intersubjetivamente numa perspectiva contingenciada (SALOMÃO, 1999, 2003), como poderíamos levar uma receita infalível ao processo de formação de professores?

Acreditamos, em suma, que toda e qualquer ação docente que compreenda o aluno como (co)produtor do conhecimento precisa mostrar-se atenta a uma sensibilização dos professores para tal fato. Esse entendimento serviria para auxiliá-los a adotar de forma pragmática, não apenas declarativa como muitos o fazem, o

processo de ensino-aprendizagem como mola propulsora de um saber intersubjetivamente produzido, de um sentido intersubjetivamente negociado, de uma coerência localmente construída e interativamente atualizada, sendo a própria aprendizagem um “processo auto-eco-organizativo” (GUSTSACK; PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 21).

Nosso posicionamento teórico e epistemológico está vinculado ao projeto de pesquisa Textualização e negociação de sentidos nas práticas sociais com foco na referenciação, coordenado pela professora Helenice Costa, e se relaciona estreitamente às demais pesquisas realizadas ao longo da última década, no âmbito do Grupo Estudo e Ensino do Texto – GEENTE/UECE². Apontamos como trabalho seminal do grupo a coleção PreparAÇÃO – Rumo ao ensino médio, (COSTA et al., 2009a, 2009b), em que Costa e colegas deram forma a um trabalho de construção de propostas de ensino de língua materna fortemente amparadas na sociocognição, o que já ocorria em disciplinas da graduação em Letras da UECE.

A partir do que já podemos considerar uma tradição de estudos do GEENTE, movidos pelo problema apresentado, tendo por base o contexto epistemológico delineado, e “surpreendidos” pela pandemia de Covid-19, propusemo-nos a desenvolver um processo de formação continuada junto a professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – anos finais da rede pública de Fortaleza. Ao lado de seis professores oriundos de duas escolas distintas, vivenciamos um processo de formação continuada que consideramos *sui generis*, o qual, mediado, completamente e de forma emergencial, pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, nos propiciou um reinventar contínuo

2. A seguir, o link de acesso à página do GEENTE no diretório de grupos de estudo do CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8780729677840959>. Acesso em: 19 abr. 2021.

enquanto professor-pesquisador e professores-participantes. Nesse processo, de forma indireta, contamos também com a participação de aproximadamente 327 jovens estudantes, cujo desafio de permanecer nessa condição ao longo do ano de 2020 definitivamente não foi trivial.

Nossa pesquisa de campo³ caracteriza-se como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), de caráter (n)etnográfico (CANÇADO, 1994; KOZINETS, 2014), cuja observação das evidências se dá de forma qualitativa e interpretativa a partir das lentes do professor-pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008). Ao longo de 12 meses, interagimos intensamente com os professores em encontros formativos quinzenais e pontualmente com os estudantes, em momentos-chave da investigação.

Em busca de elaborar a síntese das informações que compõem o corpus da pesquisa, valemo-nos da lógica de estruturação em rede (CAPRA, 1996), tendo, por primeiro passo, a disposição das informações em panoramas observacionais (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). A partir da composição dos referidos panoramas, analisamos o fluir da particip(ação) dos professores, caracterizados como sistemas adaptativos complexos – SAC, ao longo do processo formativo. Por conseguinte, estruturamos os dados em redes multicêntricas, com vistas a compreender mais amiúde os processos relacionais entre os vários elementos nelas presentes.

Pondo em perspectiva o entendimento mais detalhado do fluxo dos professores, mediante a observação dos dados gerados no campo, constatamos a emergência de três categorias a partir das quais estruturamos nossas sínteses, quais sejam: 1) Abordagem

3. A realização desta pesquisa está amparada pelo parecer favorável do Conselho de Ética e Pesquisa da Faculdade Paulo Picanço, nº 4.121.599.

sociocognitiva do fazer docente; 2) Desenvolvimento integral do estudante; e 3) O ser professor em devir. Essas categorias dialogam com os objetivos específicos também emergentes no decurso do processo investigativo. Em atenção a limitações editoriais, neste livro, concentramo-nos em compartilhar com os leitores as sínteses relativas ao *Desenvolvimento integral do estudante*⁴.

À guisa de resultados, em relação à categoria Desenvolvimento integral do estudante, apontamos o objetivo específico perceber em que medida os professores cursistas desenvolvem, em sua prática pedagógica, uma visão complexa do desenvolvimento do estudante e, por conseguinte, do seu processo de aprendizagem. Percebemos uma crescente sensibilização dos docentes participantes às situações contextuais vivenciadas pelos estudantes, no sentido de desenvolver suas práticas de ensino considerado elementos que estão para além da estrutura da língua, mas deles não prescindem, que fazem parte da vivência dos estudantes e que, por conseguinte; tendem a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo tanto aos professores quanto aos alunos.

Esta publicação está composta da seguinte forma: a partir desta introdução, apresentamos nossa fundamentação teórica, subdivida em três seções. Na seção 2, abordamos a epistemologia da complexidade, sua conceituação e os estudos relativos à cognição; na seção 3, a linguística textual, a perspectiva complexa de leitura e as práticas de ensino de língua pautadas na perspectiva sociocognitiva; e, na seção 4, a concepção de formação de professores a partir da qual estruturamos nossa proposta, bem como uma breve discussão sobre a emergência de práticas docentes digitais em meio à pandemia de Covid-19, seguida de uma

4. O texto original da tese pode ser consultado na íntegra no banco de teses da Universidade Estadual do Ceará, por meio do link <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=105740>.

síntese do nosso arcabouço teórico. Por meio da seção 5, apresentamos em detalhe a metodologia adotada para a realização da pesquisa, com foco na lógica de organização e síntese dos dados e na explanação das categorias emergentes.

A categoria Desenvolvimento integral do estudante é explorada detalhadamente na seção 6. Nela, a partir dos dados gerados e observados, sinalizamos emergências vivenciadas pelos professores de forma individual e, posteriormente, estruturamos essas vivências numa síntese que compreende o coletivo. Ao final da seção, estruturamos uma rede multicêntrica por meio da qual essas emergências são pontuadas e debatidas.

Na última seção, apresentamos nossas considerações finais, por meio das quais recapitulamos os resultados específicos a que chegamos, pontuamos o que consideramos ser o resultado geral de nossa investigação e retomamos pontos emergentes ao longo do processo formativo que consideramos serem merecedores de nota e de comentário final.

Por fim, ainda que finalizada a pesquisa, consideramos importante ressaltar que as informações compartilhadas tanto nesta publicação quanto na versão original da tese apresentam-se como recorte do mar de possibilidades vivenciadas junto aos professores e estudantes, de modo qualitativo, não exaustivo e perspectivado pelo nosso próprio olhar de observadores no ato de observar (MATURANA, 2001).

2.

CONHECENDO O CONHECER: COMPLEXIDADE, COGNIÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDO

“O conhecimento do conhecimento compromete. Compromete-nos a tomar uma atitude de permanente vigilância contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um de nós vê fosse o mundo, e não um mundo, que produzimos com outros”.
(MATURANA; VARELA, 1995, p. 262).

Talvez seja este um dos maiores desafios dos tempos atuais: conhecer como se conhece, especialmente em uma época em que já se dispõe de tanto conhecimento acumulado pela espécie humana e em que, prospectivamente, esse “amontoado” de saber tende a seguir crescendo em proporções geométricas, tal como ocorre desde o início da sociedade moderna (HARARI, 2018).

No entanto, os tempos presentes desafiam-nos a um saber qualitativamente distinto. Diferentemente de outrora, a lida com o saber hoje nos coloca em xeque perante a urgência de uma tratativa ética com o conhecimento, que não é nova, porém cada vez mais sensível. Se os séculos XIX e XX foram território de pleno desenvolvimento tecnológico

em que “saber mais” colocava-se como foco da ciência, o século XXI revela-nos claramente que agora esse foco consiste em “saber melhor”. Esse dito saber melhor, construção que pode soar vulgar, traduz-se em uma busca pela atual perspectiva científica de “conhecer as coisas por dentro”, conhecer as coisas como sendo parte delas, de perceber-se observador no próprio ato de observar (MATURANA, 2001) ou, como diriam Pellanda e Boettcher (2017, p. 42), “viver em ato”.

Conhecer o conhecer ou viver em ato também consiste em considerar a dimensão ética da tratativa do saber aludida acima. A busca por informações confiáveis e de cariz republicano, democrático, hoje se apresenta a nós como algo essencial à formação humana, a ponto de concebermos que uma das principais habilidades cognitivas demandadas para nossa sociedade é a de checagem ou curadoria da informação (BRASIL, 2018; HARRARI, 2018). Esse conhecimento sobre a realidade, a nosso ver, não deve ser concebido como algo apartado do próprio ser. Pelo contrário, conforme concebemos, a lida com o conhecimento caracteriza o próprio viver e interagir.

Nesse sentido, destacamos para o escopo teórico desta investigação a compreensão de que vivemos uma realidade complexa, difusa e imbricada, para a qual é necessária uma relação de harmonia e não de oposição/exclusão entre os distintos elementos que compõem a realidade, bem como é indispensável uma religação do ato de conhecer, até então cindido por meio da visão cartesiana de ciência vigente no que chamamos de ciência mainstream, desde o século XVII.

Falamos aqui do que se convencionou chamar de epistemologia da complexidade⁵ (MORIN, 2015; GUSTSACK; PELLANDA; BOETTCHER, 2017), isto é, a perspectiva científica desenvolvida a partir da primeira metade do século XX, por meio de proposições teóricas de diversas áreas de conhecimento, tais como: a Teoria Geral dos Sistemas, de Bertalanffy, e a emergência dos estudos da Cibernética (CAPRA, 1996).

Ao longo desta seção, delineamos de que forma nossas perspectivas teóricas se associam à epistemologia da complexidade, de modo a, progressivamente, dar forma e sustentação à discussão proposta por esta tese. Por hora, passamos a apresentar, brevemente, o percurso histórico de ascensão do pensamento complexo, bem como alguns elementos que estão em seu bojo, buscando estabelecer laços prospectivos com os demais elementos teóricos em que esta pesquisa se arvora. Na sequência, apresentamos as concepções gerais de cognição e de aprendizagem que fundamentam nossa investig(ação) de formação docente, pondo em ênfase a biologia do conhecer, a hipótese sociocognitiva de linguagem e os desdobramentos teórico-metodológicos decorrentes, em nossa pesquisa, do nosso alinhamento a tais perspectivas científicas.

5. Aderimos à visão da complexidade como epistemologia em face de a entendermos como uma distinta forma de lançar olhos sobre aquilo que conhecemos, bem como sobre o próprio ato de conhecer. Ela soa para nós como um paradigma a partir do qual buscamos erigir nosso pensar. Em muitos outros escritos, o leitor encontrará diferentes construções para a(s) teoria(s) da complexidade, inclusive em obras que são por nós referenciadas, o que pode gerar algum problema de entendimento. Compreendemos que a principal distinção entre o uso de uma e outra forma reside em torno de como buscamos retratar a realidade da qual fazemos parte. Nesse sentido, ainda que para alguns campos do saber possa soar mais adequado falar da complexidade como um conjunto de teorias, na dimensão educacional, a nosso ver, acreditamos que ele deva ser vista como paradigma de (inter)ação, fundamento epistemológico mesmo.

2.1 A ascensão do pensamento complexo

É relativamente conhecida a asserção de Edgar Morin (2003, 2013, 2015) em que o filósofo nos diz que *complexus* é aquilo que se tece junto. Em sua perspectiva, o pensamento complexo é aquele “que busca distinguir (mas não separar) ao mesmo tempo que busca reunir [o saber]” (MORIN, 2003, p. 71). A complexidade, por sua vez, “é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2015, p. 13). O pensamento complexo estaria, portanto, para o autor, relacionado com interações e realidades em fluxo (MORIN, 2013), de modo que o pensar complexo é sempre um pensar em contexto (MORIN, 2003).

Como podemos perceber, na urdidura da complexidade, a inseparabilidade entre o ser e o conhecer e a lida com a realidade em fluxo são elementos essenciais. Essa perspectiva não é algo necessariamente novo. Lembremo-nos de que, ainda na filosofia pré-socrática, Heráclito de Éfeso já contemplava o homem e a natureza como elementos congruentes que se apresentam em um constante e interminável vir a ser. Sua célebre frase um homem jamais se banha duas vezes no mesmo rio, reiteradamente glosada em culturas e épocas tão distintas, denuncia uma percepção de construção da realidade que nunca está definitivamente dada, mas constitui-se recursivamente em um fluxo contínuo e universal.

Essa visão de realidade em fluxo, de permanente reconstrução do sujeito e do mundo também está presente em Espinoza e na sua “concepção de um universo intricado em eterno devir de onde emerge a questão da não separação do conhecimento e [do] ser” (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 32). Entretanto, contemporânea à visão espinoziana de Substância Única, a visão de René Descartes, de cisão entre o ser e o conhecer, marca

profundamente o século XVII e o fazer científico a partir de então, especialmente a ciência produzida sob perspectivas hegemônicas delida com o saber.

A separação cartesiana entre a *res extensa* e a *res cogitans*, entendida como elemento aprofundador das dualidades do pensamento ocidental: matéria e espírito, razão e emoção, homem e natureza etc. (PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017; DAMÁSIO, 2012), marca profundamente toda uma orientação de pensamento que compreende a separação em partes e organização em módulos, categorias como a forma de conhecer profundamente a realidade. Na ótica cartesiana, todo e qualquer fenômeno da realidade tende a ser explicado por meio da divisão de seus elementos em partes cada vez menores, a partir das quais, segundo o método analítico por ele produzido, explicar-se-ia e compreender-se-ia o fenômeno em si (CAPRA, 1996).

A máxima *cogito ergo sum* não nos deixa grandes dúvidas de que, aos olhos de Descartes e da produção científica erigida que o tem por base, as relações de causa e consequência são constitutivas do próprio constituir-se humano: primeiro se pensa, a partir daí, existe-se. O fazer científico consistiria, portanto, numa relação de causalidade linear. Na verdade, fazer ciência, até os dias de hoje, é, em grande parte, compreender as causas primeiras na tentativa de entendermos as consequências, os efeitos diretos, para que possamos trabalhar cientificamente sobre essa relação causal a nosso favor. Sob essa perspectiva, fazer ciência é, ainda, identificar e isolar as variáveis ao máximo possível, na busca por um fator que, separadamente, tenha a capacidade de predizer ou de explicar os resultados com o maior nível possível de detalhe (DEMO, 1995).

Numa perspectiva que entenda a realidade e a própria

ciência a partir da complexidade, por sua vez, concebemos a causalidade em circuito, e não como um elemento isolado. Compreendemos também que conhecer, verdadeiramente, consiste em conhecer em contexto, em relação (MORIN, 2013), de modo que, em vez de termos uma cisão e uma linearidade temporal entre pensar e ser, o ser humano, sob o prisma da complexidade, existe e pensa; ele é ao passo que aprende, indissociável e concomitantemente, haja vista que “viver é conhecer” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 191).

Compreendemos que a filosofia cartesiana tem seu mérito. As grandes revoluções científicas advindas de seu pensamento científico, como a física newtoniana e mesmo a einsteiniana, as muitas explicações sobre o corpo humano, como a regulação da circulação sanguínea, por Harvey, apenas para citar alguns trabalhos que serviram de base a inúmeros outros, por si só evidenciam grandes passos caminhados pela humanidade. Sua base de pensamento científico abriu caminho para as superespecializações e para o conhecimento cada vez mais detalhado da realidade em que vivemos.

Foi esse contínuo caminhar, inclusive, que nos conduziu ao ato de refletirmos sobre a preponderância de uma lógica analítica ao tentarmos entender processos em que residem perspectivas que só são adequadamente compreendidas quando pensadas de forma sistêmica, portanto em conjunto. Nos termos de Morin (2015, p. 14), “a complexidade chegou a nós, nas ciências, pelo mesmo caminho que a tinha expulsado. O próprio desenvolvimento da ciência física [...] desembocou finalmente na complexidade do real”. Trata-se de problemas complexos que, ao serem reduzidos e analisados em partes menores e/ou sob um paradigma linear, obtemos como resposta elementos insuficientes ao entendimento do fenômeno como um todo. Este foi o principal motivo que levou vários

cientistas, ao longo de todo o século XX, a cogitarem raciocínios não analíticos para a tratativa de problemas de ordem sistêmica.

No início do século XX, Ludwig von Bertalanffy é visto como um dos precursores do pensamento sistêmico no âmbito das ciências naturais. Em meados da década de 30, o biólogo apresenta à comunidade científica os pressupostos do que viria a ser sua Teoria Geral dos Sistemas. Este seria um dos primeiros passos para uma revolução no pensamento científico da época, que seria aprofundado nos anos subsequentes, por meio das Conferências Macy⁶ e do desenvolvimento da Cibernética (CAPRA, 1996).

Os estudos da Cibernética, por sua vez, apresentavam-se bastante ousados para época. Objetivando a concepção de uma “ciência geral do funcionamento da mente” (MAGRO, 1999, p. 107), ou, nos termos de Wiener, uma ciência do “controle e da comunicação do animal e da máquina” (WIENER, 1948 apud CAPRA, 1996, p. 43), o movimento ciberneticista, como ficou conhecido, era composto por especialistas das mais diversas áreas do conhecimento: matemáticos, físicos, engenheiros, economistas, antropólogos, psicólogos, sociólogos, filósofos, linguistas, epistemólogos e biólogos (CAPRA, 1996; MAGRO, 1999). Podemos compreender a Cibernética como o primeiro grande movimento científico ocidental cujo *modus operandi* consistia em uma perspectiva de confluência dos mais diversos saberes para a compreensão dos fenômenos complexos, como a comunicação dos sistemas, em oposição ao movimento cartesiano de separar para conhecer (MORIN, 2013).

Entretanto, foi por meio da segunda fase da Cibernética, também conhecida por Cibernética de Segunda Ordem, que os ciberneticistas aventaram a possibilidade de conhecer sistemas

6. Consistem em um conjunto de dez conferências realizadas entre 1946 e 1953, a partir das quais foi delineado o que hoje conhecemos como Cibernética (MAGRO, 1999).

complexos verdadeiramente imersos em uma realidade biológica, não mais tendo a computação como paradigma de processamento da informação. Com as contribuições de Heinz von Foerster, notadamente de seus estudos acerca da biocibernética e da concepção de auto-organização dos seres, passou-se a abordar de forma verdadeiramente complexa “os estudos da vida” (PELLANDA, 2009, p. 16), uma vez que o paradigma observacional passou a ser outro. Parafrazeando Dupuy (1996), a partir de von Foerster, “a cibernética passa de uma ciência dos sistemas observados, para uma ciência dos sistemas observantes” (lido em PELLANDA, BOETTCHER, 2017, p. 37), o que trouxe componentes essenciais para o desenvolvimento das “teorias do Caos, da Complexidade, da Auto-organização, da Autopoiese” (MAGRO, 1999, p. 108).

Pensando em um contexto pós-Cibernética, além das teorias apontadas por Magro (1999), temos uma ascensão vigorosa e crescente das ciências da complexidade no que, consoante Morin (2013, 2015, 2020), consideramos compor um novo paradigma científico ou mesmo uma nova epistemologia. Várias áreas do conhecimento passaram a dedicar-se à pesquisa a partir desse novo paradigma. Citamos como exemplos os estudos empreendidos pelo químico Prigogine (2003, 2011) e sua reformulação da 2ª lei da termodinâmica e da teoria das estruturas dissipativas; pelo médico e biólogo Atlan (1992) e seu aprofundamento dos estudos da auto-organização em seres vivos; pelos biólogos chilenos Maturana e Varela, que, a partir do conceito de autopoiese ([1973]1994), aprofundam investigações sobre as bases da cognição animal por meio da sua biologia do conhecer (MATURANA; VARELA, 1995); pelas linguistas aplicadas Larsen-Freeman e Cameron (2008), que formulam proposta de ensino de inglês como língua adicional com base nas ciências da complexidade; e pelas educadoras Pellanda e Boettcher (2017), que, no âmbito das ciências da educação e da cognição, desenvolvem o conceito de ontoepistemogênese.

Consideramos apontar também os estudos do GEENTE que têm adentrado mais recentemente o campo da complexidade. Há estudos sobre leitura (OLIVEIRA, Francisca, 2017); sobre linguagem (DEMÉTRIO, 2018); voltados para o ensino de língua materna, por meio do conceito de metatexto didático (COSTA; MONTEIRO; ALVES, 2016; MENDES, 2017; COSTA; QUEIROZ; ALVES, 2020) e para a investigação sobre a leitura dos estudantes (PEREIRA, 2017; MENDES, 2017; FERREIRA, 2019; FÉLIX, 2019; OLIVEIRA, 2021; ARAÚJO, 2021; SILVA, 2021; CAVALCANTI, em desenvolvimento; NORONHA FILHO, 2021). Atualmente, também estão sendo desenvolvidas pesquisas no âmbito da formação inicial e continuada de professores (ALVES, em desenvolvimento; MENDES, em desenvolvimento)⁷.

Esses muitos estudos, que representam apenas uma diminuta parcela frente à enormidade de trabalhos já existente, apresentam como ponto em comum a assunção da necessidade de uma mudança de rota em sua tentativa de entender e explicar a realidade em que são construídos. Eles trazem, em seu bojo, o que Morin (2013) denomina como o desafio da complexidade.

Entretanto, como pudemos perceber, a história recente da ciência tem nos mostrado que, sem uma comensurabilidade entre inovação e conservação, já teríamos uma “ciência morta”. O próprio processo de auto-organização dos sistemas não consiste em um processo de estabilidade ad infinitum, mas em um contínuo movimento de forças opostas que, recursivamente, recriam a realidade (PRIGOGINE, 2011). Assumir a perspectiva epistemológica da complexidade, portanto, nos leva ao que Prigogine chama de

7. Muito longe de nos pretendermos exaustivos, esta é apenas uma enumeração brevíssima dos estudos e áreas de conhecimento nas quais os construtos da complexidade se fazem presentes. Várias outras áreas, como a matemática, a física quântica, as ciências econômicas, as ciências do clima, as ciências sociais, as ciências da computação e de dados, dentre outras, já contam com número considerável de estudos em circulação (CAPRA, 1996; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Trata-se, visivelmente, de um paradigma científico emergente.

caminho estreito: uma passagem sutil, situada entre leis objetivas, dadas e estanques, que tomam para si a capacidade de descrever a realidade, e o caos completo, para o qual não há padrões, causas ou formas de descrição possíveis.

Para trilhar esse tortuoso caminho, há que se entender, além de suas origens, um pouco mais sobre como se constitui esse novo paradigma científico, o que buscamos fazer na próxima subseção, ao trazer para este estudo alguns princípios da epistemologia da complexidade.

2.2 Princípios da epistemologia da complexidade

Além da ascensão das ciências complexas, buscamos ilustrar, na subseção anterior, que não são poucos os teóricos cujas pesquisas estão arvoradas no que alguns estudiosos convencionaram como epistemologia da complexidade (MORIN, 2015). Esses autores, à sua maneira, apontam-nos elementos ou princípios que caracterizam os objetos/fenômenos ditos complexos. Haja vista estarmos diante de um campo de estudos amplo, tais princípios caracterizadores da complexidade passam por algumas variações de acordo com a perspectiva adotada pelos diferentes pesquisadores. Demó (2002), por exemplo, nos diz que os sistemas complexos são dinâmicos, não lineares, reconstrutivos, dialéticos, irreversíveis, intensos e ambivalentes. Larsen-Freeman e Cameron (2008), por sua vez, apontam-nos que esses sistemas são dinâmicos, não lineares, auto-organizativos, abertos, emergentes, às vezes caóticos e adaptativos ao meio.

Como podemos perceber, ainda que esses autores apontem alguns pontos distintos, eles não são necessariamente contraditórios entre si, de modo que é possível percebermos uma

afinidade epistemológica entre os elementos apontados por um e outro. Ao vislumbramos outros trabalhos, perceberemos que cada teórico, mesmo levando em consideração vários desses elementos, repousa sua atenção com mais profundidade nos que compreende serem mais expressivos para seu objeto de estudo.

Nesta subseção pinçamos dois desses princípios com o objetivo de entendermos melhor como se dá o fenômeno da complexidade a partir de tais características, buscando relacionar como nossa perspectiva de investigação/proposição teórico-metodológica dialoga com tais princípios sob a perspectiva do fazer docente.

Iniciamos a partir de Edgar Morin e do princípio da re ligação do saber, por ele postulado. Morin (2015) tem contribuído sobremaneira para a fundamentação de um pensamento epistemológico complexo, por meio de sua defesa da necessidade de reintegração da ciência, ou de sua re ligação. O filósofo francês, em reiterados estudos, dentre os quais destacamos o primeiro volume de sua coleção *O método* ([1977] 2016), tem advogado em torno da necessidade de que o fazer científico que se desenha para o século XXI traga consigo uma perspectiva de ciência que, para trabalhar efetivamente com problemas e necessidades sociais reais, carece de ser vista como algo menos “esfacelado”, algo entendido em sua interconexão com elementos que lhes são internos e externos, como pertencente a um dado contexto que é sempre novo e irrepetível.

Trata-se de trabalharmos, enquanto cientistas, segundo um paradigma distinto do que está dado, do que está vigente atualmente nas escolas e universidades, que, por vezes, lidam com o saber como um artefato não pertencente ao mundo real e cotidiano, mas algo descorporificado, acontextual, ao passo que este se

mostra demasiadamente fragmentado em disciplinas estanques, não intercomplementares.

Acerca dessa perspectiva, segundo Morin(2013),

[...] nossa formação escolar e, mais ainda, a universitária nos ensina a separar os objetos de seu contexto, as disciplinas umas das outras para não ter que relacioná-las. Essa separação e fragmentação das disciplinas é incapaz de captar 'o que está tecido em conjunto', isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo. (p. 18, grifo do autor).

Em outros termos, quando Morin (2013) defende a necessidade do empreendimento de uma religação do saber, não está advogando em torno da necessidade de a humanidade voltar-se para a não especialização, para uma visão generalista do conhecimento, mas para a necessidade de esse saber voltar-se à sua vinculação com o contexto em que se faz enquanto saber humano, com o sentido por ele engendrado enquanto produto da ciência humana que não pode, por isso mesmo, prescindir de uma vinculação coerente com a necessidade de conhecimento própria da vida humana em sociedade.

A religação do saber, também denominada por Morin de reaprendizagem pela religação, por sua vez, é composta por três subprincípios: a) a causalidade em circuito; b) a dialógica; e c) a perspectiva hologramática.

Acerca desses três subprincípios, podemos dizer, de forma breve, que: a) a perspectiva da religação do saber observa a realidade por meio de relações causais que se dão em circuito, não em forma linear (como o faz a tratativa clássica do conhecimento); b) a junção de subprincípios aparentemente opostos abre espaço ao

entendimento de realidades dinâmicas, complexas. A compreensão biológica dos fenômenos morte e vida, no âmbito do corpo humano, por exemplo, se dá de forma dialógica: a todo tempo parte de nós morre e se reconstitui ciclicamente, a exemplo das células que compõem o nosso corpo. Dessa forma, morte e vida são realidades intercomplementares, e não opostas. Por fim, c) entendermos que as relações parte e todo não são estanques, mas intercomplementares, caracteriza a perspectiva hologramática, segundo a qual, em realidades complexas, as partes que compõem o todo carregam a informação deste. Dessa forma, não apenas o todo é composto pelas partes, mas se faz presente em cada uma delas. Trata-se de um mecanismo composicional cíclico que pode ter como exemplo nosso código genético ou mesmo a sociedade da qual fazemos parte (MORIN, 2013).

Neste ponto, chegamos ao segundo princípio da epistemologia da complexidade que pinçamos para este estudo: a não linearidade (CAPRA, 1996; DEMO, 2002). Vista como inerente aos sistemas complexos, entendemos a não linearidade como característica constitutiva de tais sistemas e percebemos que ela pode ser delineada com base em dois elementos: a) uma unidade complexa não se restringe a representar a soma de suas partes, de modo que o produto dessa “soma de partes” é sempre mais complexo do que uma simples adição desses elementos; e b) para além de emaranhados, a complexidade não consiste em um amálgama de múltiplas atividades/processos, tal qual um processamento de um banco de dados gigante, mas refere-se a algo cujo caminho de elaboração mostra-se irrepetível (DEMO, 2002).

É com base nas características anteriores que, concordando com Franco (2011a; 2011b), admitimos a leitura de um texto como um evento complexo, uma vez que o próprio texto é visto enquanto um evento comunicativo (BEAUGRANDE, 1997) com

características eminentemente complexas; um texto não é a soma de suas partes, de seus parágrafos, assim como sua leitura não é algo linearmente repetível, mapeável⁸.

Ao refletirmos sobre a não linearidade, é necessário que a percebamos como algo intimamente ligado ao modo como construímos / “organizamos” o conhecimento. Como expõe Demo (2002, p. 136), “reconstruir não pode reduzir-se a repor tal qual o que havia antes. Não se trata apenas de rearrumar, mas de, sabendo desarrumar, arrumar de outra forma, de tal sorte que o processo determina resultados criativos”. Em outros termos, além do trato produtivo e recursivo com o conhecimento, é a partir do princípio da não linearidade que compreendemos o fenômeno da criatividade tal qual o concebemos, como algo próprio da cognição humana.

Ainda que brevemente, acreditamos que pudemos apontar como a religação do saber e a não linearidade se mostram caras à concepção de complexidade apresentada até então. Tais princípios traduzem-se em implicações epistemológicas centrais para o desdobramento do referencial teórico em que está amparada nossa pesquisa. A epistemologia da complexidade seria, portanto, o caminho compreendido por nós como viável e adequado ao fazer científico e educacional que, valendo-se do saber dos sujeitos, possibilita a construção do saber com os sujeitos.

Deslindadas as raízes de nosso fazer investigativo, apresentamos a seguir as bases teóricas a partir das quais lançamos nosso olhar para o campo de pesquisa. Na sequência, compartilhamos algumas reflexões sobre cognição estreitamente relacionadas à nossa perspectiva investigativa, seguidas de uma pormenorização acerca da biologia do conhecer, proposta por

8. Apontamos nossos achados em Pereira (2017) à guisa de exemplos relativos à não mapeabilidade plena do processo leitor.

Maturana. Compreendemos a visão maturaniana sobre as operações cognitivas como um aprofundamento epistêmico que contribuirá amplamente para o alargamento das considerações postas até aqui.

2.3 Uma visão complexa das ciências da mente

Situar-nos na complexidade como modo de pensar e de perceber a realidade em que estamos inseridos implica, além de uma proposta investigativa distinta do que se convencionou no âmbito do fazer científico hegemônico, uma reflexão que englobe distintas facetas de nosso objeto de estudo. Dessa forma, ao lançarmo-nos em campo, em busca de vivenciar junto a professores de Língua Portuguesa uma proposta de formação continuada que atenda aos seus anseios docentes, consideramos ser de suma importância um melhor entendimento de como se dão os processos cognitivos que se caracterizam como base para a compreensão da nossa própria ação pedagógica, bem como a de nossos participantes. Conforme mencionado no título da presente seção, trata-se inicialmente de conhecermos como se dá o processo de conhecer, para, a partir dessa ciência, pensarmos e propormos, conjuntamente com os professores, ações pedagógicas mais efetivas e adequadas ao contexto de ensino-aprendizagem vivenciado por eles e seus respectivos estudantes.

Nesse sentido, estruturamos aqui uma reflexão sobre as ciências da cognição que, a nosso ver, adotam uma perspectiva teórico-epistemológica condizente ao paradigma da complexidade. Iniciamos nossas considerações a partir da perspectiva distribucionista de cognição, trazida por Miguel Nicolelis, para quem “o cérebro humano representa um modelo arquetípico de um sistema complexo” (NICOLELIS, 2011, p. 35). Em alguns de seus estudos recentes, ao investigar com profundidade o operar do

cérebro e seus processos de construção de sentido, Nicolelis argumenta reiteradamente em favor da concepção de uma mente que opera interpretativamente em relação ao meio em que se insere. Essa interpretação, por sua vez, traz em seu bojo um ponto de vista que é constituído a partir da relação corpo e mente que subjetivamente opera com o meio em que se encontra. Nos termos do autor,

[...] o ponto de vista próprio do cérebro influencia decisivamente a maneira pela qual percebemos tanto o mundo exterior como a imagem de nosso corpo e nosso senso de existir. Dessa forma, a visão cartesiana de que o cérebro humano interpreta ou decodifica passivamente sinais gerados no mundo exterior, sem nenhuma opinião prévia, julgamento ou expectativa vinculados a esse processo, não pode mais resistir à evidência experimental acumulada nas últimas duas décadas (NICOLELIS, 2011, p. 53).

Parafraseando Nicolelis, partindo dos mais recentes estudos na neurobiologia, sabemos hoje que os processos cognitivos não são um estar passivo de captação e representação do mundo em nossa mente, mas uma interação que se dá, ativamente, numa relação entre o eu e o mundo, em que o ponto de vista do observador influencia fortemente a percepção, de modo a ser coprodutor daquilo que se entende, conhece. Nesse sentido, a perspectiva de Nicolelis coaduna-se com a de Maturana (2014), segundo a qual não existe um operar cognitivo apartado da realidade, uma mente exterior a um corpo que processa informações de forma acontextual, desencarnada. Como podemos perceber, para ambos, o conhecer se dá em contexto, numa relação verdadeiramente interativa entre o sujeito observador e a realidade observada.

Sob a ótica de Nicolelis, o cérebro humano age sempre numa perspectiva relativística e interpretativa da realidade, “num

continuum orgânico capaz de criar tudo o que somos capazes de ver e sentir como realidade, incluindo nosso próprio senso de ser e pensar” (NICOLELIS, 2011, p. 22), ao passo que, para Maturana (2014, p. 77), “o fenômeno da cognição é necessariamente relativo ao domínio no qual se observam as coerências estruturais que são resultantes das histórias de interações dos organismos”. A perspectiva de ambos os neurocientistas nos apresenta uma visão do conhecer fortemente relacionada à experiência, à vivência estreita entre o conhecedor e aquilo que se conhece, estando nessa relação, inclusive, o conhecer a nós mesmos nas dimensões física e cognitiva. O conhecer a si seria, portanto, o resultado de um intenso exercício metacognitivo.

Como pesquisadores que buscam melhor compreender o processo de ensino-aprendizagem, interessa-nos sobremaneira o entendimento dos processos cognitivos, por compreendermos que eles podem nos propiciar uma explicação coerente sobre a relação do processo de aprendizagem de nossos estudantes. Se nossas práticas têm por finalidade gerar aprendizagem – e nisso acreditamos fortemente! – julgamos coerente entendermos melhor como se dá esse processo com vistas a adequar da melhor forma nossa abordagem de ensino.

Até aqui, com Maturana e Nicolelis, vimos que os processos cognitivos se dão numa perspectiva situada, contextualizada, numa relação interativa entre o sujeito e o mundo. Numa visão docente e a partir do que é exposto pelos autores, podemos inferir que a proposição de atividades e/ou o recurso a uma abordagem de ensino que não suscite uma real interação entre o educando e o objeto do saber possivelmente não gerará o necessário engajamento entre o sujeito e a faceta do mundo que se pretende que ele conheça.

Trazemos para a discussão uma perspectiva cognitiva que tem sido classicamente relegada a segundo ou último plano em muitos estudos das ciências da mente: a influência das emoções na cognição humana. Na verdade, para sermos mais coerentes com a visão que trazemos para este estudo, em vez de falarmos em influência das emoções, torna-se mais adequado falarmos em indissociabilidade entre as emoções e aquilo que comumente chamamos de processos cognitivos, de conhecer.

Nos termos de Maturana (2011, p. 129), “se queremos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção”. Posto dessa forma, é-nos perceptível que a visão do conhecer proposta por Maturana, diferentemente do que se têm postulado por outros cientistas da mente, é a de que não há cisão entre sentir e conhecer, entre emoção e razão, haja vista a própria razão desenvolver-se com base em processos emocionais.

Em nosso empreendimento de conceber a cognição estreitamente vinculada à emoção também nos valem das considerações de Antônio Damásio, cujos estudos têm se dedicado a evidenciar, também a partir de investigações de caráter neurológico, a constituição da mente e a confluência entre razão e emoção. Em sua obra *O erro de Descartes*, Damásio (2012) mostra-nos, por meio de casos considerados clássicos nos estudos da neurobiologia, bem como de casos de pacientes que ele mesmo tem acompanhado nas últimas décadas, como o componente emocional está intimamente relacionado a atividades ditas “puramente” cognitivas ou racionais, tais como: o planejamento de ações a longo prazo, o autocuidado, as decisões que podem ser vantajosas ou desvantajosas para si etc.

A partir de seu ponto de vista, pensarmos e insistirmos em uma relação entre mente e corpo, razão e emoção compreendidas de forma estanque tem sido um problema para a compreensão mais aprofundada do nosso próprio operar cognoscente. Em seus termos, “o erro de Descartes é a separação abissal entre o corpo e a mente. [...] especificamente: a separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e da estrutura e funcionamento do organismo biológico, para o outro” (DAMÁSIO, 2012, p. 219), ao que acrescenta que:

A separação cartesiana pode estar também subjacente ao modo de pensar de neurocientistas que insistem em que a mente pode ser perfeitamente explicada em termos de fenômenos cerebrais, deixando de lado o resto do organismo e o meio ambiente físico e social – e, por conseguinte excluindo o fato de parte do próprio meio ambiente ser também um produto das ações anteriores do organismo (DAMÁSIO, 2012, p. 220, grifo nosso).

Percebemos que há uma aproximação entre a visão de como se compõe a cognição nas perspectivas de Damásio e de Maturana, especialmente no que diz respeito ao espaço ocupado pelas emoções na nossa vivência cognoscente no mundo. Entender essa concepção de uma mente situada cujo operar não divisa de forma definitiva o componente racional e emocional, mas, ao contrário, compreende que a emoção está no bojo da razão, faz muito sentido para nós, professores que lidamos com corpos e mentes que pensam e sentem de forma totalmente imbricada.

Não estamos advogando aqui que o trabalho do professor deva ser o de cuidar da mente dos alunos como se fosse profissionalmente preparado para esse fim. Entretanto, advogamos em torno da sensibilidade docente, que é capaz de observar e interagir com seu aluno em sua inteireza, que não “dá aula no vácuo da realidade social e emocional” e, portanto, compreende que sua

abordagem docente pode e, a nosso ver, deve levar em consideração a dimensão do afeto, do emocional, haja vista compreendermos que essas dimensões estão estreitamente ligadas à aprendizagem.

Essa relação é, inclusive, empiricamente percebida pelos professores que se permitem envolver-se genuinamente com o ato de educar, não sendo necessariamente uma novidade. A novidade aqui residirá, talvez, em partirmos para uma reflexão pautada nas ciências da cognição a esse respeito, com vistas a fundamentar cientificamente aquilo que compreendemos fazer sentido à nossa ação docente.

Acreditamos ainda que desenvolver junto aos professores participantes essa visão acerca da cognição se relaciona também ao princípio da religação do pensamento proposta por Morin (2016), não no sentido de juntar as coisas como se elas não tivessem suas particularidades, mas com o intuito de não separar forçosamente o inseparável.

Em nossa próxima subseção, buscamos aprofundar essa introdução sobre a perspectiva de cognição que trazemos para nossa investigação por meio de uma apresentação geral da biologia do conhecer.

2.3.1 A biologia do conhecer

Na subseção anterior, tratamos rapidamente de realizar uma apresentação geral sobre o conceito de cognição que trazemos para este estudo, especialmente por meio da aproximação entre a perspectiva distribucionista de Nicoletis (2011) e a visão situada de Maturana (2014). Compartilhamos também a compreensão da inter-

relação entre a razão e a emoção, por meio dos pontos de vista de Damásio (2012) e Maturana (2001, 2011). Objetivamos nesta subseção, a partir das bases gerais já comentadas, aprofundar a visão maturaniana sobre a cognição por meio de sua proposta teórica denominada biologia do conhecer.

Iniciada por Humberto Maturana na década de 1970 e aprofundada em conjunto com seu discípulo Francisco Varela, a biologia do conhecer nasce fortemente inspirada nos postulados da cibernética de segunda ordem, especialmente a partir das contribuições de von Foerster (PELLANDA, 2009). Para Magro e Paredes (2001, p. 13), a biologia do conhecer caracteriza-se como “uma explicação do que é o viver e, ao mesmo tempo, uma explicação da fenomenologia observada no constante vir-a-ser dos seres vivos no domínio de sua existência”.

Nesse sentido, ao retomarmos o principal contributo de von Foerster aos estudos da Cibernética – a inclusão do observador no processo de observar – compreenderemos o motivo de a proposta de Maturana (2001) enfatizar reiteradamente o entendimento de dois aforismos como centrais à sua perspectiva epistemológica, quais sejam: a) viver é conhecer, conhecer é viver; b) tudo o que é dito é dito por alguém. O entendimento e a assunção dessas máximas é essencial à compreensão de alguns dos princípios que compõem a proposta de Maturana e Varela (1995). Tais princípios ensejam uma nova visão do conhecimento e, por conseguinte, uma nova lida com o fazer científico.

Dada a complexidade do que se propõe a partir da biologia do conhecer, é-nos difícil estabelecer hierarquias conceituais acerca dos princípios que nela se apresentam, especialmente pela forma recursiva a partir da qual se constituem. Desse modo, em nossa tentativa de didatizar as lentes teóricas com que adentramos o

campo de pesquisa, anunciamos que os enfoques teóricos que aqui passaremos a apresentar não se constituem em um caminho linear sobre essa concepção teórica. Ao contrário, acreditamos que tais elementos estão dispostos de forma intercomplementar, não hierarquizada, não linear e com vistas a formar um todo teórico cuja compartimentalização se dá por fins eminentemente didáticos. Cumpre ainda esclarecer que o construto teórico de Maturana vale-se de uma perspectiva biologizante muito natural à sua área de formação/atuação, de modo que buscamos, na medida do possível, relacionar tais conceitos a uma perspectiva científica mais aproximada ao campo da linguística e da educação, nossa seara acadêmica, fazendo o possível para, contudo, não macularmos as proposições originais do autor.

Iniciemos, pois, pelo entendimento do que Maturana (2014) concebe por sistema autopoietico. A partir da biologia do conhecer, os seres vivos são concebidos como sistemas autopoieticos, o que representa admitirmos que eles se apresentam na natureza estruturalmente fechados à informação, enquanto elementos dotados de sistema nervoso, mas abertos à troca de energia com o meio circundante a partir de perturbações mútuas, cujo caráter recursivo contribui para a autoprodução por meio de uma permanente busca por estabilização (MATURANA; VARELA, 1995). Recorremos à Figura 1 para sintetizar essa descrição.

Figura 1 – O sistema vivo em seu meio



Fonte: Maturana (2014, p. 71).

Neste ponto, já podemos vislumbrar uma perspectiva bastante inovadora no que diz respeito ao sistema nervoso, comumente concebido como um sistema aberto que “capta” o meio circundante a partir da interação direta entre o sujeito e o meio. Com base na biologia do conhecer, entendemos o sistema nervoso como algo que interage com o meio externo, pelo qual é perturbado, a partir de um conjunto de correlações internas entre o ser vivo e a sua relação com meio em que está inserido, e não numa perspectiva de relação direta entre o ser e o meio.

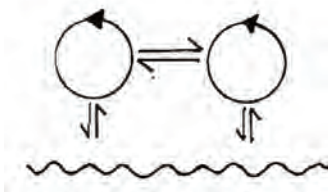
A essa característica de “fechamento” do ser vivo em relação ao meio circundante, dá-se o nome de clausura operacional, um dos princípios da biologia do conhecer. A partir da concepção de clausura operacional dos seres vivos, em que concebemos que “o sistema nervoso funciona como uma rede fechada de mudanças de relações de atividades entre seus componentes” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 193), é que podemos explicar – e entender – melhor a relação estabelecida entre o homem e o meio, entre o homem e o homem como algo que se materializa a partir de acoplamentos estruturais/sociais.

Uma vez que concebemos o ser vivo enquanto unidade estruturalmente fechada, mas aberta à troca de energia, é necessário compreendermos que esse processo de troca de energia se dá exatamente a partir da interação entre ser vivo e meio circundante / ser vivo e ser vivo. Tal processo interativo ocorre por meio de acoplamentos estruturais, eventos em que “a estrutura do meio apenas desencadeia as mudanças estruturais das unidades autopoieticas (não as determina nem informa), e vice-versa para o meio” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 113).

A partir dessa perspectiva, que tanto pode ocorrer com o meio como com outro ser vivo coespecífico – o que se entende por

acoplamento social – passamos a compreender que não existe, do ponto de vista cognitivo, a inserção de um ser vivo em outro, mas uma sensibilização mútua, um acoplamento, cujo processo entendido como troca de energia tende a produzir reorganizações para um e para outro. É por isso que admitimos que estamos em constante interação com o meio, mas preservando nossa própria organização biológica. A Figura 2 propõe-se a sintetizar o conceito de acoplamento estrutural.

Figura 2 – O sistema vivo em acoplamento estrutural



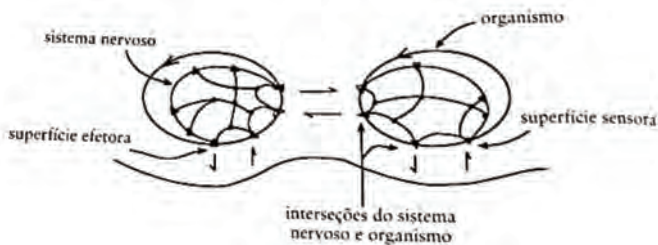
Fonte: Maturana e Varela (1995, p. 112).

Do ponto de vista da cognição, ocorre algo muito similar. A partir da assunção de que somos sistemas organizacionalmente fechados, recursivos e autoprodutores, dotados de clausura operacional e que interagimos com o meio e com outros seres vivos a partir de acoplamentos que se dão no nosso processo histórico de viver, compreendemos que o próprio ato de viver e conhecer se dá na relação intersubjetiva, portanto, com o outro.

Dessa forma, transportando-nos para o campo da aprendizagem, percebemos que o próprio ato de aprender se dá na interação com o outro, com o mundo externo, sempre por intermédio/a partir da nossa própria interação subjetiva com o mundo, pois, a partir da biologia do conhecer, como nos diz Pellanda (2009, p. 43), “conhecer é sempre uma conexão”.

Em outros termos e numa perspectiva eminentemente educacional, podemos admitir que a nossa lida com o saber não poderá jamais ser dar numa relação objetiva, de apreensão direta do mundo extramental e da realidade. Nossa clausura operacional condiciona-nos a apreender a realidade a partir de nosso próprio paradigma vivencial, ou seja, do histórico de nossas relações de acoplamento. Some-se a isso o fato de que, ainda devido a autopoiesis, nossa relação com o conhecimento nunca será de transmissão, mas de construção. Tal construção seria coletiva, uma vez que a aprendizagem se dá na conexão, por meio do nosso histórico de acoplamentos estruturais/sociais; *pari passu* uma construção que se dá na e pela linguagem, que é nossa forma de estar e agir no mundo. Por meio da Figura 3, buscamos ilustrar essa relação entre o ser vivo/organismo, seu sistema nervoso em clausura operacional e os acoplamentos estruturais/sociais com o meio e/ou com seus coespecíficos.

Figura 3 – O organismo e seu sistema nervoso em sua clausura operacional e em acoplamento estrutural

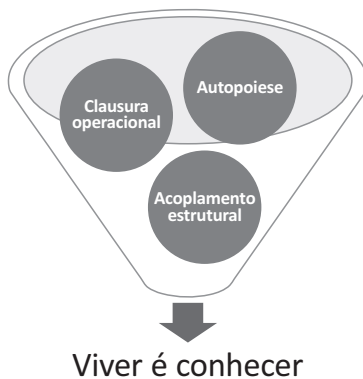


Fonte: Adaptado de Maturana (2014, p. 132).

Enquanto a Figura 2 exemplifica o processo de acoplamento estrutural entre seres vivos distintos, por meio da Figura 3, observamos esse processo de acoplamento adicionado do detalhamento de que, no interior do organismo e em clausura operacional, encontra-se seu sistema nervoso.

Buscamos sumarizar, por meio da Figura 4, os princípios da biologia do conhecer até aqui discutidos, os quais associamos ao primeiro dos aforismos que circunscreve a proposta de Maturana e Varela: viver é conhecer.

Figura 4 – Síntese dos princípios da biologia do conhecer presentes no aforismo Viver é conhecer



Fonte: Elaborada pelo autor.

Como percebido até aqui, a biologia do conhecer leva-nos a reflexões que estão inscritas no escopo de como se dá o processo de conhecer o conhecer, o qual não podemos acessar senão pela linguagem, ao compreendermos que “a linguagem permite a quem opera nela descrever-se a si mesmo e às suas circunstâncias” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 233).

Isso posto, percebamos que, para a biologia do conhecer, a linguagem é o próprio lócus de existência do ser vivo, sendo este um princípio constitutivo do próprio ato de viver e, por conseguinte, do conhecer. Podemos admitir que o ser vivo é na linguagem; ela o constitui, havendo, portanto, uma relação intrincada entre linguagem, conhecimento e vida. Tendo isso em mente, é importante reconhecermos que, nessa perspectiva, “a linguagem não está no cérebro ou no sistema nervoso, mas sim no domínio das coerências mútuas entre os organismos” (MATURANA, 2014, p. 77).

Neste ponto, julgamos esclarecedor o entendimento de que esse operar na linguagem encerra sobre si uma relação de recursividade própria da relação linguajeira, e não de repetição. Compreendemos, com base em Maturana (2001), a recursividade como o resultado do resultado de operações, que, por isso mesmo, serão sempre distintos uns dos outros. Deste modo, podemos entender que estar na linguagem em colaboração com outrem caracteriza-se por uma relação interativa intersubjetiva ad infinitum mediada na e pela linguagem.

Os conceitos últimos de linguagem, recursividade e interação levam-nos a um outro princípio caro à biologia do conhecer: o entendimento de que é impossível o acesso direto e objetivo à realidade. Assim, toda e qualquer objetividade empreendida, a partir dessa perspectiva teórica, será sempre uma objetividade entre parênteses.

Nesse sentido, seguindo o que nos propõe Maturana, “a objetividade entre parênteses não significa subjetividade, significa apenas ‘assumo que não posso fazer referência a entidades independentes de mim para construir meu explicar’” (MATURANA, 2001, p. 35, grifo do autor), de modo que se admite que “a realidade é sempre um argumento explicativo. [...] [Uma vez que,] na objetividade entre parênteses, há tantas realidades quantos domínios explicativos, todas legítimas” (MATURANA, 2001, p. 38).

De forma a coadunar-se com essa perspectiva, trazemos o entendimento de Morin (2013, p. 56), para quem “as teorias científicas não são o reflexo puro e simples das realidades objetivas, mas coprodutos das estruturas do espírito humano e das condições socioculturais do conhecimento”, bem como o pensamento de Demo (2002, p. 47): como não podemos ver a realidade de fora ou de cima, o que vemos de dentro nunca será suficiente para exarmos qualquer palavra final.

Numa perspectiva filosófico-epistemológica, ambos os teóricos, Morin e Demo, mostram-nos a impossibilidade de acesso direto ao real, o oposto ao que uma perspectiva científica eminentemente cartesiana poderia sugerir. De acordo com Demo (2002), Morin (2013), Maturana e Varela (1995), apreendemos o mundo a nossa volta a partir de correlações realizadas primeiramente por nós mesmos, de modo que, inclusive, o fazer científico esteja pautado numa relação de como percebemos o mundo, ou seja, não há como excluir o sujeito observador da realidade observada, uma vez que o próprio observar coproduz a realidade.

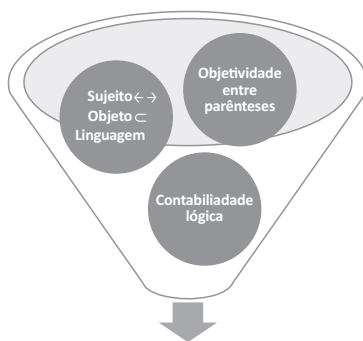
É importante, nesse ponto, trazeremos para esta discussão o princípio da contabilidade lógica. A partir desse princípio, segundo Maturana e Varela (1995, p. 165), “como observadores, podemos ver uma unidade de domínios diferentes, dependendo das distinções

que fizermos”, de maneira que não haveria uma verdade absoluta dada a priori, mas uma percepção da realidade que se dá a partir do histórico de acoplamentos do sujeito.

Para o entendimento e assunção dessa realidade, há que se sopesar as perspectivas extremas a partir da observação de um contexto mais abrangente de cada situação, justamente para que não caiamos em quaisquer uma das perspectivas extremas de relação entre sujeito e realidade, como o representacionismo ou o relativismo absoluto.

Desse modo, podemos admitir que “os seres humanos não têm, portanto, acesso ao seu próprio campo cognoscitivo a partir de fora’ desse campo” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 33, grifo dos autores). Tudo o que é acessado pelo humano é realizado por meio de uma operação linguística entre ele e a realidade circundante. Assim, “nós, seres humanos, existimos como observadores na linguagem, e quaisquer distinções que façamos são operações na linguagem, em conformidade com as circunstâncias que surgiram em nós na linguagem” (MATURANA, 2001, p. 131), observando-se a pertinência de uma contabilidade lógica que se situa entre os extremos da representação e da relativização, o que nos remete invariavelmente ao segundo aforismo central dessa perspectiva epistemológica: tudo o que é dito é dito por alguém. A Figura 5 busca sistematizar os pontos supramencionados.

Figura 5 – Síntese dos princípios da biologia do conhecer presentes no aforismo Tudo o que é dito é dito por alguém



Tudo o que é dito é dito por alguém

Fonte: Elaborada pelo autor.

Compreendendo mais amiúde que viver é conhecer e que tudo o que é dito é dito por alguém, e entendendo, por conseguinte, que “o sistema nervoso opera segundo uma dinâmica que se estabeleceu no viver e, nesse caso, no viver na linguagem” (MATURANA, 2014, p. 135), buscamos, na próxima subseção, estreitar a discussão entre cognição e linguagem por meio de reflexões acerca da sociocognição, relacionando algumas implicações oriundas dessa interlocução com o fazer docente.

2.4 A Sociocognição

Elemento basilar desta investigação, a sociocognição apresenta-se para nós como um caminho coerente tanto com os nossos objetivos de pesquisa quanto com os pressupostos teóricos mais gerais em que se inscreve este texto: a epistemologia da complexidade.

Iniciamos por dizer que, diferentemente do que se poderia esperar, não se trata ainda de um programa de investigação claramente definido e maduro, mas de uma agenda de pesquisa ascendente no ramo de estudos da Linguística de base cognitiva (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011) que muito tem contribuído para estudos dessa disciplina, trazendo, para dentro do bojo dessas pesquisas, o pressuposto geral básico de que o conhecimento é construído coletivamente a partir de uma relação entre o sujeito e mundo, que leva em consideração uma perspectiva de mente corporificada, prescindindo de uma visão representacionista da linguagem. Sob essa ótica, os sentidos também passariam a ser intersubjetivamente construídos e negociados (SALOMÃO, 1997, 1999, 2003; MARCUSCHI, 2007; KOCH; CUNHA-LIMA, 2011; KOCH, 2005).

Isso posto, acreditamos que seja possível perceber a relação de continuidade/aprofundamento teórico que nos propomos a dar como sequência às reflexões sobre cognição trazidas anteriormente. O diferencial que acreditamos alcançar por meio dos estudos da sociocognição instaura-se no âmbito de uma reflexão sobre nosso modelo cognitivo com foco em princípios teóricos intimamente relacionados à linguagem. Buscamos, ainda nesta subseção, iniciar uma relação mais clara entre a concepção de cognição e a relação ensino-aprendizagem de língua adotadas por nós. Compreendemos a sociocognição como a ponte que liga adequadamente esses dois elementos ou mesmo como uma plataforma multicêntrica e multinível, haja vista a metáfora da ponte representar uma perspectiva estática que não condiz com a abordagem teórica a qual nos propomos. Passamos, pois, à apresentação de princípios gerais da sociocognição, com vistas a compartilhar uma visão panorâmica desse conceito.

2.4.1 Princípios gerais da sociocognição

Em meados da década de 50, iniciava-se o declínio da visão behaviorista, que entende o homem como um ser cujas ações comportamentais estão pautadas em uma perspectiva de estímulo e resposta, sendo a mente entendida como uma caixa-preta inacessível. Tal declínio iniciou-se a partir da retomada de uma crescente curiosidade de cientistas da época: conhecer melhor como a mente humana e os processos cognitivos poderiam ser cientificamente explicados, tendo Gardner (1984) e Pinker (1997) como alguns dos entusiastas dessa nova forma de se estudar a mente (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011).

A partir daí, muitos pesquisadores dedicados à linguística cognitiva passaram a investigar temas variados oriundos dos mais distintos domínios teóricos da linguística. No interior desses domínios, um grupo crescente tem se dedicado ao entendimento de como a dimensão social, ao ser levada para o bojo das relações de cognição, tem influenciado positivamente os achados científicos especialmente a partir de uma concepção de língua/linguagem enquanto mecanismo próprio da interação humana. Desta forma, a sociocognição está presente nos estudos da cognição, mas não faz parte de um ramo de estudos específico, podendo, na verdade, constar em toda e qualquer pesquisa dessa vertente, desde que nela se leve em conta o sujeito encarnado num processo corporificado para a construção do sentido decorrente do fazer linguístico (SALOMÃO, 1999).

Há que se admitir então, na sociocognição, a não exclusão do sujeito (SALOMÃO, 1999), ainda que o preço a ser pago por isso seja a não existência de uma precisão absoluta que, na verdade, no

âmbito da linguagem, há quem defenda nunca ter existido⁹. De fato, ao entendermos o conhecimento com o produto de uma construção humana, de um observador que está imerso no processo de observar (MATURANA, 2014), essa dita precisão absoluta, em qualquer que seja o ramo da ciência, sempre se colocará em favor de um acordo provisório cujas bases podem, a todo momento, ser reconfiguradas e novamente circunstanciadas, desde que haja consenso entre os interactantes dos diversos domínios cognitivos (MATURANA, 2014).

Já neste ponto, podemos perceber que a sociocognição se aproxima da epistemologia da complexidade, não apenas a partir da visão de Maturana, mas também da perspectiva de Morin (2013, p. 54-55), quando este nos diz que “todo conhecimento objetivo comporta um conhecimento subjetivo, uma mente que filtra e traduz as mensagens do mundo exterior”, de modo a alertar-nos que o paradigma vigente da relação do homem ocidental com o saber nos incapacita à restituição do saber às mentes individuais em função desse afastamento do sujeito cognoscente do interior e da emergência do processo cognitivo (MORIN, 2013).

Voltando-nos ao fenômeno da exclusão do sujeito, julgamos pertinente acrescentar a relação que se estabelece entre o sujeito cognoscente e a existência de uma mente corporificada (embodied) que, como diria Marcuschi (2007, p. 134), “serve de base para que se dê a desejada e necessária comensurabilidade entre as línguas e os indivíduos que as usam”.

9. Para que se fosse obtida essa dita precisão, no âmbito da linguagem, mostrou-se necessário o recurso à exclusão do sujeito, tendo como exemplos clássicos a análise da linguagem como um processo social desencarnado, a partir do estruturalismo saussureano e, de lado diametralmente oposto, uma perspectiva da existência de um potencial cognitivo inacessível à experiência, portanto também socialmente desencarnado a partir do gerativismo chomskyano (SALOMÃO, 1999).

Dessa forma, para a agenda de estudos da sociocognição a cisão mente/corpo, sujeito/objeto, tão cara à visão cartesiana de trato com o conhecimento, é algo que não pode ser concebido, o que novamente a aproxima do paradigma do conhecimento pautado nas relações de complexidade, para o qual a objetividade absoluta é algo inalcançável, como vimos anteriormente.

Sobre a não separação entre mente e corpo ou a existência de uma cognição não situada, Margarida Salomão atesta que:

[...] não há cesura entre linguagem e mundo. O realismo cognitivista (não-metafísico) reconhece que o mundo existe e que a mente é inseparável do mundo, em sua materialidade e em sua história: de fato, a mente é parte do mundo e, nesta condição, não o representa, mas atua nele, e o transforma ao transformar-se. Por isso, nesta perspectiva, é impossível conceber a verdade como transcendência ou a liberdade como autonomia da situação em que a cognição se produz (SALOMÃO, 2003, p. 83, grifo da autora).

Para um melhor entendimento do que caracteriza a sociocognição em seus princípios básicos, trazemos mais duas proposições de Salomão (1999) que nos ajudarão a ter uma ideia ainda mais clara dessa perspectiva de concepção da linguagem, suas implicaturas e consequentes desdobramentos para as concepções teórico-metodológicas que passamos a assumir, são elas: a escassez do significante e a semiologização do contexto.

O princípio da escassez do significante diz-nos que o sentido de um signo linguístico não está dado a priori por uma relação de correspondência unívoca e inquestionável. Pelo contrário, o sentido ou o significado linguístico é algo construído na e pela linguagem a partir das relações que se instauram discursivamente.

Marcuschi, por sua vez, apesar de não trabalhar com a terminologia empregada por Salomão, mostra-nos em reiterados

textos o princípio da escassez do significante ao evidenciar, por exemplo, que “não há uma relação direta entre linguagem e mundo e sim um trabalho social designando o mundo por um sistema simbólico cuja semântica vai se construindo situadamente” (MARCUSCHI, 2007, p. 138). Ambos os pesquisadores demarcam, dessa forma, claramente, sua opção pela concepção sociocognitiva de língua.

Em continuidade, passemos ao princípio da semiologização do contexto (SALOMÃO, 1999). Com base nele, Salomão (1999, p. 69) apregoa a necessidade de que “se repudie a distinção entre linguagem e contexto como elementos estanques”, ao passo que enfatiza a coerência de se conceber o contexto como elemento textual composto por “instruções, pistas, sinais, que podem ou não ocupar centro da atenção comunicativa” (p. 69).

De acordo com a perspectiva de Salomão (1997, 1999), a centralidade da discussão entre texto e contexto não deve recair na busca incessante, e por vezes inglória, da delimitação precisa de até onde vai o texto e onde se inicia o contexto. Mais produtivo seria atentarmos para o seguinte questionamento: quais os efeitos de sentido decorrentes das relações contextuais presentes no discurso? Para a linguista, “seja qual for o status ontológico que atribuamos à informação focada, é sempre de semiose que se trata quando geramos configurações cognitivas” (SALOMÃO, 1999, p. 71).

A partir dos princípios recém-apresentados, compreende-se que a concepção de língua pautada na sociocognição apresenta-se distante de ser entendida como algo linear, previsível, estático, mas como elemento biopsicossocial vivo e multifacetado.³

Deste modo, nesse mar de possibilidades de sentidos em que podemos perceber a sociocognição, algo há que ser ressaltado, e este é o princípio da coerência, que encontramos em Marcuschi (2007), com base em Davidson (2001). É a partir do princípio da coerência, também chamado por teoria coerencial da verdade, que vamos entender de forma mais clara como se concebe a negociação de sentidos no âmbito da linguagem.

Segundo Marcuschi (2007, p. 130), tal teoria “faz equivaler a verdade de um enunciado à sua coerência com outras crenças”. De modo que:

[...] as crenças não são individuais ou simples fruto de uma intersubjetividade privada, mas de uma comunidade de mentes. [...] As pessoas concordam intersubjetivamente porque classificam e organizam o mundo de forma parecida quando vivem na mesma cultura. Assim, o conhecimento objetivo, a verdade, a categorização etc. surgem como fruto de uma triangulação entre dois indivíduos e o mundo, sem a necessidade de uma relação direta da mente com o mundo, e sim a coerência de crenças na relação com o mundo (MARCUSCHI, 2007, p. 131).

Percebamos, de acordo com Marcuschi, que a coerência se dá exatamente a partir daquilo que construímos intersubjetivamente, portanto sociocognitivamente, de modo que não há uma verdade absoluta discreta e objetivamente dada, pronta para ser resgatada pela mente humana e cristalinamente decifrável por meio de uma linguagem representacionista. Há, sim, uma objetividade¹⁰ perceptível pelo homem enquanto ser social cuja forma de alcançar se dá por meio de uma tradução interna do próprio homem para a produção de um sentido cuja coerência está pautada em todo um construto social, interpessoal de crenças. Nos termos de Davidson (2001, p. 219, tradução nossa),

10. A qual Davidson (2001, p. 209) denomina “mundo natural”.

[...] nosso conhecimento proposicional tem sua base não no impessoal, mas no interpessoal. Assim, quando olhamos para o mundo natural que compartilhamos com os outros, não perdemos o contato conosco, mas reconhecemos pertencer a uma sociedade de mentes.

O fato de pertencermos a essa sociedade de mentes apontada por Davidson reforça a tese de que o conhecimento não está posto pura e simplesmente no mundo físico, tampouco reside numa pretensa mente individual (perspectiva gerativista); ele é produto de uma rede cognitiva cujo saber está “inscrito” nessa sociedade de mentes, o que Koch (2005) denominaria por cultura, ao estabelecer a relação intrínseca entre cognição e cultura.

Cumpramos retomar o conceito de “tradução interna” apresentado antes no sentido de associá-lo ao que Maturana e Varela (1995) propõem quando nos falamos de correlação interna, que serve de base ao entendimento dos aspectos de conduta dos seres vivos.

Entendemos a correlação interna como a forma a partir da qual os seres vivos interagem com o meio ou mundo natural. Essa interação nunca se dá de forma direta, há que se realizar um processo interno de correlação no âmbito do nosso sistema cognitivo para que percebamos e interajamos com o meio, de modo que cada ser, ainda que pertencente a uma mesma sociedade de mentes e participante do mesmo mundo natural, apreenda de forma singular os estímulos múltiplos que passam a influenciar sua conduta social.

Aqui, chamamos a atenção do leitor para uma afirmação que, por mais que possa parecer óbvia, julgamos interessante de se demarcar especialmente no calor das discussões sobre a nossa

relação social com o nosso entorno e a sociedade de mentes de que fazemos parte: o mundo extramental existe! Assumir a epistemologia da complexidade, compreender que nossa cognição é produto de nossa percepção eminentemente situada e coconstruída, não correferre à negação da existência de um mundo per se, mas ao entendimento de base construcionista de que a realidade se manifesta a partir da experiência do sujeito (SALOMÃO, 1999) concebendo que “todos os objetos de nosso conhecimento são produzidos no discurso, embora não se achem confinados ao discurso e possam ser intersubjetivamente comunicados” (MARCUSCHI, 2007, p. 142).

A esta altura e com base nos conceitos e princípios até então apresentados, acreditamos que algo já deva ter ficado bastante saliente no que se refere à sociocognição: trata-se de uma agenda de estudos da cognição humana pautada em concepções linguísticas que nos apresenta a construção do conhecimento como algo discursivo, portanto, dialógico, intersubjetivo. Ter isso em mente, enquanto professores de língua, certamente nos conduzirá a um trabalho pedagógico muito mais aproximado às reais necessidades de aprendizagem dos nossos jovens, especialmente no contexto educacional que se desenha para o século XXI.

Retomando rapidamente o que expusemos até aqui, julgamos pertinente a apresentação imagética dos conceitos apresentados, de modo a entendermos como se dá sua relação interconstitutiva.

Figura 6 - A sociocognição e seus princípios teóricos



Fonte: Elaborada pelo autor.

Dando sequência a este breve excurso sobre a sociocognição, julgamos oportuno evidenciar uma relação existente entre ela e parte do que se refere à área de Linguagens/ Linguagens e Códigos no âmbito da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Na BNCC, que tem por objetivo principal traçar bases mínimas para a composição dos currículos dos sistemas e redes de ensino em âmbito nacional com vistas à equidade educacional, há uma recorrente proposição de que a linguagem seja utilizada como meio de acesso, disseminação e produção do conhecimento de forma crítica, ética e reflexiva pelo aluno da educação básica¹¹.

11. Podemos citar como exemplo a competência geral de nº 5: "Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva." (BRASIL, 2018, p. 9).

No que tange especificamente à área de Linguagens (Ensino Fundamental)/ Linguagens e Códigos (Ensino Médio), podemos apresentar como exemplo de uma influência da sociocognição a existência dos chamados campos de atuação como eixo organizador das práticas de linguagem, cujos fins são apresentados como eminentemente contextualizadores a essas práticas sociais/pedagógicas.

Temos plena consciência de que essa proposição não é de todo inédita, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, na década de 90, falavam-nos da necessidade de estímulo à ética e à criticidade na escola, especialmente em relação ao manejo com a linguagem. Já no início dos anos 2000, podemos dizer algo similar relativo à produção do conhecimento, uma vez que nesses documentos estava mais relacionada diretamente ao fazer do professor, conforme podemos ver nos PCN+ (BRASIL, 2002).

Isso nos deixa em posição ainda mais confortável, porque nosso intento não é, sob hipótese, atestar algum nível de originalidade no sentido de levar à escola o impensável, o nunca cogitado. Interessa-nos, em conjunto com os professores, construir bases teóricas sólidas que possam subsidiar ações pedagógicas legítimas e autorais que favoreçam ao desenvolvimento linguístico dos educandos pautadas numa relação francamente dialógica, intersubjetiva.

Se os documentos que orientam a nossa educação já trazem essa perspectiva em seu bojo há um certo tempo, ainda que em medida não idêntica à que ora delineamos, isso apenas reforça a legitimidade e pertinência dessa proposta teórica que, como dito na introdução desta pesquisa, nasce de uma preocupação genuína com o fazer docente e com a formação dos jovens, especialmente o fazer docente e a formação dos jovens por meio da linguagem.

Na sequência, estabelecemos uma breve discussão em que buscamos inter-relacionar de forma mais explícita, no campo da aprendizagem, o que temos dito até aqui sobre a epistemologia da complexidade e a hipótese sociocognitiva da linguagem.

2.5 A complexidade e o processo de ensino-aprendizagem

Com vistas a tornar mais clara a relação estabelecida entre a epistemologia da complexidade e o processo de ensino-aprendizagem, passamos a considerar algumas proposições teóricas que se mostram alinhadas à concepção pedagógica que serve de base à nossa investigação. Desse modo, esta subseção objetiva realizar, na medida do possível, a ponte entre as proposições teóricas gerais da epistemologia da complexidade e da sociocognição, apresentadas anteriormente, e algumas proposições teóricas do campo da educação e da linguística que, a nosso ver, estão intimamente relacionadas a essa nova perspectiva epistemológica.

À guisa de abertura para essa discussão, compartilhamos o pensamento de Pacheco (2019), para quem a verdadeira inovação na educação consiste em um compromisso ético do professor com o fazer docente. Nos termos do autor, “o que caracteriza uma inovação educacional é essencialmente garantir a todos o direito à educação” (PACHECO, 2019, p. 51).

É possível que, a partir da asserção, passemos a nos questionar sobre qual a relação entre o direito universal à educação e a complexidade. Explicamos-lhes.

Se admitimos há pouco, com Maturana e Varela (1995), que viver é conhecer e compreendemos que o processo de conhecer

pressupõe, em alguma instância, a aprendizagem, então, enquanto professores, entendemos que é natural ao ser humano, estrutura autopoietica, portanto complexa, estar “fadado” à aprendizagem, pois, de outro modo, não haverá vida. Em resumo: enquanto estamos vivos, estamos em constante estado de aprendizagem, todos nós.

Desse modo, o que Pacheco (2019) nos diz não é senão que nós, professores, temos o compromisso ético de favorecer a aprendizagem de todos os nossos estudantes sempre e que a aprendizagem de todos os estudantes é compromisso ético do docente. Ter isso em mente como algo irrefutável e que deve ser buscado, por si só, já se caracteriza uma grande reviravolta – ou inovação, nos termos de Pacheco – acerca da visão, que ainda hoje é amplamente aceita, de educação como algo próprio aos “escolhidos”¹².

Essa visão de uma educação excludente nega frontalmente o que temos dito até aqui, de modo que este é um ponto que a epistemologia da complexidade não nos permite conceber.

A assunção do sistema cognitivo composto a partir de uma clausura operacional já nos deixa explícito que é impossível, como dizia Paulo Freire (2016), a existência de uma educação bancária, em que o sujeito A deposita conhecimento na mente do sujeito B.

A epistemologia da complexidade nos diz exatamente que sujeito A e sujeito B, por meio de acoplamentos estruturais, trocam energia, sensibilizam-se mutuamente, e, a partir disso,

12. Para nós o cidadão, professor ou não, que não se escandaliza com o fenômeno do analfabetismo escolar (MAIA, 2006), ou com a ainda elevada taxa de reprovação e distorção idade-série ao longo da educação básica brasileira (COSTA; BARTHOLO, 2014), ou mesmo com a elevada evasão escolar em nossas escolas, acentuada pela pandemia (SOUZA; PEREIRA; RANKE, 2020), ainda que não declare com todas as letras, considera, sim, a educação algo próprio aos escolhidos.

reorganizam-se cognitivamente, inclusive. É, em suma, o que fazemos em nossas salas de aula: não adentramos a mente dos nossos alunos, mas, por meio de estratégias pedagógicas que podem ter maior ou menor impacto em suas condições de aprendizagem, trocamos energia com eles e nos reorganizamos mutuamente. Ao fim de uma aula, sob uma perspectiva sociocognitiva, professor e estudantes não são mais os mesmos.

Essa reflexão sobre transferência de conhecimento versus construção do conhecimento acaba por levar-nos a outras reflexões pedagógicas para as quais a epistemologia da complexidade traz boas contribuições. Dentre elas, apontamos a relação entre avaliação e aprendizagem.

A partir desse binômio, poderíamos, enquanto professores, perguntarmo-nos, por exemplo, o porquê de hoje os estudantes, aparentemente, não terem o mesmo “domínio do conhecimento” que se tinha há alguns anos. Esta é, na verdade, uma indagação bastante comum.

De acordo com Pellanda (2009), no método mais comum de avaliação, fazem-se perguntas para as quais as respostas já são conhecidas – ou estão definidas – e devem ser memorizadas pelos estudantes. As respostas a estas perguntas devem seguir objetivamente o esperado pelo autor da pergunta, de modo que a abertura às múltiplas possibilidades, especialmente a de criação para situações-problema, é simplesmente suprimida. Trata-se, como vemos, de uma perspectiva pedagógica estritamente objetiva e linear, uma espécie de linha de produção da “aprendizagem”. A visão de causalidade em circuito, de não linearidade, da não exclusão do sujeito, da mente corporificada não encontram espaço nessa prática pedagógica, cujo foco muitas vezes assimila-se bem mais a um teste de memória que a um teste de compreensão.

A esse respeito, Pacheco (2019) acrescenta-nos ainda a permanência de uma escola obsoleta, cujas práticas pedagógicas seguem pautadas, quando muito, no paradigma da aprendizagem, que entende o aluno como receptáculo do saber. Ele está no centro, mas de forma passiva, receptiva. Essa formação puramente receptiva e passiva contribui para formar grandes mentes fora da cidadania, alheias às questões cidadãs centrais que realmente importam para a vida em sociedade, que, por sua vez, se apresenta de forma eminentemente complexa. O próprio José Pacheco nos insta a uma reflexão mais que pertinente aos professores: “quantos conformistas são produzidos nas ‘boas escolas’, que vão ocupar as cadeiras do poder, incapazes de uma postura humanista e inovadora?” (PACHECO, 2019, p. 95, grifo do autor).

É plenamente sensível que o contexto atual de lida com o conhecimento demanda muito mais de nós, professores, e dos nossos estudantes. Por isso mesmo persiste a necessidade de se trabalhar com situações-problema, com o desenvolvimento de competências, na busca de que descontinuemos o processo de ensino pautado em memorização de conceitos discretos do mundo. Não à toa, muitas das avaliações externas são configuradas a partir de situações-problema, como é o caso do Enem e do Pisa, a nossa própria vida se “organiza” a partir de situações-problema – como nos diz Prigogine, em sua teoria das estruturas dissipativas, a instabilidade é constitutiva dos seres vivos: estar em pleno equilíbrio seria, então, o primeiro passo para a entropia (PRIGOGINE, 2011). É exatamente nesse ponto que percebemos que um ensino desvinculado de uma perspectiva de lida com o conhecimento de forma complexa, portanto não linear, não mais responde às necessidades educacionais dos dias atuais – se é que algum dia já o fez.

Valendo-nos da analogia entre aprendizagem e auto-

organização, consideramos urgente a reflexão-ação acerca de um processo de ensino-aprendizagem que, em vez de estimular a estabilidade perpétua, portanto destrutiva, considere fortemente a perturbação, numa perspectiva maturaniana, com vistas a uma reação de neguentropia (PRIGOGINE, 2011), ou seja, de ganho de energia, de potência. Especificamente, no âmbito do ensino de língua, compreendemos isso como algo perfeitamente possível, especialmente em função de estarmos lidando com dois sistemas complexos: a linguagem e a aprendizagem.

Desse modo, ao refletirmos sobre a aparente falta de domínio do conhecimento por parte da juventude atual, anunciada como uma espécie de *chavão* em vários meios, especialmente educacionais, talvez devêssemos recorrer a um outro paradigma de questionamento, uma vez que a pergunta não mais giraria em torno de “o que nossos jovens precisam conhecer para que tenham uma boa formação escolar?”, mas “que relação com o conhecimento a escola precisa fomentar, para que, a partir dela, seus educandos possam ter uma formação adequada às necessidades de uma sociedade em constante transformação?”. A partir desse novo paradigma, poderemos perceber que estamos querendo obter dos nossos educandos respostas distintas das que lhes proporcionamos refletir sobre, com base na nossa “forma” de formá-los.

Adensando nossa reflexão acerca da aprendizagem como sistema complexo, trazemos para a discussão perspectivas teórico-metodológicas que estão pautadas na epistemologia da complexidade e na sociocognição e que podem, produtivamente, apontar caminhos possíveis à sistematização de práticas vinculadas a essa perspectiva científica.

A primeira dessas perspectivas é a chamada *cognição situada*¹³, por meio da qual entendemos que “há uma cognição que se dá diretamente na elaboração mental vinculada a situações concretas colaborativamente trabalhadas na interação contextualizada” (MARCUSCHI, 2007, p. 19). Essa concepção cognitiva pode ser levada ao ensino, notadamente o de língua, mas não exclusivamente, a partir de uma “noção de aprendizagem como ação situada, corporificada e distribuída” (COSTA, 2010, p. 152-153), para a qual o sentido apresenta-se como “efeito produzido mediante uma série de operações linguísticas e cognitivas, fruto de um processo desenvolvido na atividade inferencial colaborativa realizada local e globalmente” (MARCUSCHI, 2007, p. 21).

Para o momento, julgamos essencial entendermos que a adesão à cognição situada desencadeia práticas pedagógicas centradas na produção do conhecimento com os estudantes a partir de “negociação de ações a serem realizadas, integrando-os no próprio planejamento” (COSTA, 2010, p. 164). Tal movimento seria algo diametralmente oposto ao que se faz habitualmente, em que o estudante é “alvo” de dispositivos pedagógicos, manuais de ensino, e/ou materiais estruturados, sem que se faça qualquer contextualização do referido material ao desenvolvimento conjunto com os estudantes. Na verdade, não se desenvolvem, aplicam-se os tais materiais. A assunção da cognição situada, longe disso, leva o professor a buscar, desenvolver e implementar uma prática pedagógica para a qual se entende não ser coerente uma postura de transmissão de conhecimento, mas de construção conjunta, colaborativa.

É ainda no interior na noção de cognição situada que trazemos para essa discussão o conceito de metatexto didático,

13. Também denominada por Marcuschi (2007) como cognição contingenciada.

proposto por Costa, Monteiro e Alves (2016, p. 64). Para os autores, constituem-se enquanto metatexto didático “as questões condutivas e o discurso produzido pelo professor na interação com os alunos no desenvolvimento das aulas”, sendo, ainda, “uma noção que abrange, além de atividades escritas para exploração de textos, a fala do professor e dos alunos na interação em sala de aula” (COSTA; QUEIROZ; ALVES, 2020, p. 9). A relação que se institui entre esse metatexto e a lida com os estudantes em sala de aula é de todo complexa, e sua elaboração deve estar a serviço de colaborar com a construção da aprendizagem por parte de todos os envolvidos na aula.

É por meio da observação da composição metatextual que investigamos a relação metatextual didática estabelecida entre os alunos e os professores participantes no decorrer de sua interação. Uma reflexão profunda acerca do metatexto didático realizada pelo professor, a nosso ver, está intimamente relacionada ao que Pacheco (2019) defende quando aponta o caráter ético do favorecimento da aprendizagem a todos os estudantes. O momento em que o professor para e põe-se a refletir sobre suas aulas, sua interação com os estudantes, sua forma de avaliá-los etc. é entendido por nós como um catalizador de profundas mudanças teórico-metodológicas e, inclusive, epistêmicas. Na seção dedicada à metodologia, discutiremos mais detalhadamente sobre esse aspecto.

Uma segunda perspectiva que apontamos é a ontoepistemogênese, por meio da qual Pellanda e Boettcher (2017a, p. 27) se propõem a “designar [o] processo de complexificação de um ser humano que, ao se acoplar com seu ambiente, passaria por um processo de transformação integral de todas as dimensões desse ser”. Segundo as autoras, a partir da concepção ontoepistemogênica de aprendizagem, sujeito aprendente e

realidade apre(e)ndida reconstroem-se em fluxo interativo contínuo. Nesse sentido, a aprendizagem se dá pela experiência e ela é explicada compreendendo-se a impossibilidade de separação entre sujeito e objeto, não estando circunscrita a períodos específicos de desenvolvimento que a possibilitariam ou a limitariam – como postulou Piaget em sua teoria da cognição, a partir da qual se concebe um sujeito epistêmico universal (FIGUEIREDO, 2019) – mas apresentando-se em processo contínuo de desenvolvimento (PELLANDA; BOETCHER, 2017a).

A visão ontoepistemogenética é concebida em fina associação à epistemologia da complexidade. Conceitos como auto-poiese, auto-organização, cognição em rede, complexidade pelo ruído, recursividade, não separação entre razão e emoção, não linearidade e visão não representacionista da linguagem fundamentam teoricamente sua proposta de compreensão da aprendizagem. Segundo Pellanda e Boettcher (2017a, p. 71), ontoepistemogênese “é a emergência de um ser humano que se constrói na percepção da própria experiência e, quanto mais consciente for do que se passa com ele e de sua relação com o cosmos inteiro, mais autônomo ele será. E, ao mesmo tempo, mais sentido de alteridade terá”.

Como terceira e última perspectiva, apontamos as *autonarrativas*¹⁴. Superada essa dissociação absoluta entre o sujeito e o conhecimento a partir da epistemologia da complexidade, faz sentido, a nosso ver, a proposição de uma perspectiva pedagógica que leve em conta, em uma medida forte, o sujeito encarnado para a produção do conhecimento – que pudemos destacar com a cognição situada – especialmente do autoconhecimento.

14. A autonarrativa é entendida aqui segundo o conceito de Gonçalves (2002) que a percebe como: “Uma existência narrativa, [...] ilustrada pela multiplicidade discursiva, por sua diversidade temática e pela flexibilidade de seus conteúdos. Somente uma atitude criativa deste gênero permite uma adaptação produtiva a um mundo caracterizado, também ele mesmo, pela multiplicidade.” (GONÇALVES, 2002, p. 35 apud PELLANDA; PICCININ, 2020, p. 471).

Conhecer-nos seria, em grande medida, conhecer o que nos cerca, o contexto em que estamos inseridos e, especialmente, o quanto temos apr(e)endido de tudo e com tudo que está ao nosso redor. Sobre essa perspectiva, segundo Pellanda e Boettcher (2017a, p. 69), “ao narrarmos a nossa vida, vamos inventando e configurando o estilo de existir que escolhemos para nós, alimentando nossa autonomia para conduzirmos nossa vida”.

Algumas estratégias de ensino atualmente valem-se da perspectiva das autonarrativas, especialmente aquelas que se propõem a intensificar o contato entre sujeitos, por entenderem que este é um caminho profícuo à promoção do conhecimento. Para nós, apoiados na epistemologia da complexidade e na perspectiva das autonarrativas, podemos entender que o engajamento profundo do ser com o conhecer é algo que, sim, potencializa a nossa capacidade eminentemente humana de construir conhecimento. O recurso às autonarrativas, além de promover maior integração entre o sujeito e o objeto, buscando tornar cada vez mais significativas as aprendizagens, tende a valer-se da reflexão metacognitiva, que, ao suscitar ao indivíduo o pensar sobre o pensar, põe em marcha um processo de interação entre sujeito e mundo, sujeito e sujeito, de autoinvestigação, reforçando uma vivência recursiva acerca do saber.

As autonarrativas, ao promoverem a não separação entre sujeito e objeto estudado, consideram também a perspectiva emocional própria da forma como entendemos os processos cognitivos neste estudo (MATURANA, 2014; DAMÁSIO, 2012; MATURANA; VARELA, 1995). Admitimos, então, baseados em Demo (2002, p. 138), que “a dinâmica não linear da aprendizagem comparece em sua tessitura emocional eminente. [...] É trunfo essencial do professor saber motivar e envolver o aluno, porque, sem qualquer dúvida, aprende-se melhor quando se tem prazer”.

Com base nesses e em outros estudiosos, entendemos ser pertinente à epistemologia com base na qual estruturamos nossa investigação a visão do educando como um todo coeso, uma unidade em que o processo de conhecer e viver cotidianamente implica outros processos relativos a transformações e complexificações que emergem a partir dele e se realizam em direções multicêntricas, não lineares. Acreditamos, portanto, que o recurso às autonarrativas pode contribuir bastante com os processos de aprendizagem. Em nossa próxima e última subseção, estabelecemos uma síntese do que foi discutido ao longo da seção 2.

2.6 Atando os fios I

Em alusão à compreensão de complexidade como tessitura conjunta (MORIN, 2015), a presente subseção propõe-se a retomar brevemente a trama teórica que temos constituído até aqui. Nosso intento por meio deste expediente é ir construindo, junto ao leitor, uma melhor compreensão do arcabouço científico presente em nossa discussão, numa perspectiva recursiva, de modo que trazemos ao final de cada seção teórica um breve resumo ilustrando os pontos até então debatidos.

Por meio desta seção, ao refletir sobre o próprio ato de conhecer, i) discutimos sobre a ascensão do pensamento complexo a partir da segunda metade do século XX, no que denominamos ciência mainstream, especialmente por meio do advento da Cibernética de Segunda Ordem; ii) apresentamos alguns princípios da epistemologia da complexidade, com ênfase para a não linearidade e para a religação do saber; iii) compartilhamos estudos sobre a cognição que embasam a perspectiva adotada nesta investigação, destacando a visão distribucionista, situada e integral da cognição, de modo que dualidades como a cisão entre mente e

corpo, razão e emoção, pensar e existir não encontram espaço em nossa visão sobre a mente. Além disso, resumimos a perspectiva de cognição adotada com base nos aforismos postulados por Maturana e Varela (1995), segundo os quais “Viver é conhecer, conhecer é viver” e “Tudo o que é dito é dito por alguém”; iv) alinhados a essa discussão, trazemos a concepção de sociocognição compreendida como construção intersubjetiva, conjunta e situada do conhecimento; e v) finalizamos esta seção com a discussão sobre a relação entre a complexidade e o processo ensino-aprendizagem, por meio da qual buscamos retomar os conceitos apresentados ao longo de toda a seção 2 numa perspectiva praxeológica, com base nas noções de cognição situada, de metatexto didático e de ontoepistemogênese.

Reconhecemos que há muito ainda a ser dito, aprofundado e desambiguizado. Entretanto, esperamos ter conseguido “arar a terra” de nossas mentes para o plantio de outros conceitos e proposições teórico-metodológicas relativos mais estritamente ao ensino de língua materna, o que objetivamos fazer em nossa próxima seção. Melhor dizendo, esperamos ter perturbado o leitor, para, quem sabe, suscitar-lhe novos e diferentes acoplamentos sobre temas já bastante versados nos estudos recentes da linguística.

3.

DA LINGUÍSTICA APLICADA À LINGUÍSTICA VIVIDA

Uma vez situado o paradigma científico sobre o qual erigimos nossa discussão teórica, passamos a adentar campos mais específicos da pesquisa em Linguística. Nesta seção, compartilhamos com o leitor as concepções teóricas do âmbito dos estudos da linguagem que dão sustentação teórica à presente investigação. Como apontado anteriormente, nossos estudos partem de uma visão de LA questionadora/reformuladora da realidade em que se inscreve, o que nos conduz ao tratamento do conceito de texto a partir de uma *p e r s p e c t i v a* t a m b é m questionadora/reformuladora do próprio conceito de texto e do meio em que ocorre.

Referimo-nos à concepção de texto como “evento comunicativo, para o qual

convergem ações de ordem linguística, cognitiva e social” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10). Entender o texto dessa forma essencialmente dinâmica conduz-nos a uma compreensão também dinâmica da realidade que se constitui para nós, seres linguajantes, por meio de eventos textuais.

Em outros termos, se admitimos o caráter imaterial do texto como um dos elementos que o constitui, e admitimos, com isso, que essa imaterialidade se caracteriza por sua circunstancialidade, logo compreendemos que o elemento definidor de um texto não reside apenas em sua dimensão material, mas na confluência de sua materialidade ao contexto que a envolve. O texto seria, assim, o acontecer – portanto evento – da comunicação, por meio da linguagem, intersubjetiva, em um dado contexto, o que condiz com o postulado de Beaugrande (1997, p. 13) de que “um texto não existe, como texto, até que alguém o processe”.

Para que cheguemos a essa compreensão, para além de uma visão sistêmica e intersubjetiva da realidade, portanto sociocognitiva, é relevante que assumamos, conforme Beaugrande (1997), uma perspectiva ecológica de lida com o texto, em oposição a uma perspectiva consumista. Para o linguista americano, uma visão ecológica caracteriza-se por compreender a “reconciliação entre teoria e prática” (BEAUGRANDE, 1997, p. 3), de modo que a produção/o processamento de um texto está intimamente ligado à vivência desse evento textual. Em oposição, numa perspectiva consumista, os textos apresentam-se como commodities; eles são consumidos como todo e qualquer bem material, sendo tratados, portanto, de forma objetiva. Observados pelo prisma do consumismo, os textos trazem em seu bojo claramente uma segmentação entre teoria e prática, ser e conhecer, uma vez que são tratados objetivamente como algo que se constitui por si, que tem valor por si, cujo foco não reside no processo, mas no produto.

As ideologias do consumismo e do ecologismo trazidas por Beaugrande (1997) materializam-se, invariavelmente, em nossas salas de aula, desencadeando concepções de texto bastante variadas, e é nesse ponto que tal debate torna-se ainda mais pertinente à nossa pesquisa. Enquanto professores de língua, interessa-nos sobremaneira a concepção de texto que adotamos em nossa prática de ensino, uma vez que viver o texto, em vez de consumi-lo, constitui-se algo amplamente distinto e reverbera fortemente em nosso fazer docente¹⁵.

O professor que consome textos mostra-se refém das leituras de outrem, do que dizem/sentenciam os manuais didáticos, sua lida é, por vezes, castradora da multiplicidade de sentidos possíveis ao texto, que não é visto como um evento. Por outro lado, o professor que vive o texto, numa perspectiva ecológica, compreende que o sentido não está definitivamente dado, mas constitui-se no próprio fluir da linguagem, nas coordenações de coordenações consensuais de ações que se dão intersubjetivamente entre os envolvidos no evento textual. Dessa forma, sob uma perspectiva ecológica, as práticas de ensino, que ocorrem por meio de textos, são desenvolvidas, vivenciadas e não aplicadas.

Essa última asserção sumariza o que buscamos pôr em reflexão a partir do título desta seção. Quando nos propomos partir de uma linguística aplicada rumo a uma linguística vivida, não estamos aqui afirmando que nosso trabalho prescinde do substrato teórico-metodológico próprio do campo da LA a partir do qual,

15. Numa perspectiva da filosofia da linguagem, da qual nossa discussão se aproxima em alguns pontos, essa construção conjunta, processual e continua dos sentidos do texto materializa-se de modo aproximado ao que Wittgenstein(1991) nos propõe por meio do que o filósofo conceituou como o campo dos jogos de linguagem. A virada linguística marcada por suas Investigações filosóficas põe-nos a discutir mais detidamente sobre a compreensão do ato linguístico para além da estrutura, mas como um mobiliário movente que se refaz continuamente no fluxo da interação, de forma dinâmica e fortemente contextualizada.

inclusive, situamos nosso trabalho. Afirmamos, na verdade, que a prática linguística discutida teoricamente nesta pesquisa e levada a cabo em nossa investigação – como poderemos mostrar em detalhes nas seções 5 e 6, dedicadas à metodologia e à síntese das informações – é, de fato, uma prática linguística vivida, numa perspectiva eminentemente ecológica por meio da qual buscamos reiteradamente fundir teoria e prática. Concordamos com Costa (s/d) quando, em diversas notas de aula e discussões acadêmicas, a autora nos diz reiteradamente que “se a Linguística Aplicada estivesse sendo criada agora, provavelmente teria outro nome”, uma vez que ela mesma se apresenta, atualmente, como algo distinto do que poderia ser esperar de uma mera aplicação de substratos teóricos com um fim teleologicamente pré-determinado (CELANI, 1992).

Postas essas questões, passamos à primeira subseção, por meio da qual discutimos mais detidamente sobre a Linguística de Texto e algumas de suas ramificações relacionadas mais diretamente a esta pesquisa.

3.1 Linguística textual – interfaces de caráter sociocognitivo

A Linguística de Texto, também conhecida por linguística textual (LT), constitui-se ramo dos estudos da linguagem que se caracteriza pelo “estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e do processamento dos textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 73. grifo nosso).

Uma de suas principais características é identificar-se como uma disciplina de face eminentemente interdisciplinar. Segundo Jean-Michel Adam, a LT “tem alguma coisa a ver com a

retórica e com a estilística [...] mas também com a Poética [...] a Hermenêutica, a Filologia e a Tradução” (ADAM, 2017, p. 24, grifo do autor). Com base em Adam e nas distintas áreas de estudo por ele apontadas, percebemos o quão vasto, de fato, é o campo de interseção entre a LT e os demais estudos da linguagem.

Acerca do seu principal objeto de estudo, atualmente, após uma série de viradas conceituais (KOCH, 2009), a LT posiciona sua visão teórica muito além do entendimento de texto como algo inscrito verbalmente no discurso, com caráter material e claramente delimitado.

Entende-se, então, a constituição do texto por multifatores internos e externos à língua (MORATO, 2017) em conjunção. Texto é, nessa perspectiva sociocognitiva, um evento comunicativo (BEAUGRANDE, 1997) como já dissemos. A assunção da visão de texto proposta por Robert de Beaugrande possibilita-nos a expansão necessária deste conceito-chave de nossa pesquisa. Dessa forma, mais do que o meio pelo qual a língua toma forma e possibilita a comunicação entre os homens, admitimos que “os textos são formas de cognição social que permitem aos homens organizar cognitivamente o mundo e lhe dar sentido” (ADAM, 2017, p. 46).

Em estudo amplamente conhecido e dedicado à reflexão de muitos conceitos caros à LT, Marcuschi (2008) nos diz que o texto é: 1) um sistema de conexões entre vários elementos; 2) constituído numa orientação de multissistemas, portanto, em geral, multimodal; 3) um evento interativo, sendo sempre um processo e uma coprodução; 4) composto por elementos que são multifuncionais. E acrescenta:

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade

significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Como Bakhtin dizia da linguagem que ela 'refrata' o mundo e não reflete, também podemos afirmar do texto que ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói (MARCUSCHI, 2008, p. 72, grifo do autor).

Com Marcuschi e Beaugrande, entendemos que o texto se constitui em nossa dimensão linguística numa perspectiva de interação. Ele se apresenta como a materialização de nosso linguajar estabelecendo uma relação interativa e produtora de significação, por meio da linguagem, entre nós e o nosso entorno sociocognitivo. Desse modo, seria impossível não relacionar texto a cognição, como vimos em Adam (2017) e de acordo com o que nos diz Morato (2017, p. 404). Segundo a autora,

Para se compreender o texto como forma de cognição é preciso ter em conta que por ele conceptualizamos o mundo, compartilhamos intenções, perspectivamos os processos de significação, semiologizamos seu contexto de produção, reconhecemos de forma intersubjetiva nossos interlocutores e suas intenções comunicativas, relacionamos, dentre outros, determinados aspectos e motivações sociais, cognitivas, culturais, linguísticas e emocionais na produção do sentido.

Textualizar seria, portanto, produzir sentido, e, como vimos, o sentido é sempre coproduzido, ou coconstruído; ele não está dado a priori, não está localizado no mundo exterior de forma pronta e acaba, restando-nos apenas seu resgate, sua assimilação. Trata-se de um produto concebido intersubjetivamente, localmente, ou, como nos diz Costa (2010) de forma situada, a partir do princípio da conectividade (ELIAS, 2017).

Nesse sentido, caberia, portanto, à LT, com base no conceito de texto adotado, “explorar e teorizar níveis de estruturação, em particular com o nível dos planos dos textos, facultativos e mais flexíveis, em função de regras gerais” (ADAM, 2017, p. 45). Tal ação nos mostra que a LT é entendida então como meio, não como fim em si mesma (MORATO, 2017; ADAM, 2017), um meio de fornecer categorias para a análise de textos cujos fins são múltiplos, o que recupera seu viés inicialmente declarado de eminentemente interdisciplinar.

Em nossa pesquisa, tomamos a LT como fonte de bases conceituais para o ensino de língua materna, com foco especial em leitura. A nosso ver, essa disciplina traz contribuições valorosas ao nosso empreendimento, ao passo que está alinhada com o referencial mais geral em que se inscreve este projeto ao concebermos sua relação com a perspectiva sociocognitiva da linguagem, além de “propiciar uma abordagem de texto no ensino que considera a complexidade de fatores envolvidos no plano da constituição de compreensão de nossas práticas textuais” (ELIAS, 2017, p. 456).

É também com base em Marcuschi (2012) que nos inspiramos a aderir à LT e suas bases conceituais, dado o objetivo geral desta pesquisa, especialmente ao concordarmos que:

[...] pelo fato de o texto ativar estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não linguísticos, a linguística de texto assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos. Ela deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios de produção e compreensão de textos (MARCUSCHI, 2012, p. 93).

Cabe aqui explicitarmos um conceito caro ao nosso entendimento de texto, já apresentado ligeiramente quando

tratamos da sociocognição. Trata-se do que compreendemos por contexto. Retomando a metáfora do iceberg, o texto seria o iceberg como um todo, e a comunicação se daria efetivamente a partir do momento que, com base em uma pequena parte aparente, interlocutores ampliam os significados do evento textual a partir de uma relação interativa complexa.

Entendemos que concorre para essa relação interativa a emergência situacional de informações/elementos diversos próprios do evento textual, bem como a incorporação de elementos outros, mais gerais, que já fazem parte, em alguma instância do contexto de produção do referido evento textual. A associação destes múltiplos elementos ao chamado cotexto comporia o todo textual aqui descrito, de modo que os sentidos construídos a partir do texto sofrerão variação conforme variarem, por sua vez, os elementos contextuais que dele emergem e a eles são incorporados.

Em linhas gerais, essa seria a noção de contexto proposta por Hanks (2008b), para quem a relação contextual se configura a partir dos elementos situados no entorno do texto em duas dimensões: a emergência e a incorporação. Desse modo, concordamos com o autor quando nos afirma que:

[...] o papel do contexto é central na definição do texto como um objeto completo, interpretativamente coerente. Devido à interação entre estrutura gramatical e função textual, a forma de um texto pode fornecer vários indícios para a identidade de seu gênero e para uma interpretação apropriada, porém a interpretação emerge somente na união entre forma e contexto (HANKS, 2008b, p. 123).

Até este ponto, ao discorrermos sobre a LT e alguns conceitos a ela relacionados, como texto e contexto, buscamos fundamentar as escolhas teóricas que empreendemos, com o

intuito de estarmos amparados por concepções linguísticas coerentes com os pressupostos teóricos mais gerais assumidos por nós para esta pesquisa e produtivamente relacionadas ao fazer docente em que acreditamos. Na sequência, exploramos a abordagem complexa de leitura.

3.2 A leitura e sua relação com a complexidade

Para o interior desta pesquisa, trazemos uma visão de leitura que, ao lado dos contributos da LT, oportuniza-nos a proposição de um trabalho em sala de aula, para professores de língua materna, pautado na perspectiva sociocognitivista da linguagem a partir da epistemologia da complexidade.

De modo diametralmente oposto à uma concepção de leitura que concebe o ato de ler com uma espécie de “jogo de decifração”, trazemos, para nossa pesquisa, uma perspectiva de leitura que compreende o próprio ato leitor como uma atividade complexa, realizada por meio de uma negociação de sentidos. Esses sentidos não estão, em última instância, pré-determinados, mas são coconstruídos no ato leitor, a partir da influência de elementos de ordem múltipla, variáveis de sujeito a sujeito e emergentes de forma essencialmente não linear, portanto não plenamente mapeáveis. Para tanto, apresentamos algumas considerações teóricas que nos auxiliarão a construir a argumentação necessária à defesa dessa perspectiva que, podemos dizer, encontra-se em ascensão.

Em meados de 1980, os estudos da leitura partiram para a compreensão da necessidade de se estabelecer uma relação de complementaridade entre as abordagens até então vigentes – bottom-up e top-down – ao que passamos a conceber como abordagem conciliadora ou integradora, também conhecida por

abordagem interativa de leitura.

A partir dela, leva-se em conta a junção produtiva dos dois modelos antecessores para a compreensão do processo leitor. De acordo com essa abordagem, o sentido não reside nem no texto, tampouco no leitor, mas emerge da interação entre texto-leitor (FRANCO, 2011) ou, para alguns outros autores, da interação entre autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2010; BENTES; RAMOS; ALVES-FILHO, 2010; KOCH, 2009; MARCUSCHI, 2008).

Julgamos válido ressaltar que a abordagem interativa é bastante aceita nos dias atuais, por diversos autores, a exemplo de Solé (2009), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2010), Cavalcante, Custódio-Filho e Brito, (2014), dentre outros. Entretanto, consoante à perspectiva epistemológica que trazemos para este trabalho, pautamos nossa pesquisa na abordagem de leitura enquanto processo cognitivo complexo.

Nesta pesquisa, concebemos o ato de ler como um “processo de apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”(MARCUSCHI, 2008, p. 228). Nesse sentido,

A leitura [caracteriza-se por ser] um processo de ‘fazer emergir’ através de atividade interna de recriação do texto com autonomia (autoria) e, ao mesmo tempo, resultante da interação de forma inseparável do próprio processo de viver e tornar-se (PELLANDA, 2005, p. 53, grifo da autora).

Ler, para nós, é, em outras palavras, um processo de compreensão, de coconstrução de sentido. Algo muito distante do que poderia se caracterizar por uma relação de extração de significados ou conteúdos de textos e diametralmente oposto ao possível entendimento de que o processo de leitura possa ser algo

relacionado a uma espécie de vale-tudo, cuja interpretação ou compreensão poderia estar aberta a toda e qualquer interpretação realizável pelo leitor.

Sobre esse aspecto, concordamos com Hanks (2008a, p. 136), quando o autor diz que:

[...] mesmo que algum fragmento de texto possa ser interpretado de múltiplas formas [...], a gama de possibilidades nunca é infinitamente aberta ao mundo social real. Ao contrário, ele [o texto] se encontra em parte inscrito na forma textual, e também é em parte debatido pelos atores (que podem ser mais do que indivíduos).

Em outros termos, a leitura seria produto de uma relação de interação entre autor-texto-leitor, de coconstrução de sentidos, numa perspectiva de cognição situada, a partir da qual há que se levar o contexto como condicionante das relações de sentido emergentes no processo de leitura. Essas relações seriam bastante amplas, plurissignificativas, mas não infinitamente abertas a toda e qualquer relação interpretativa. Parafraseando Marcuschi (2008), a compreensão não consiste em uma atividade de precisão, mas também não se configura como pura adivinhação. Trata-se de uma atividade de seleção e reordenação em que certa margem de criatividade é permitida, uma vez que é essencialmente dialógica: se dá, portanto, na relação com o outro.

Em adição a essa perspectiva, ao situarmos esta pesquisa sob o paradigma da complexidade, é relevante considerarmos algum alargamento, mas não um contraponto. Iniciamos pelo entendimento de que o texto:

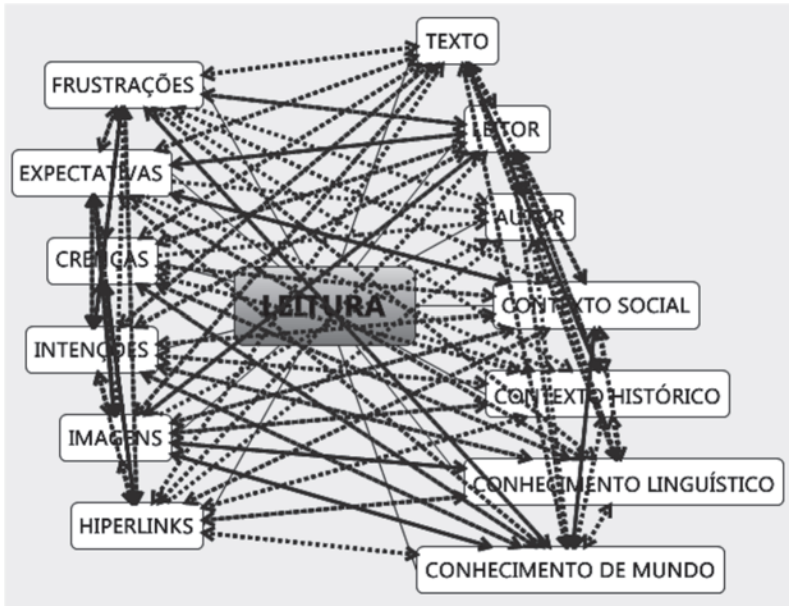
[...] se constitui num sistema adaptativo complexo na medida em que, ao ler um texto, faço mais sinapses no meu cérebro, me transformo e aperfeiçoo minha capacidade de relação com o real. Um texto, portanto, não seria algo objetivo e prévio para o leitor, mas ele se constitui em cada leitor durante o processo de leitura (PELLANDA, 2005, p. 55).

A nosso ver, essa visão reforça a assunção de texto como evento, mas acrescenta-lhe algo, ou melhor, explicita o caráter complexo, multifacetado e dinâmico do evento textual, essencialmente interativo, intersubjetivo.

Essa visão abre espaço para entendermos a própria língua/linguagem como um sistema adaptativo complexo (SAC), que, conforme Franco (2011a), se caracteriza como algo aberto, portanto afetável diretamente pelo mundo externo, de modo a permitir fluxo de informação e energia. Para ele, entender a linguagem como SAC compreende, ainda, reconhecer sua abertura à auto-organização, de modo que não se caracteriza como algo em equilíbrio, mas em constante busca por estabilização. Nessa perspectiva, “conceber o desenvolvimento da língua como auto-organização significa que diferentes aprendizes podem desenvolver recursos linguísticos diferentes mesmo em contextos em que a língua é empregada de forma parecida” (FRANCO, 2011a, p. 40).

Tal ponto de vista, a nosso ver, traduz de forma mais adequada o processo de leitura que ocorre, não apenas, mas, especialmente, em nossas práticas pedagógicas. Tendo em vista a tentativa de dar contorno objetivo a algo altamente dinâmico e complexo, acreditamos, consoante a Franco (2011a), que, se tentássemos esboçar um mapeamento desses múltiplos fatores relacionados à leitura das questões em comento, teríamos algo mais ou menos assim:

Figura 7 - Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura



Fonte: FRANCO (2011a, p. 42).

Em artigo em que se propõe a categorizar e reivindicar a adoção de uma abordagem complexa de leitura, Cláudio Franco apresenta-nos o diagrama anterior como o fluxo de informações a partir das quais poderíamos representar o dinamismo que compreendemos constituir a leitura enquanto processo cognitivo complexo. Vemos, obviamente, que não se trata de um diagrama linear-explicativo do processo, mas exatamente da evidência de que o processo leitor é por demais intrincado, complexo, multidimensional, de difícil ou mesmo impossível mapeamento pleno, mas, nem por isso, inexplicável ou incompreensível. Com base na Figura 7, entendemos que cada leitor constitui seu próprio fluxo de informações, de modo que, a cada leitura, os caminhos são múltiplos, nunca são os mesmos,

A nosso ver, esse posicionamento é consubstanciado por Pellanda (2005, p. 61-62), quando a autora nos diz que:

[...] poderíamos, então, considerar a atividade da leitura como um sistema adaptativo complexo no qual o sujeito-leitor, ao interagir com o texto (meio) numa circularidade, vai se reorganizando num processo no qual dispara várias potências, estabelecendo com a realidade uma nova relação. No decorrer desse conjunto de atos, há uma reorganização interna da rede de relações, de tal modo que essas redes se reconfiguram dinamicamente dando origem a novas situações de vida.

Assim, a leitura como processo cognitivo complexo passa a ser abordada com base na perspectiva autopoietica, “a partir de atitudes metodológicas oriundas de um paradigma complexo e auto-organizador, no qual se considera não existir uma realidade externa objetiva, independente do sujeito cognitivo” (PELLANDA, 2005, p. 53). Essa aproximação proposta por Pellanda (2005) entre leitura e cognição via biologia do conhecer mostra-se cara a nossa perspectiva sobre o fenômeno da leitura, uma vez que, por meio dela, compreendemos as relações intersubjetivas ou os acoplamentos sociais, como atividades mediadas pelos textos que contribuem para nossa transformação cognitiva enquanto sujeitos leitores. Nesse sentido, as várias potências disparadas no ato da leitura, conforme aludido no excerto acima, configuram-se como a nossa interação aos estímulos provocados pelo texto por meio da leitura.

Portanto, conforme exposto por Pellanda (2005) e Franco (2011a; 2011b), pautarmo-nos na complexidade para abordarmos que a leitura implica reconhecermos não apenas o caráter complexo da língua/linguagem, mas também o do ser humano, representado pela figura do leitor.

3.3 Atando os fios II

Por meio da presente seção, propusemo-nos a aprofundar o referencial teórico adotado em nossa investigação, bem como estabelecer os elos mais evidentes entre a nossa proposta de formação e a área do ensino de língua materna. Para tanto, partindo de uma breve discussão sobre o conceito de texto como evento comunicativo e situando nosso fazer investigativo na ideologia do ecologismo em oposição à ideologia do consumismo, compartilhamos alguns conceitos caros à nossa empreitada.

Em síntese, em nossa discussão: i) apresentamos a área de estudos da linguística textual, na qual se inscreve nosso trabalho, delimitando o campo da referenciação como subárea de nosso interesse mais específico; ii) compartilhamos a abordagem de leitura como processo cognitivo complexo, visão estreitamente relacionada ao nosso embasamento epistemológico mais geral a qual vemos como ponte entre os estudos da LT e o paradigma da complexidade.

Partimos, na próxima seção, para a abordagem mais específica do processo formativo de professores. Nela, compartilhamos com o leitor princípios e ideias-força presentes no debate nacional e internacional relativo à formação docente que são abarcadas por este estudo. Discutimos também sobre o desafio de formar professores em meio ao contexto de pandemia de Covid-19, bem como sobre as práticas formativas/docentes emergentes em tal contexto.

4.

FORMANDO PROFESSORES NA COMPLEXIDADE

“Quem educará os educadores?”, a grande pergunta feita por Marx em A ideologia alemã, ainda continua sem resposta. Seria necessário que eles educassem a si próprios”.
(MORIN, 2013, p. 109.)

A formação de professores tem se mostrado uma pauta cuja discussão se torna cada vez mais necessária nos tempos atuais, seja ela em caráter inicial ou continuado. Gatti(2008)apresenta-nos uma excursão interessante sobre as práticas formativas presentes na virada do século no Brasil, com ênfase para políticas públicas de formação de professores. Com a autora, percebemos o quanto essa agenda ganha destaque nacionalmente especialmente com a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDBEN.

Em contrapartida, tal crescimento trouxe à tona um conglomerado considerável de iniciativas/atividades que a autora chama de “educação continuada” (GATTI, 2008, p. 57), valendo-se desse termo genérico exatamente

para servir-se como guarda-chuva a uma amplidão de processos que apresentam distinções consideráveis entre si. Tais distinções variam nos mais diversos aspectos, dentre os quais poderíamos apontar a finalidade, tendo por exemplo: 1) a habilitação de professores sem ensino superior ou diploma de bacharelado (fato comum nas décadas de 1990 a 2010); 2) a oferta de cursos de especialização para aprofundamento em áreas específicas (ofertados por universidades e institutos em todo o território brasileiro); e 3) os processos formativos organizados pelas próprias redes educacionais públicas e privadas com o fim de desenvolver, junto aos professores, determinadas habilidades consideradas importantes para a organização curricular da referida rede, dentre outros.

Dado o escopo de nossa pesquisa, aqui trabalharemos mais especificamente com o que se convencionou chamar de formação continuada de professores em serviço (FC), elemento caracterizado, de modo geral, pela oferta de cursos pelas redes educacionais, universidades, institutos e fundações (públicos ou privados), que visam desenvolver determinadas habilidades junto aos professores. Ainda assim, no escopo da FC, há grande variedade de tipos, formatos, objetivos etc., que são responsáveis por manter esse conceito como algo bastante heterogêneo.

Por esse motivo, pesquisas em diversas áreas do conhecimento, a exemplo das áreas da Educação e das Ciências Econômicas, têm debatido sistematicamente a influência do processo formativo docente no tocante ao desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes (CASTRO; ABRÚCIO, 2021). Segundo Davis et al. (2011) e Gatti (2008), no contexto brasileiro, os processos de formação continuada regularmente buscam preencher lacunas de conhecimento técnico decorrentes do processo de formação inicial dos professores, bem como

abordam conteúdos generalistas sobre educação. Por conseguinte, sobressai-se o viés compensatório da prática formativa, em vez de emergir uma dinâmica relacionada às demandas de situações vivenciadas in loco pelos professores, especialmente quando se coloca em questão o quão é “difícil para os alunos-professores articular teoria e prática” (GATTI, 2008, p. 61). Dessa forma, povoa fortemente o imaginário do professor brasileiro que as ações de formação continuada, advindas das diversas instâncias, procurarão sempre lhes dar a conhecer, ou mesmo “treiná-los” em relação a um conjunto de habilidades compreendido pelos especialistas em educação em voga como necessário ao processo ensino-aprendizagem.

Essa visão de “dar a conhecer com o intuito de treino” encontra-se diametralmente oposta à perspectiva formativa autopoietica que propomos nesta pesquisa, o que, inclusive, se caracterizou como uma quebra de expectativas por parte dos professores, revelada no decorrer do processo formativo.

Consideramos, consoante Gatti (2016, p. 163), que “compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região”. Mais que isso, percebemos a FC como um caminho virtuoso a uma nova mirada do professor sobre sua ação docente, sobre o seu ser professor, no sentido de compreender-se como um profissional cujo desenvolvimento está em constante e interminável vir a ser e o diálogo, o estudo e a troca de experiências possibilitados pela FC tendem a contribuir e a tornarem-se o próprio lócus – não necessariamente espacial – de promoção dessa constante mudança.

Vale salientar que ensino é por nós compreendido não como instrução puramente, mas como a criação de contextos propícios por parte do professor para o desenvolvimento de aprendizagens por parte de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. É preciso notar que ensino aqui não é concebido como algo que é transmitido a outrem sob a perspectiva teleológica que lhe é comumente atribuída, mas como atividade catalizadora de processos de aprendizagem, como “perturbação”, no sentido de impulsionar o outro a sua contínua reconfiguração, o que desencadeia a aprendizagem.

Partindo dessa contextualização, nas próximas subseções, compartilhamos alguns conceitos caros ao processo formativo empreendido em nossa pesquisa, com ênfase para as concepções de liberdade e autonomia, bem como trazemos alguma discussão sobre a emergência de práticas pedagógicas desencadeadas pela pandemia de Covid-19.

4.1 Educação, liberdade e autonomia

Estabelecendo uma retrospectiva do que temos discutido em nosso referencial teórico, partimos da ascensão da epistemologia da complexidade, passando pelos estudos da cognição, sociocognição e aprendizagem, pelos domínios da LT, mais especificamente da referência, pelas contribuições desses estudos para o ensino de LP, especialmente a partir de pesquisas realizadas em sala de aula, chegando à discussão sobre FC. Interessa-nos aqui, portanto, estabelecer uma articulação coerente de todo esse amálgama teórico junto a princípios que consideramos essenciais ao processo formativo de professores e que estão, a nosso ver, estreitamente relacionados à epistemologia que embasa esta tese.

Iniciamos pelo princípio freireano que nos assevera que ninguém liberta ninguém. Em sua *Pedagogia do oprimido*, Freire ([1968] 2013) argumenta que a educação deve ser libertadora, portanto, revolucionária, no sentido de promover ao educando, especialmente ao educando oprimido, que ele seja sujeito de sua própria revolução. Nos termos do patrono da educação brasileira (FREIRE, 2013, p. 54-55),

[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão [...] Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização.

Cabe ao professor, portanto, a consciência de, ao promover a educação de seus alunos, formá-los a partir de uma dimensão cidadã, crítica, capaz de ler, compreender e questionar a realidade em que se está inserido, no sentido de transformá-la. Liberdade, na visão freireana, não se confunde com anarquia, insubordinação, mas com consciência inclusive para, ciente das relações de opressão, insurgir-se, se for o caso.

Dessa forma, percebemos que a visão de liberdade, conforme Freire (2013), passa necessariamente pelo papel transformador da educação, pelas mãos do educador e da educadora, o que nos leva ao segundo princípio freireano: ninguém educa ninguém. Por meio dele, compreendemos que “o educador já não é o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2013, p. 74).

A perspectiva dialógica dos papéis vivenciados pelo educador e pelo educando, fortemente presente na pedagogia de Paulo Freire, põe em evidência o que temos denominado, por meio de

teorias cognitivas e sociocognitivas, de construção conjunta do conhecimento. Quando Freire nos diz que educador e educando educam-se mutuamente, consideramos que estamos claramente diante de uma visão interativa e recursiva que compreende o processo educacional como um sistema auto-eco-organizativo vivo que, ao ser alimentado pelos agentes que o compõem, coproduz a si mesmo, numa franca perspectiva autopoietica. No momento que Freire (2013, p. 75) afirma que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, claro está, para nós, que, por meio da visão filosófica de Paulo Freire, podemos enxergar os princípios teóricos maturanianos das relações de acoplamentos estruturais e sociais e da aprendizagem como produto da interação desses seres entre si e com o meio em que vivem.

Ainda na esteira da visão de liberdade proposta por Freire, trazemos para nossa discussão sobre a FC a pertinência de admitirmos que:

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta (FREIRE, 2016, p. 64).

Para nós, as visões de liberdade e de autoridade freireanas têm por produto a concepção de autonomia docente, que consiste em mais um princípio que buscamos desenvolver junto aos professores participantes do processo formativo. Na passagem anterior, em que Freire problematiza o conceito de liberdade

estudantil e de autoridade docente coerentemente democrática, compreendemos com ele que tais perspectivas não ocupam posições opostas, a exemplo do que comumente é visto em salas de aula, especialmente na educação básica. Pelo contrário, ao conceito de liberdade criadora, transformadora, proposto por Freire (2016), relaciona-se intimamente uma visão de autoridade docente que se constrói pelo respeito, pela atenção dedicada, pela audiência e não pelo silenciamento do outro. Essa audiência verdadeira, não meramente protocolar, instiga, por sua vez, o genuíno respeito, de onde emana a autoridade coerentemente democrática do professor.

A liberdade criadora, decorrente da autoridade docente na interação com os discentes, é, por sua vez, fonte de transformação da realidade por meio da ação. A esta altura, é difícil não associarmos o conceito de liberdade freireana, responsável pela criação, com a perspectiva de Atlan (1992) da complexidade pelo ruído, segundo a qual a complexificação do ser vivo ocorre justamente em função de sua contínua reorganização, da busca pelo equilíbrio no desequilíbrio. Esse ponto de vista de Atlan também está estreitamente relacionado ao conceito de neguentropia, de Prigogine (2011), segundo o qual, nos organismos biológicos, essa recorrente reorganização é responsável pela produção de energia e manutenção da vida.

A esse ambiente epistemológico vivo, criador, problematizador e livre por excelência vincula-se a perspectiva relacional entre professor e aluno, a exemplo do que nos dizem Ludke e Boing (2012), ao discutir relações de trabalho e formação de professores. Segundo os autores, aos professores da educação básica comprometidos com seu fazer docente, é comum a atribuição de importância à sua relação afetivo-emocional com seus estudantes, sendo essa relação responsável, inclusive, pelo

engajamento e compromisso desses educadores junto aos seus respectivos alunos e com sua própria profissão. Em seus termos, “a carga emocional positiva presente nessa relação [professor/aluno] foi considerada fundamental para manterem-se comprometidos e bem realizados em sua profissão, alguns deles já há mais de trinta anos”(LUDKE; BOING, 2012, p. 432).

O que Ludke e Boing nos trazem a partir das lentes teóricas da formação de professores está presente na filosofia educacional do mestre Paulo Freire ao dizer-nos que:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual(FREIRE, 2016, p. 99).

Trata-se, portanto, de uma visão de educação que, ao compreender o educando em sua integralidade, considera também como elemento essencial o envolvimento emocional dos sujeitos, sendo algo próprio do processo educacional. Esse envolvimento emocional não está apartado de uma comensurabilidade que considera o rigor e a disciplina intelectual, havendo aí uma relação de complementaridade e não de oposição entre tais elementos. Em termos simples: a dimensão emocional, essencial ao fazer docente, há de ser considerada no trato pedagógico tanto quanto já se faz classicamente com a dimensão racional e lógica.

Nossas considerações sobre educação, liberdade e autonomia conduzem-nos à discussão sobre como acreditamos ser possível, então, ressignificar nossas práticas pedagógicas por meio dos processos de FC, o que compartilhamos na próxima subseção.

4.2 Formar e ressignificar as práticas nos interessa mais

Partindo de uma visão educacional que preza pela liberdade e pela autonomia ao passo que compreende o educando em sua integralidade, encaminhamo-nos para a discussão sobre o processo de mudança almejado por meio da reflexão e, por conseguinte, da ressignificação das práticas docentes ensejadas pela FC. Para tanto, cabe aqui uma breve contextualização sobre o foco das preocupações educativas nas últimas décadas. Conforme Antônio Nóvoa,

[...] os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objectivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores (NÓVOA, 2009, p. 28).

Acreditamos, consoante Nóvoa (2009), que o retorno ao tempo dos professores possa ser compreendido como um novo olhar para a dimensão docente em sua inteireza, na perspectiva dialético-relacional entre professor e estudante, professor e escola, numa cadeia ininterrupta de relações docente-discente, docente-docente que se retroalimentam tendo por fim a aprendizagem de todos os envolvidos. Quando lançamos vistas ao retrospecto apontado pelo educador português, sobressaem-se, a seu tempo, questões do ensino por meio das quais podemos perceber que essas peças-chave (professor e estudante) estavam visivelmente secundarizadas. Ora foca-se na racionalização, linearização do ato de ensinar; ora nas readequações curriculares; ora nas questões organizacionais. Professor e estudante compreendidos em sua complexidade humana, entretanto, permanecem marginalizados, ocupando papel coadjuvante em todo esse debate.

Não podemos dizer, no entanto, que essas discussões permanecem no passado. Cada vez mais, sequências didáticas rígidas ocupam o lugar da criatividade docente, cerceando professores de seu papel singular de, conhecendo os estudantes, criar com eles contextos de aprendizagem. As discussões sobre currículo seguem mais que atuais e o debate em torno da BNCC e da composição de currículos estaduais/municipais, bem como a reorganização da oferta curricular das escolas materializada pela política educacional do Novo Ensino Médio no Brasil são bons exemplos disso. Por seu turno, pesquisas, protótipos e metodologias de administração escolar e/ou de rede educacional de toda sorte estão mais que presentes nas faculdades de educação, institutos e fundações – inclusive do terceiro setor – em nosso país.

Entretanto, e é exatamente nesse ponto que salientamos o que foi posto por Nóvoa (2009), as instituições formadoras, nos cursos de formação inicial e de FC, têm se mostrado convencidas de que a mudança que se espera para o ensino não partirá isoladamente de ações que não levem em consideração o próprio professor para sua consecução.

Tendo em vista essa mudança de perspectiva, consideramos adequado compartilhar o conceito de disposição docente trazido por Nóvoa (2009), a partir do qual o autor defende que podem ser operadas as necessárias mudanças na perspectiva de formação de professores, especialmente em se tratando de FC. O uso do termo “disposições” não se dá por acaso. Segundo Nóvoa (2009, p. 29–30, grifos do autor),

Ao sugerir um novo conceito, disposição, pretendo romper com um debate sobre as competências que me parece saturado. Adopto um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. Coloco,

assim, a tônica numa (pré)disposição que não é natural, mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor.

Com base no conceito de disposição docente, Nóvoa (2009) compreende o professor nas múltiplas dimensões que o compõem enquanto sujeito que exerce o trabalho docente. O autor, portanto, concebe o professor em sua dimensão cultural e admite que tais disposições não são inatas, mas possíveis de serem desenvolvidas, tendo o processo formativo como mola propulsora do desenvolvimento dessas disposições.

Ao todo, o autor aponta cinco disposições seguidas de cinco propostas, uma para cada disposição. De forma sumária, são apresentadas as seguintes disposições: 1) ao conhecimento; 2) à cultura profissional; 3) ao tato pedagógico – em que se cruzam as dimensões profissional e pessoal do professor; 4) ao trabalho em equipe; 5) ao compromisso social. Compreendemos que todas essas disposições estão relacionadas ao processo formativo empreendido em nossa tese. Mais que as disposições em si, focalizamos aqui as propostas trazidas por Nóvoa relacionadas a cada uma dessas disposições, por compreendê-las estreitamente vinculadas ao processo de ressignificação de realidade docente que intentamos para os professores participantes do processo formativo.

A primeira dessas propostas nos diz que “a formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” (NÓVOA, 2009, p. 32). Essa perspectiva praxeológica proposta por Nóvoa, já bastante presente em Freire (2013), busca pôr em evidência que a prática docente não

pode justificar-se por si mesma, por uma visão objetivista da realidade ou por uma dimensão técnica do saber que não considera os sujeitos docente e discente e o contexto de ensino-aprendizagem em que o processo educacional ocorre.

Operar a mescla coerente entre conteúdos do conhecimento e procedimentos didático-pedagógicos, levando em consideração o contexto imediato vivenciado por professores e alunos, traduz-se na primeira proposta de Nóvoa que trazemos para a discussão com nossos professores participantes.

A segunda proposta que compartilhamos admite que “a formação de professores deve passar para dentro da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional” (NÓVOA, 2009, p. 36). Isso implica dizer que, diferentemente de outros modelos formativos que têm uma gênese exógena, acreditamos na proposta formativa que nasce dentro do seio escolar, no sentido de capturar as necessidades pedagógicas do próprio lócus educacional, fortalecendo, inclusive, o que Nóvoa denomina de cultura profissional do professor.

Isso posto, em vez de compartilharmos insumos didático-pedagógicos prontos para serem aplicados pelos professores cursistas, buscamos, junto deles, aprofundar o conhecimento sobre a realidade imediata em que estão inseridos como professores, para que, a partir daí, e considerando o referencial teórico discutido nas seções 2 e 3, fossem pensadas práticas de ensino estreitamente relacionadas e significativas ao contexto de aprendizagem em que os participantes estão inseridos.

A terceira proposta de Nóvoa (2009) está relacionada à equalização entre as dimensões pessoal e profissional do professor

e sua consideração. Segundo o autor, tem sido dito, nos últimos anos,

[...]que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise(NÓVOA, 2009, p. 39).

Estamos claramente diante de uma visão complexa do ser professor enquanto pessoa humana, para a qual a cisão entre o que se é e o que se faz, o que se pensa e o que se sente já não faz tanto sentido, conforme pudemos observar ao longo da seção 2 desta tese. Nesse sentido, a proposta de Nóvoa vem, basicamente, referendar no campo da investigação da formação de professores aquilo que temos dito a partir dos estudos das ciências da cognição.

Sua quarta proposta não se distancia dessa perspectiva complexa do ser humano, mas alça contornos sociais. Por meio dela, o autor assevera-nos que “a competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho”(NÓVOA, 2009, p. 40, grifo do autor). A proposta reside, basicamente, em considerarmos a pertinência do trabalho docente em equipe e sua força para o enriquecimento das práticas de ensino de todos os envolvidos e, por conseguinte, da aprendizagem dos discentes, o que também trouxemos para o seio do processo de FC realizado a partir desta pesquisa.

Por meio de sua quinta e última proposta, com a qual não poderíamos deixar de concordar, Nóvoa (2009, p. 42) explica que “a

formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social". O fazer docente que se pretende libertador não pode prescindir de uma forte responsabilização social por parte do professor, sendo a formação de professores lócus para a discussão de tal princípio. Mais que isso, cabe ao processo formativo que se propõe ressignificador de práticas avaliar em que medida tal discussão ocupa espaço no debate formativo, bem como em que medida se materializa nas práticas docentes dos professores participantes. Desse modo, a dimensão social do trabalho do professor deve ser algo que perpassa o processo formativo, no sentido de imiscuir-se às práticas dos professores cursistas que se percebem verdadeiramente tocados por tal FC.

Por fim, considerando as proposições de Nóvoa (2009) e sua relação com a proposta formativa concebida por meio desta investigação, levamos para o seio da FC os seguintes princípios que entendemos transversais ao processo formativo em si: I) componente prático da formação de professores; II) formação realizada em contexto de trabalho docente; III) visão complexa do professor nos âmbitos pessoal e profissional; IV) pertinência do trabalho docente coletivo; e V) responsabilidade social do professor.

Encaminhamo-nos, na próxima subseção, ao rápido debate sobre o contexto pandêmico emergente ao longo desta pesquisa, com ênfase nas práticas digitais dele decorrentes e que permearam em grande parte nossa investigação.

4.3 O contexto de pandemia de Covid-19 e a emergência de práticas digitais

Aos onze dias de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a disseminação do novo coronavírus, cientificamente identificado como SARS-COV-2, como pandemia. A então denominada Pandemia de Covid-19 estava presente nos diversos continentes do nosso planeta, atingindo cerca de 188 países, os quais totalizavam mais de 4,5 milhões de pessoas contaminadas e mais de 300.000 mortos (SENHORAS, 2020).

O que já era preocupante em meados de março de 2020 ascendeu em grande escalada de pacientes e vítimas, de modo que, em meados de 2021, em escala global, contamos cerca de 186.697.396 de pessoas infectadas, dentre as quais 4.027.601 vieram a óbito. A realidade brasileira não é menos aterradora: em um país com cerca de 211 milhões de habitantes, passamos da marca de 19 milhões de casos confirmados e padecemos com o falecimento de mais de meio milhão de compatriotas¹⁶.

Esses números que têm nome e sobrenome fazem parte de uma história com fim mais que doloroso, especialmente ao sabermos, hoje, o quanto sua vida foi secundarizada pelo Estado, seja pela ineficiência de políticas públicas assistenciais garantidoras de condições mínimas de subsistência durante a crise, a exemplo do auxílio emergencial; seja pelos incontáveis escândalos de corrupção que povoam o cotidiano da mídia brasileira e mundial, em especial deflagrados por uma Comissão Parlamentar de Inquérito do Senado, instalada em 27 de abril de 2021 com a finalidade de “Apurar, no prazo de 90 dias, as ações e omissões do Governo Federal no enfrentamento da Pandemia da Covid-19 no

16. Dados constantemente atualizados e disponíveis em: <https://www.bing.com/covid/local/brazil>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Brasil". Tal movimento político é um claro atestado de que houve, sim, leniência criminosa no trato de uma situação calamitosa que marcou dolorida e indelevelmente, senão todas, a maior parte das famílias brasileiras.

Não nos aprofundaremos nessa discussão de caráter político e social em função do foco desta tese; contudo, há que se considerar esse contexto, pois, como sabedores de que todos os acontecimentos estão interconectados, compreendemos que o agravamento da pandemia no Brasil e seu enfrentamento ineficaz indubitavelmente colaboraram para a emergência de muitas das dificuldades encontradas por nós no decurso dessa investigação. Tomemos, por exemplo inicial, que a presente pesquisa, planejada para ser realizada no âmbito escolar, de forma presencial, tomou outros caminhos, os mesmos tomados pela educação no Brasil e no mundo, sobre os quais passamos a discorrer.

Na quase totalidade de países afetados pela Pandemia de Covid-19, foi recorrente a adoção de estratégias temporárias de isolamento social, o que impactou diretamente os ambientes escolares. Observamos, dessa forma, um "quadro majoritário de fechamento presencial das unidades escolares ao longo do tempo, o qual atingiu o pico de 1,7 bilhão de estudantes afetados (90% de todos os estudantes no mundo), de diferentes níveis e faixas etárias em até 193 países no período entre 28 de março e 26 de abril de 2020" (SENHORAS, p. 130, 2020). Mais especificamente no estado do Ceará, onde estão situadas as escolas participantes desta pesquisa, foi publicado Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020, por meio do qual foi deflagrada a situação de emergência para o enfrentamento da Covid-19 no estado. Dentre as ações, constava a interrupção temporária de atividades presenciais na educação básica e ensino superior em todos os estabelecimentos educacionais do estado.

O referido decreto teve seu prazo de suspensão de aulas renovado diversas vezes ao longo do ano de 2020, de modo que a rede pública e grande parte da rede privada de ensino encerraram o ano letivo de 2020 de forma remota, o que passou a ser conhecido como Ensino Remoto Emergencial – ERE (RODRIGUES, 2020). Tal modalidade de ensino, diferentemente do formato clássico em EaD, que ocorre por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, realiza-se de diferentes formas: por meio de aulas transmitidas por sistemas de rádio e tv; do envio e recebimento de trabalhos dirigidos; assim como por meio de ferramentas e plataformas virtuais conectadas à internet etc. (COSCARELLI, 2020).

De modo a acompanhar a manutenção do contexto pandêmico, orientando sobre alternativas educacionais e imprimindo validade e legalidade aos formatos pedagógicos aos quais as comunidades escolares recorreram, o Conselho Nacional de Educação – CNE editou o Parecer CNE/CP nº 05/2020, atualizado pelo Parecer CNE/CP nº 09/2020, que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da Pandemia de COVID-19. O CNE publicou ainda, em 10 de dezembro de 2020, o Parecer CNE/CP nº 19/2020, estabelecendo normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Em âmbito estadual, o Conselho Estadual de Educação do Ceará – CEE editou o Parecer nº 205/2020, aprovado em 22 de julho de 2020, que orienta as instituições educacionais do estado a darem continuidade às atividades por meio remoto até 31 de dezembro de 2020. Tal parecer foi aprovado mesmo depois da autorização de retomada das atividades presenciais pelas autoridades competentes, sendo antecedido pela Resolução nº 484, de 15 de

julho de 2020, que dispõe sobre regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Ceará para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo de 2020.

Por sua vez, o Conselho Municipal de Educação de Fortaleza – CME editou, em 2 de abril de 2020, a Resolução de nº 22/2020, cuja ementa se assemelha à estadual, diferenciando-se basicamente por restringir-se às escolas que fazem parte da rede municipal de ensino. Além disso, o CME editou também o Parecer nº 87/2020, em 4 de novembro de 2020, que se destina a orientar sobre a continuidade das atividades pedagógicas não presenciais com vistas ao cumprimento do calendário letivo de 2020, ou enquanto durar o isolamento social, além de nortear o processo de Avaliação da Aprendizagem, dentre outras providências administrativas.

Todo esse aparato normativo instituído em diferentes esferas apresenta um fim comum: orientar a comunidade escolar sobre alternativas a serem tomadas para a garantia das aprendizagens relativas ao ano letivo de 2020 a partir do contexto de manutenção das aulas em meio ao fechamento de escolas. Trata-se de uma tarefa mais que difícil, haja vista todos nós termos sido surpreendidos com o novo *modus operandi* por meio do qual passamos a fazer educação no Brasil e no mundo. Nesse ínterim, como esperado, surgiram incontáveis estudos, na área da educação, seguindo os mais diversos escopos temáticos, tendo em vista, especialmente, chamar a atenção da comunidade internacional acerca dos pronunciados prejuízos de aprendizagem aos discentes e pondo em foco os mais diferentes eixos: familiar, social e econômico (SENHORAS, 2020; BURGESS; SIEVERTSEN, 2020). Surgiram também – e/ou ganharam visibilidade – e em número muito maior, “soluções educacionais” as mais diversas, cuja promessa frequente consistia em evitar a defasagem de aprendizagem

decorrente da paralização da manutenção das aulas presenciais nas escolas. Ocorre que, na quase totalidade dessas alternativas ou autoproclamadas “soluções”, o recurso à conectividade à Internet por parte de professores e estudantes é tido como condição primeira para sua execução.

Em contrapartida, num debate que se arrasta no Legislativo e no Executivo brasileiros, o Estado brasileiro não adotou, ao longo de 2020, nenhuma política pública nacional eficaz para a garantia de direito ao acesso às aulas remotas, especialmente por parte dos estudantes cujas famílias se encontram em situação de vulnerabilidade. Na verdade, o que vimos foram iniciativas locais, normalmente nas redes estaduais e federal de ensino, que têm por foco o Ensino Médio e o Ensino Superior, conforme a LDBEN.

Em 2020, já se tinha absoluta clareza sobre a falta de acesso à Internet por docentes e discentes, estes em especial. À guisa de ilustração, em meados de agosto do referido ano, o Instituto DataSenado publicou pesquisa em que sintetiza os seguintes dados: no Brasil, 35% (19,5 milhões) dos estudantes tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas, enquanto, na rede pública, 26% dos alunos matriculados em escolas que oferecem aulas on-line não têm acesso à Internet¹⁷. Como podemos perceber, a exclusão escolar ocasionada por todo esse processo é gigantesca.

Ainda assim, enquanto professores, penosamente seguimos com a realidade educacional possível ao contexto pandêmico, cientes de que nossas práticas precisaram se tornar ainda mais versáteis, tendo em vista que a abordagem adotada para o Ensino Fundamental – anos finais, escopo desta tese, se deu quase

17. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 13 jul. 2021.

em grande parte por meio de plataformas virtuais, mas também apresentou alternativa analógica voltada à parcela de alunos que não dispunha de conexão à Internet. Tal alternativa, empreendida pelos professores participantes de nossa pesquisa, é apresentada na seção dedicada à metodologia.

Por conseguinte, e tendo em vista essa ascensão gigantesca do emprego de plataformas virtuais no campo educacional, compreendemos a urgência de considerarmos a crítica empreendida por Williamson, Eynon e Potter (2020) em editorial do periódico *Learning, Media and Technology*, especializado em discussões sobre educação. No referido texto, os autores alertam-nos ao que eles denominam por *plataformização* da educação, que consiste não apenas no uso, mas na sujeição das escolas, redes ou sistemas educacionais a um fazer pedagógico estritamente pautado nos recursos e conteúdos disponibilizados por tais plataformas. Em um contexto global de concentração cada vez maior de poder político e econômico, a subserviência de um sistema educacional, ou mesmo de um conjunto de práticas pedagógicas, a recursos de massificação do processo de aprendizagem tende a ter efeitos deletérios ao processo educacional, sobretudo porque passa a considerar o próprio processo educacional como algo que pode ser pensado por outrem e apenas aplicado ou replicado pelo professor em sala de aula. Pior que isso, a sujeição a tais plataformas tende, inclusive, a secundarizar o papel do professor e do contexto social imediato, tornando o processo de ensino-aprendizagem algo cada vez mais homogêneo, *standardizado* e distante de uma perspectiva crítica de formação do pensamento e de compreensão da realidade em que se vive.

Ainda considerando esse contexto pandêmico, mais especificamente na seara educacional, milhões de professores no

Brasil e no mundo passaram pelo desafio de se reinventar professores, ao passo que lutavam pela sua própria sobrevivência (e a de seus familiares) em meio à maior crise sanitária dos últimos 100 anos, o que suscitou grande debate na comunidade mundial de educadores. Nesse debate, grandes pensadores da educação do nosso tempo não se omitiram. Em uma dentre suas diversas lives, gênero ascendente no contexto pandêmico, Nóvoa (2020) afirma categoricamente que “os professores salvaram a escola”, aludindo ao seu reinventar-se ao longo da crise sanitária, que ressignificou o papel da escola como muitos de nós a concebíamos até então.

Edgar Morin, por sua vez, caracterizou o que vivemos em 2020 como uma megacrise “feita da combinação de crises políticas, econômicas, sociais, ecológicas, nacionais, planetárias, que se sustentam mutuamente com componentes, interações e indeterminações múltiplas e interligadas, ou seja, complexas” (MORIN, 2020, p. 21). Tal descrição seria algo aproximado ao que Horton (2020) classificou com sindemia, em um editorial que ficou mundialmente conhecido, publicado em um dos mais prestigiados periódicos da área médica: *The Lancet*.

Como já discutimos, o apoio dado aos professores pelo poder público, não só no Brasil, mas em muitos países do globo, tem sido deveras desproporcional ao nível de reinvenção de si que deles foi cobrado, com poucas exceções. Não estamos aqui, de forma alguma, granjeando o título de herói/heroína aos nossos professores e professoras, apenas sendo críticos e minimamente coerentes com as condições apresentadas pelo contexto pandêmico, a contribuição dos organismos nacionais e internacionais e a atuação docente nos mais diversos e desafiadores quadros socialmente delineados.

Isso posto, passamos a discutir, a partir de uma perspectiva mais focada na linguística e na formação de professores, sobre as novas práticas de ensino e as novas estratégias de formação às quais lançamos mão no processo formativo, no sentido de adequar nossa proposta ao contexto pandêmico emergente.

4.4 Atando os fios III

Por meio da seção 4, buscamos compartilhar o conceito de formação continuada de professores em serviço (FC) de que nos valem nesta tese. Discutimos sobre os conceitos de educação, liberdade e autonomia a partir da pedagogia freireana. Em síntese, compartilhamos, em nossa discussão, dos seguintes princípios pedagógicos: i) ninguém liberta ninguém – haja vista os homens libetarem-se uns aos outros, em comunhão; ii) ninguém educa ninguém – educador e educando educam-se mutuamente em um processo dialógico e recursivo; iii) a autonomia docente é produto das visões de liberdade de ação/criação e da autoridade coerentemente democrática do professor; e iv) a educação passa pela perspectiva relacional professor-aluno.

Na sequência, de acordo com Nóvoa (2009), temos, na história da educação, retornado ao tempo dos professores, compartilhando cinco disposições docentes relacionadas a propostas para formação de professores apresentadas pelo autor para uma educação voltada às necessidades do século XXI. Em síntese, são elas: i) disposição ao conhecimento e proposta de uma formação baseada em uma perspectiva praxeológica, que concilie teoria e prática; ii) disposição à cultura profissional e proposta de uma formação de professores realizada no interior da profissão docente, de forma estreitamente alinhada ao contexto de trabalho do professor, mostrando-se factível e coerente; iii) disposição ao tato pedagógico e proposta à compreensão do professor como

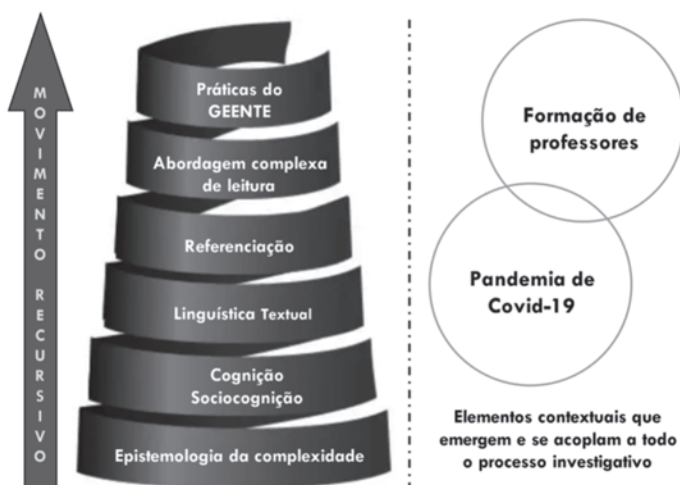
sujeito complexo, composto pelas dimensões profissional e subjetiva; iv) disposição ao trabalho em equipe e proposta à realização do desenvolvimento de uma competência coletiva; e v) disposição ao compromisso social e proposta à realização de uma educação para a qual é condição primeira o comprometimento ético do professor.

Por fim, encaminhamo-nos ao encerramento desta seção por meio de discussões que retomam informações estreitamente relacionadas à Pandemia de Covid-19 em níveis internacional, nacional e local. Para tanto, i) compartilhamos com o leitor diversos normativos educacionais centrais que orientaram a comunidade educadora sobre a continuidade das atividades pedagógicas em meio à pandemia; e ii) trouxemos para o debate a crítica urgente à plataformização da educação.

Ao final do excursus teórico empreendido na presente seção, esperamos ter tornado sensível ao leitor em que medida as discussões teórico-metodológicas relativas à formação de professores encontram-se, em nossa pesquisa, alinhadas tanto ao objetivo geral deste trabalho quanto aos elementos contextuais postos para a educação no século XXI, bem como aos que se desenharam e emergiram no decorrer desse processo investigativo, com ênfase para toda a transformação ocorrida na educação em função da Pandemia de Covid-19. Importante salientar que, a nosso ver, situar essa discussão sobre formação de professores e sobre a pandemia como algo contextual não diminui em qualquer sentido sua relevância, especialmente porque, na objetividade entre parênteses em que nos admitimos, o contexto é compreendido como modelador da realidade, tendo sido precisamente isso o que as discussões presentes na seção 4 operaram em nossa proposta formativa.

Diante de toda a trama teórica urdida ao longo das seções 2, 3 e 4, convidamos o leitor a uma última reflexão, à guisa de síntese, do que temos discutido até aqui. Como ensejo, apresentamos a Figura 8.

Figura 8 - Estruturação teórica da tese



Fonte: Elaborada pelo autor.

A reflexão que ora propomos consiste na percepção de que os elementos que constituem o referencial teórico desta pesquisa estão encadeados de modo tal que se estruturam em um crescendo. Essa expansão parte de nossa concepção epistemológica primeira, passando pelos referenciais mais especializados (na perspectiva da Linguística) chegando às práticas docentes, que estão intimamente ligadas à concepção epistemológica central, mas em um nível distinto, tendo em vista que já se parte da teoria puramente a uma teoria refletida na/a partir de uma prática de ensino. Trata-se de um processo ascendente e recursivo, que tentamos reproduzir a partir da Figura 8.

Ao lado dessa espiral teórica e representando algo co-corente, visualizamos a discussão sobre formação de professores e sobre a Pandemia de Covid-19, sendo estes elementos contextuais que emergem e se acoplam ao processo investigativo desta tese. Ao entendermos tais elementos dessa forma, compreendemos que sua relação não se dá de maneira objetiva com um ou vários elementos da referida espiral, mas perpassa todos eles em tempos e modos distintos e com intensidade que também varia conforme o aprofundamento reflexivo que se proponha para cada um deles. É necessário perceber ainda que há uma forte zona de confluência entre formação de professores e Pandemia de Covid-19, representando a fusão entre esses dois elementos como um terceiro elemento contextual presente no processo investigativo.

Ainda que permaneça como desafiadora a conjunção de tudo o que fora posto até aqui, mesmo após reflexão sobre todos esses pontos, instâncias e conformações, e, ainda assim, levando em consideração as múltiplas indeterminações do processo, acreditamos firmemente que Morin, de fato, estava certo: resta aos educadores educarem-se a si próprios e, acrescentamos à epígrafe, “uns aos outros”. As ações que dão corpo ao processo auto-educativo materializado na formação continuada que vivenciamos é precisamente o que apresentamos ao longo da próxima seção, dedicada à metodologia.

5.

METODOLOGIA

*"No fundo, as experiências de uma pessoa são o fundamento do que ela usa para suas explicações".
(MATURANA, 2014, p. 43)*

Uma pesquisa que se pretende operar na complexidade lida com o grande desafio de captar realidades vividas no fluxo e trazê-las, da forma mais fiel possível, para o discurso científico. Este, por sua vez e como bem sabemos, funda-se em uma perspectiva eminentemente linearizadora da realidade, independentemente de como essa mesma realidade se apresente fora das páginas dos textos acadêmicos. A própria linguagem, sistema reconhecidamente complexo, ao tomar forma, seja por meio da escrita, do uso de códigos ou de sinais, ou mesmo pela oralidade, lineariza-se ou é linearizada por nós, em nossa insaciável sede de construir sentido. Desta feita, ocorre que nesta pesquisa os caminhos não são assim tão diferentes das demais.

Vivemos, ao longo do processo de formação de

professores, uma realidade caótica, em observância à perspectiva criadora do caos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), em que pudemos, ao longo de muitas idas e vindas, em ambiente físico e virtual, realizar os mais diversos acoplamentos e nos reorganizar no decurso de todo esse processo. Todavia, ao percebermos a impossibilidade da narrativa dos fatos tal como ocorreram, haja vista reconhecermos nosso papel de observadores no ato de observar (MATURANA, 2014), buscamos, ao longo dessa exposição metodológica, ordenar os fatos, no sentido de seguirmos em nossa incessante busca por fazer sentido coletivamente, tentando manter-nos, entretanto, o mais fiel possível às ocorrências registradas.

Para tanto, dividimos esta seção nas seguintes subseções: 1) a natureza e a caracterização da pesquisa; 2) o contexto em que ela ocorreu; 3) os participantes; 4) os instrumentos e procedimentos para geração de dados; 5) as etapas por que percorremos; 6) nosso método de observação dos dados; e 7) as categorias emergentes em nossa investigação. Por meio desses segmentos, ao serem apreciados globalmente, esperamos que sejam comunicados com alguma clareza ao leitor os caminhos percorridos; as necessárias adequações de rota; e o olhar que lançamos às emergências ocorridas no processo, especialmente ao buscarmos compreender o todo, tentando observá-lo por uma perspectiva o mais global possível. Não, não intentamos “sair da ilha para ver a ilha”, como nos recomenda o grande Saramago. Nossa consciência de uma imanente objetividade entre parênteses em que estamos inseridos nos permite, quem sabe, subir em uma vistosa palmeira, para ampliar o campo de visão, que, reconhecemos, será invariavelmente uma visão perspectivada do todo.

5.1 Natureza e caracterização da pesquisa

Conforme delineado na apresentação deste trabalho, iniciamos nossa pesquisa a partir de uma imersão no campo de investigação advinda de nossa própria curiosidade acerca da atividade docente. Encarnamos o papel do professor pesquisador que, conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), “não se vê apenas como usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimento sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”.

Para o presente estudo, que se propôs à realização em caráter investigativo de uma formação continuada de professores, sopesadas as muitas possibilidades metodológicas, compreendemos que a pesquisa-ação tenha sido a que melhor se adequou aos nossos objetivos científicos. Ao caracterizarmos nossa pesquisa, em resumo, classificamo-la como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986; BARBIER, 2007) de viés etnográfico (CANÇADO, 1994), em processo longitudinal de investigação, elaborada no período de fevereiro de 2020 a fevereiro de 2021.

Trata-se, pois, de uma pesquisa de caráter interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008) realizada sob uma perspectiva qualitativa de observação dos dados, que compreende a sala de aula e a escola como espaços privilegiados para a investigação das relações de ensino-aprendizagem e para a condução de pesquisa dessa natureza. Ainda acerca de nossa forma de considerar as informações presentes nos dados, acreditamos que o paradigma interpretativista, bem como a própria epistemologia a partir da qual se desenvolve nossa pesquisa, ocupam espaço distinto de uma visão positivista de investigação científica. Dessa forma, como o leitor poderá perceber, não buscamos, por meio desta investigação,

empreender generalizações ou mesmo descrições objetivas da realidade pesquisada, ao passo que também não nos predispusemos, ao longo do processo formativo empreendido, a “aplicar” receitas prontas, métodos de ensino ou sequências didáticas pré-concebidas. Em sentido oposto, buscamos desenvolver, junto aos professores participantes, processos autorais individuais e coletivos de ensino de língua materna.

Nossa abordagem buscou caminhar muito próximo às nossas pressuposições teórico-metodológicas, apresentadas nas seções 2, 3 e 4 desta tese. Em nossa empreitada, distante de interpretar passivamente a realidade – o que não acreditamos que seja plenamente possível – propusemo-nos à realização de uma ação interventiva junto aos participantes: uma formação de professores em contexto. Esse caráter interventivo, próprio da pesquisa-ação, foi proposto por acreditarmos que, por meio de um processo de formação continuada, professores de Língua Portuguesa podem ser instados a refletir sobre suas práticas pedagógicas, no sentido de eles mesmos reformulá-las, potencializá-las, tornando-as mais efetivas à aprendizagem de língua materna e ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes enquanto seres complexos.

Dentre as diversas subespecificações da pesquisa-ação, optamos por adotar o que Barbier (2007) nos apresenta como pesquisa-ação integral (P-AI). Segundo o autor, “trata-se de um tipo de pesquisa por, para, sobre e – sobretudo – com os atores, amplamente implicacional, sem excluir o rigor metodológico” (BARBIER, 2007, p. 77).

Compreendemos, assim, a perspectiva da P-AI como algo muito afinado com nossos objetivos investigativos, uma vez que nos propusemos a realizar uma formação continuada de professores

que compreende o professor como elemento central do processo formativo: seus anseios, suas necessidades teórico-metodológicas. Essa formação, portanto, está alinhada a uma concepção praxeológica, em que as perspectivas positivista e fenomenológica até podem se fazer presentes em um ou outro momento, mas a práxis é que se constitui elemento central do processo (BARBIER, 2007).

Ainda sob a ótica da P-AI, a epistemologia da complexidade e a pesquisa-ação podem caminhar juntas, uma vez que,

[...] para o pesquisador em pesquisa-ação, o fato de aceitar o paradigma da complexidade impõe uma visão sistêmica aberta. Ele deve combinar a organização, a informação, a energia, a retroação, as fontes, os produtos, os fluxos [...] do sistema, sem fechar-se numa - clausura - para onde o leva geralmente seu espírito teórico (BARBIER, 2007, p.91).

Não negamos, consoante Barbier (2007), que seja desafiador ao nosso espírito teórico de pesquisadores empreender uma investigação que não se recolha a métodos mais fechados, menos participativos e mais experimentais. Todavia, a visão metodológica da P-AI tende a nos manter abertos aos muitos fluxos informacionais que advêm de uma proposta de pesquisa que se faz eminentemente com os participantes. Um dos recursos apontados por Barbier (2007) para tal construção conjunta consiste na escuta sensível, à qual recorreremos durante a interação com os participantes ao longo de todo o processo de geração de dados.

Por meio desse processo distinto de escuta, o pesquisador tende a engajar-se de forma profunda com o participante. Para além do registro objetivo daquilo que é verbalizado ou mesmo de uma

análise¹⁸ daquilo que fora gerado em expedientes de geração de dados, os quais apresentaremos de forma mais detalhada ao longo desta seção, a audiência (ou mesmo leitura, quando pensamos em material escrito) caracteriza-se de forma imersiva, em que o pesquisador é desafiado pela própria metodologia de pesquisa a adentrar profundamente nas informações registradas por ele e pelos demais participantes. O recurso à interpretação das informações torna-se deveras relevante ao longo da observação dos dados e a consideração atenta ao contexto – aos moldes do que apresentamos em 3.1, com base em Hanks (2008b), – caracteriza-se condição *sine qua non* para uma adequada compreensão do que é revelado pelos participantes.

Sobre a escuta sensível, consideramos compartilhar duas observações feitas por Barbier (2007): 1) a de que ela não é um rótulo social, no sentido de que precisamos “sem dúvida saber apreciar o 'lugar' diferencial de cada um no campo das relações sociais para poder escutar sua palavra ou sua capacidade 'criadora” (BARBIER, 2007, p. 95, grifos do autor); como também 2) o entendimento de que essa escuta compreende a pessoa em sua totalidade complexa, tratando-se “realmente de entrar numa relação de totalidade com o outro, tomando-o em sua existência dinâmica” (p. 98).

Ainda com base na proposta metodológica da pesquisa-ação, objetivamos a realização do que Thiollent (1986) denomina por aprendizagem dos participantes. Mais que sujeitos e equidistante à compreensão de informantes, professores e estudantes são caracterizados como participantes de nossa pesquisa, na acepção

18. Com base em Kasper (2000) e Ackoff (1984), compreendemos que a perspectiva analítica da informação pode não convergir da forma mais adequada com a tratativa complexa que buscamos empreender em nossa investigação. Para os autores, o paradigma da complexidade institui-se por meio de sínteses. Por outro lado, Capra (1996), Larsen-Freeman e Cameron (2008), Larsen-Freeman (1997), Baranhuke Júnior e Borges (2019) ponderam que, mesmo tratando-se de uma abordagem complexa, antes de realizarmos o que alguns teóricos denominam por síntese das informações, faz parte do processo investigativo uma mirada analítica, não no sentido cartesiano de separar para compreender, mas de compreender os elementos que compõem o todo para, a partir daí, entender o todo como uma nova unidade de análise/observação.

mais interativa e dialógica que pode ser compreendida pelo termo. Seu envolvimento em todos os processos que compõem a pesquisa foi, portanto, essencial.

Esse processo ocorreu, inclusive, de forma recursiva, no sentido de que o planejamento da ação formativa, a sua realização, o feedback e o replanejamento seguiram o que Barbier (2007) denomina por abordagem em espiral, mais um elemento caro à pesquisa-ação, o qual detalhamos na subseção 5.2.2, dedicada à apresentação do curso de formação continuada. Por ora, apontamos que, no decurso desta pesquisa-ação, em vários momentos, pautamos nossa perspectiva teórico-metodológica na perspectiva praxeológica da abordagem em espiral, já apontada, segundo a qual a teoria decorre da avaliação permanente da ação, não no sentido de não haver uma perspectiva teórica pensada a priori para embasar a ação formativa, mas compreendendo que, no desenrolar da formação, elementos teóricos vão sendo demandados no fluxo da (re)avaliação da ação dos participantes e conforme as emergências contingenciais.

Para o panorama metodológico desenhado à nossa pesquisa, pinçamos alguns elementos próprios da etnografia em sala de aula, com ênfase para o levantamento/a percepção das regularidades das informações geradas (CANÇADO, 1994). Vale salientar, no entanto, que nossa perspectiva de apontamento das regularidades não objetiva estabelecer generalizações, mas apontar a constituição de alguns padrões percebidos no decorrer da observação dos dados gerados. Esses padrões chamam nossa atenção porque, longe de apontar caminhos únicos aos professores participantes, apontam, sim, que, em meio às múltiplas possibilidades, alguns seguiram por caminhos parecidos, ainda que cumprindo trajetórias bastante subjetivas. Por esse motivo, são padrões que se apresentam de forma muito mais próxima ao que

Capra (1996) e Larsen-Freemen e Cameron (2008) detalham sob a denominação de atratores – dos quais os sistemas tendem a se aproximar, cada um à sua maneira – do que a algo que possa ser entendido como uma percepção de “efeito manada” ou mesmo de (re)ação idêntica dos participantes em geral ao que foi vivenciado tanto em sala de aula quanto no processo formativo.

Ainda da etnografia, pinçamos a noção de convivência prolongada e imersiva junto aos participantes da pesquisa. Como dissemos anteriormente, o processo de geração de dados compreendeu um ano calendário inteiro (fevereiro de 2020 a janeiro de 2021), bem como praticamente todo o ano letivo de 2020. Isso nos possibilitou uma vivência bastante intensa com o campo, especialmente, e talvez de forma paradoxal, após ser deflagrada a pandemia de Covid-19 no Ceará, seguida de decreto estadual com paralisação das aulas presenciais a partir de 19 de março de 2020¹⁹, sobre o que trazemos detalhes na subseção 5.2.3.

Para o momento, consideramos adequado apontar a transição/adequação pela qual precisamos passar para manter a pesquisa em execução. Com a virtualização dos processos didáticos, discutidos na seção 4, nossa pesquisa passou a caracterizar-se como uma netnografia, o que, segundo Kozinets (2014, p. 61-62), consiste em uma “pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo on-line”, que se vale de:

[...] comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal. Portanto, assim como praticamente toda etnografia, ela se estenderá, quase que de forma natural e orgânica, de uma base na observação participante para incluir

19. Decreto 33.510/2020 CE, disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1RWUw8NYToN9f19J56GCXq5afJDG5pv2J/view>. Acesso em: 30 abr. 2020.

outros elementos, como entrevistas, estatísticas descritivas, coletas de dados arquivais, análise de caso histórico estendida, videografia [etc.](KOZINETS, 2014, p. 62).

Em resumo, o nosso contato presencial formativo e de observação participante junto a professores e estudantes passou a se dar de forma totalmente digital, o que acarretou mudanças estreitamente relacionadas a essa contingência na metodologia inicialmente projetada para toda a pesquisa. Na seção dedicada à apresentação dos instrumentos e procedimentos de geração de dados(5.4), apresentamos o impacto dessa mudança de abordagem aos participantes com mais detalhes e de acordo com cada instrumento/processo. Por hora, julgamos pertinente apontar que a readequação da pesquisa à perspectiva netnográfica mostrou-se, sem dúvida, uma forma de acompanhar os professores de perto junto às intensas transformações que se deram no seu próprio agir docente. Assim a pesquisa acabou assumindo ares claramente contextualizados e estreitos à realidade vivenciada pelos professores.

Certos do desafio que é realizar uma pesquisa-ação pautada na epistemologia da complexidade, dadas as necessárias e não poucas adequações realizadas ao longo do processo investigativo, especialmente no que tange à equalização de terminologias e expedientes metodológicos aos propósitos gerais da pesquisa, esperamos ter conseguido dar inteligibilidade à natureza desta tese. É possível que nos tornemos mais claros no decorrer da apresentação das demais seções que constituem nossa proposta metodológica, ao passo que buscamos não perder de vista o que julgamos essencial a uma pesquisa interpretativista: “entender os significados construídos pelos participantes do contexto social de modo a compreendê-lo” (MOITA-LOPES, 1994, p. 334), bem como agir, em conjunto aos participantes, no sentido de mudar aquilo que

entendemos necessitar de adequações, sempre com vistas a ensejar o aprendizado dos participantes envolvidos direta ou indiretamente no processo.

5.2 Contexto de pesquisa

Nesta subseção, apresentamos o contexto a partir do qual realizamos nossa pesquisa. Temos por intuito situar o leitor nos elementos contextuais mais gerais e mais salientes, a nosso ver, no sentido de ensejar-lhe a compreensão do que foi vivido pelos participantes. Para tanto, pinçamos três elementos que, embora não venham a exaurir as informações necessárias para a mais precisa contextualização do leitor, certamente apontam elementos que se mostraram relevantes ao longo do processo, quais sejam: 1) as escolas municipais de Ensino Fundamental – anos finais; 2) a proposta de formação continuada de professores de Língua Portuguesa; e 3) a pandemia pelo meio do caminho.

5.2.1 As escolas participantes

Participaram de nossa pesquisa duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (SME/For) dedicadas ao Ensino Fundamental – anos finais, ambas situadas na cidade de Fortaleza, CE, quinta maior metrópole do Brasil, cuja rede de ensino é responsável pela matrícula de cerca de 142.630 alunos²⁰, segundo dados do Censo Escolar de 2019.

As duas escolas participantes apresentam caracterização distinta em vários aspectos. Entretanto, com vistas a focalizarmos aquilo que consideramos mais relevante para essa pesquisa,

20. Conforme dados disponíveis no site da SME-For: [http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/rede-de-ensino/ensinofundamental#:~:text=Aproximadamente%20142.630%20alunos%2C%20distribu%C3%ADdos%20em,na%20rede%20municipal%20de%20ensino](http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/rede-de-ensino/ensinofundamental#:~:text=Aproximadamente%20142.630%20alunos%2C%20distribu%C3%ADdos%20em,na%20rede%20municipal%20de%20ensino.). Acesso em: 22 mai. 2021.

traremos para o foco da contextualização os elementos presentes em cada escola que as diferenciam entre si.

Iniciamos pela modalidade de oferta dos anos finais do Ensino Fundamental. A Escola 1 oferta o que podemos chamar de ensino regular em tempo parcial, com carga-horária de 4 horas/aulas por dia, ao passo que a Escola 2 oferta o ensino regular em tempo integral com 8 horas/aulas por dia. No entanto, a diferença no quantitativo de aulas de Língua Portuguesa entre uma e outra escola não segue a mesma proporção. Na proposta de ensino em tempo integral, as horas/aulas adicionais buscam ofertar oportunidades diferenciadas de contato com o saber e desenvolvimento do educando, tais como: o Projeto Professor Diretor de Turma, os componentes curriculares eletivos, os clubes estudantis, dentre outros elementos. Sobre essa organização curricular, na perspectiva da formação de professores de Língua Portuguesa, mais que a carga-horária destinada às aulas, distingue-se nas escolas participantes a segmentação realizada nas disciplinas da área de Linguagens.

Em contato com ambas as escolas, percebemos que, na Escola 1, os professores de LP são lotados em aulas de Língua Portuguesa I (LP I), Língua Portuguesa II (LP II), e Artes – complemento de carga-horária – o que no 8º e 9º anos é denominado por Literatura. Já na Escola 2, não há segmentação entre LP I e LP II. Além disso, a carga-horária destinada ao estudo de Arte é ministrada em todas as turmas por professor com habilitação específica. Segundo gestão e professores da Escola 1, a segmentação de LP em LP I e II ocorre por questões burocráticas de lotação, não por questões pedagógicas.

Outro ponto que diferencia qualitativamente essas duas escolas é a geolocalização dos estudantes matriculados em cada

uma delas. Na Escola 1, situada em um bairro relativamente central na cidade de Fortaleza, os estudantes, em sua maior parte, são moradores da comunidade que se encontra no entorno, salvo raras exceções. Segundo professores e gestores, é bastante comum que eles cursem os quatro anos finais do Ensino Fundamental na escola, havendo, inclusive, uma política interna e própria dos professores de Língua Portuguesa que prioriza a sua lotação junto aos mesmos estudantes ao longo de, pelo menos, dois anos consecutivos de modo a possibilitar-lhes acompanhar mais qualitativamente a turma. Na Escola 2, situada em bairro periférico de Fortaleza e de maior vulnerabilidade social, cerca de 70% dos alunos são da comunidade que fica no entorno da escola, e os demais advêm de bairros variados. Por se tratar de uma escola recém-inaugurada pelo poder público, todos os alunos matriculados em 2020 eram novatos. Em virtude disso, o acompanhamento desses estudantes, aos moldes do ocorrido na Escola 1, sequer era uma possibilidade para esta instituição.

O terceiro e último ponto que trazemos para a contextualização das escolas está relacionado à atuação da gestão pedagógica da escola. Na Escola 1, o núcleo gestor é composto por uma diretora e dois coordenadores pedagógicos, que se distribuem por projetos/áreas de conhecimento. No início do ano de 2020, houve mudança de coordenador pedagógico que acompanha a área de Linguagens. O que pudemos perceber foi a ausência de reuniões sistemáticas por parte da coordenação junto aos professores, no sentido de planejar ações pedagógicas, acompanhar o desenvolvimento das aulas e projetos, ou mesmo de apresentar diretrizes para a atuação dos mestres. Dessa forma, na Escola 1, os professores gozavam de bastante liberdade para criar os próprios métodos de ensino. Em contrapartida, a falta de um agente que buscasse aproximar as ações docentes, na busca de estabelecer padrões mínimos, em alguns momentos, trouxe-nos alguma

dificuldade para o ajuste de ações que iam de coisas mais elementares, como agendamento de encontros, a elementos mais complexos, como realização de projetos pedagógicos.

Na Escola 2, por sua vez, o núcleo gestor é composto por uma diretora e um vice-diretor, acompanhados de três Professores Coordenadores de Área (PCA), distribuídos por área de conhecimento. O PCA de Linguagens, também professor da escola, tem sua carga horária dividida entre a regência de 20h/a semanais de LP, acrescidas de 20h/a semanais dedicadas às ações de coordenação de área, dentre elas: reunir-se semanalmente com os professores da área; acompanhar o planejamento das aulas, bem como os desafios enfrentados pelos professores, pensando conjuntamente soluções; organizar, junto aos professores da área, instrumentos avaliativos; coordenar projetos que estejam sendo ou venham a ser desenvolvidos na escola etc.

Desse modo, na Escola 2, o grupo de professores de LP era regularmente acompanhado por um dos membros da própria equipe, o que, para a pesquisa, facilitou atividades simples como organização de cronograma de encontros, interlocução ágil com a gestão da escola e com o grupo de professores, como outras mais complexas, como a realização de projetos na área de Linguagens, dentre outras. Por outro lado, esse membro passa a ser visto pelos seus pares como alguém que está a serviço da gestão da escola e que, a depender da situação, pode ser encarado como uma espécie de fiscal das atividades docentes, ou mesmo um censor das atividades propostas.

5.2.2 Proposta de formação continuada de professores

Nesta subseção, buscamos descrever, em termos gerais, o processo formativo empreendido em nossa pesquisa. O foco de nossa descrição consiste em permitir ao leitor a visualização de como se organizou o curso em questões estruturais, teóricas e metodológicas. Dada nossa abordagem de pesquisa em espiral (BARBIER, 2007) e a própria epistemologia complexa de agirmos como observadores inseridos no ato de observar (MATURANA, 2014), em vez de iniciarmos esta pesquisa com objetivos específicos pré-estabelecidos, optamos por colocarmo-nos abertos à percepção e à atuação junto aos objetivos específicos emergentes no fluxo do processo formativo. Essa já era nossa intenção antes de se instaurar o contexto pandêmico. Uma vez imersos no viver caótico aprofundado pela pandemia, percebemos, agora um pouco mais afastados da vivência do processo, que essa foi a postura mais adequada aos inúmeros fatores intercorrentes.

5.2.2.1 A estrutura do curso de formação continuada

Nossa proposta formativa é composta por um curso de formação continuada de professores planejado inicialmente para ocorrer de forma híbrida: parte em ambiente virtual de aprendizagem – AVA, parte de forma presencial, na escola, o que os professores da SME-For chamam de formação em contexto. Em função da pandemia, a partir de 19 de março de 2020, passamos a desenvolver todo o processo formativo que se propunha presencial por meio de encontros síncronos em ambiente virtual – plataforma Google Meet.

O curso realizado tem por título Ressignificando o ensino de Língua Portuguesa a partir da Sociocognição e da Epistemologia da

Complexidade, conta com uma carga horária total de 120 horas e é composto por quatro módulos de 30 horas cada: I) a cognição situada e suas implicações para o fazer docente; II) Os fundamentos da epistemologia da complexidade; III) A hipótese sociocognitiva da linguagem e da construção do conhecimento; e IV) A abordagem complexa de leitura – fundamento para diferentes estratégias de ensino de língua. O curso está hospedado no AVA da Universidade Estadual do Ceará e foi realizado por meio de parceria entre a Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais – SATE/UECE, o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA/UECE – e a Academia do Professor, núcleo de formação continuada de professores da SME-For.

No Quadro 1, discriminamos a distribuição da carga-horária do curso, que contou com atividades síncronas e assíncronas.

Quadro 1 – Carga-horária da formação continuada

ATIVIDADE	Carga-horária síncrona	Carga-horária assíncrona
Encontros coletivos	54 horas	
Encontros individuais	12 horas	
Estudos e atividades no AVA		54 horas
Total Geral		120 horas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se pode perceber, grande parte da carga-horária foi dedicada aos encontros formativos síncronos. Além deles, faz parte da formação carga-horária dedicada às leituras e à elaboração das atividades do curso, as quais detalhamos logo mais, além de período para encontros individuais com o pesquisador para realização de feedback sobre as aulas e atividades realizadas, bem como para planejamento de novas atividades.

Sobre os encontros individuais, julgamos adequado adiantar a informação de que, em alguns casos, eles acabaram por ocorrer de forma conjunta, com grupos de professores da mesma escola, passando a caracterizar-se como grupos focais (KOZINETS, 2014). Essa iniciativa de congregar os colegas partiu do grupo de professores da Escola 2 e logo tornou-se parte também de alguns encontros com a Escola 1.

Ao longo dos meses de fevereiro de 2020 a janeiro de 2021, realizamos encontros formativos quinzenais com os grupos de professores das Escolas 1 e 2, de forma alternada. Desse modo, inicialmente, os professores tinham contato apenas com os colegas da mesma escola. Os encontros eram agendados previamente com a coordenação da escola e tinham a previsão de duas horas e meia de duração.

Os encontros individuais (eventualmente grupos focais) também ocorriam em intervalos de 15 dias, em semanas alternadas, com duração prevista para 1 hora. Em resumo, houve encontro com os professores de ambas as escolas semanalmente, ora de forma individual para planejamento/feedback, ora em forma de grupo de estudos/formação.

Nesse ínterim, que compreende fevereiro de 2020 e janeiro de 2021, fizemos três pausas: a primeira, em 19 de março, após o decreto de lockdown, já mencionado, com retomada em meados de abril; a segunda, ao longo do mês de agosto, em função das férias dos professores; e a terceira, entre os dias 20 de dezembro de 2020 e quatro de janeiro de 2021, em função do recesso natalino.

Na próxima subseção, apresentamos o curso em suas características teórico-metodológicas.

5.2.2.2 A composição teórico-metodológica da formação continuada

Diferentemente de boa parte dos cursos de formação continuada, que, comumente, surgem de uma necessidade de alinhamento de práticas na rede de ensino, seja ela pública ou privada (CASTRO; ABRÚCIO, 2021), a partir de decisões tomadas pelos órgãos centrais e normalmente gestadas de forma verticalizada e linear pelos dirigentes educacionais, nossa proposta de formação nasce de uma compreensão de o quão agregador se constitui a discussão de professores com seus pares, tomando por base suas práticas, sua experiência. Tal discussão funcionaria para que desenvolvêssemos um processo formativo o mais horizontal possível, em que os problemas considerados centrais pelos envolvidos no processo formativo tomariam palco (NÓVOA, 2009; MORIN, 2013). Desse modo, a formação continuada vai tomando feição conforme o processo é vivenciado pelos participantes, não sendo concebida a priori, antes mesmo do contato com os cursistas.

Em nossa proposta, há que se observar, todavia, a existência do que podemos compreender como a espinha dorsal do processo formativo, isto é, os elementos que servem de base à proposta. Esses elementos estão apontados no referencial teórico apresentado nas seções 2 e 3 desta tese, cuja reflexão junto aos professores buscamos realizar no decorrer dos módulos que compõem o curso. Sua seleção não é de forma alguma aleatória, estando embasada em três conceitos mais gerais que consideramos deveras importantes para o trabalho do professor de LP, quais sejam: a dinâmica da aprendizagem no âmbito da escola; a perspectiva sociocognitiva da linguagem; e as múltiplas formas de qualificar o processo de ensino-aprendizagem de língua materna no âmbito escolar a partir dessa perspectiva sociocognitivista. Esse nosso entendimento advém, em grande parte, das pesquisas

empreendidas pelo GEENTE, bem como de nossa própria prática docente, enquanto professor das redes pública e privada cearenses desde 2007.

Como mencionado na subseção anterior, a formação empreendida por nós apresentou-se composta, desde o início de sua proposição às escolas, por quatro módulos com temáticas distintas, porém intercomplementares. Esses módulos permaneceram os mesmos ao longo de toda a formação nas duas escolas participantes. Contudo, as discussões realizadas ao longo dos encontros formativos foram, rapidamente, tomando ares singulares, de acordo com a perspectiva de cada grupo de professores.

Lidando com os professores, de acordo com as emergências vivenciadas, optamos por não expor bibliografia e assuntos de todos os módulos a priori, mas ir descortinando-os aos poucos, conforme a realização da formação. Além disso, os próprios módulos foram tendo seus tópicos readequados, conforme as necessidades e as oportunidades percebidas no convívio com o grupo de professores.

Longe de estarmos em busca de uma padronização do processo formativo, ou mesmo de ensinar aos professores práticas enrijecidas, centradas na forma e não no conteúdo, as opções metodológicas que assumimos ao longo da formação opõem-se frontalmente a essa perspectiva. Na verdade, buscamos realizá-las de acordo com o fluxo das interações e das demandas percebidas a partir da prática dos professores. Entretanto, alguns movimentos mais amplos presentes na formação podem ser caracterizados como padrões do nosso comportamento formativo, o que compreendemos positivamente como elementos que são necessários a imprimir a justa comensurabilidade entre o processo

criativo e o processo de solidificação das práticas.

Refletindo sobre a estrutura desenvolvida ao longo da formação, percebemos que os encontros organizaram-se segundo os seguintes passos: a) início do encontro a partir da discussão com os pares sobre os acontecimentos recentes no contexto escolar; b) rápida retomada dos tópicos trabalhados no encontro anterior pelo formador ou por algum professor voluntário; c) continuidade da discussão teórica/introdução de novo (sub)tópico; d) feedback coletivo sobre as atividades realizadas ao longo da quinzena; e e) indicação de leituras para próximo encontro.

O que pretendemos, por meio dessa descrição rápida da estrutura metodológica dos encontros formativos, é exemplificar como ações complexas, como o próprio processo formativo, organizam-se por padrões. Perceber a existência desses padrões nos será bastante significativo para a composição de sínteses do que foi vivenciado ao longo do processo formativo.

Acerca da formação continuada, como mencionado em 5.2.2.1, além dos encontros formativos coletivos, parte da carga-horária do curso compreendeu encontros individuais²¹ entre pesquisador e professores. Neles, normalmente, discutíamos mais detidamente sobre a prática pedagógica do professor em questão, por meio de feedbacks, sempre pautados no referencial teórico adotado na pesquisa, ainda que tais assuntos não tivessem sido formalmente contemplados nos encontros coletivos.

Ao longo de todo o processo formativo, e para além dele, exercitamos bastante a escuta sensível (BARBIER, 2007). Entretanto, os encontros individuais foram momentos-chave para a

21. Por padrão, referimo-nos a esses momentos como encontros individuais, ainda que, em alguns casos, eles tenham ganhado corpo de grupo focal por iniciativa dos participantes, como já mencionamos. Faremos a explicitação (se individual, se focal) unicamente quando essa diferenciação implicar em algo de excepcional.

percepção de elementos que acabavam não sendo expostos nos encontros formativos, por questões de privacidade, próprias da nossa conduta social.

Algumas vezes, os encontros individuais chegaram a transcender para um momento similar a oficinas de produção de material pedagógico. Isso ocorreu de forma mais recorrente com duas professoras da Escola 1, que desenvolveram o hábito de elaborar, conjuntamente e de forma síncrona, algumas de suas aulas/atividades, o que não ficou circunscrito a elas, ocorrendo também, ainda que em menor escala, com professores da Escola 2. Consideramos essa uma experiência ímpar, uma vez que, enquanto formadores, fomos instados a adentrar diretamente a prática dos professores cursistas a seu convite.

O percurso da formação como um todo organizou-se em forma de espiral por meio dos seguintes momentos: a) apresentação de um novo tópico teórico; b) reflexão sobre a relação entre o referido tópico e nossa prática pedagógica; c) realização de práticas pedagógicas/criação de metatexto didáticos; d) reflexão individual e coletiva sobre as práticas realizadas; e) apresentação de um novo tópico teórico..., e assim seguimos recursivamente até a finalização do processo. Vale salientar que, de acordo com o tópico que estava sendo trabalhado/debatido, esse processo tendeu a se tornar cronologicamente mais ou menos extenso.

Consideramos essas flutuações como naturais ao processo educacional em geral. Nesse momento, assim como em sala de aula, concorre, para que se realize a formação a bom termo, a sensibilidade pedagógica do professor/formador, no sentido de conduzir as discussões para a focalização dos elementos centrais, sem, contudo, negar aos participantes espaço para os necessários prolongamentos de discussões que lhes são caras. O

replanejamento faz parte do processo, negá-lo seria uma forma de desconsiderarmos a complexidade do próprio ato docente, ignorando a riqueza criadora do caos em detrimento de sujeição a uma ordem provavelmente entrópica.

Dando sequência ao último elemento de nossa contextualização, passamos a discutir alguns pontos de tensão de nossa investigação que emergiram junto à pandemia de Covid-19.

5.2.3 A pandemia de Covid-19 no meio do caminho

Na seção 4, trouxemos algumas considerações contextuais e teóricas sobre a emergência do processo pandêmico em nosso planeta e, mais especificamente, apontamos algumas decorrências para o campo da educação. Após o decreto de isolamento social, as escolas participantes desta pesquisa passaram a realizar suas aulas por meio de sites criados pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME-For), a partir dos quais os professores propõem atividades e mecanismos de aprendizagem aos seus estudantes. Nesses sites, não há ferramentas para interação síncrona entre estudantes e professores; eles funcionam como repositórios de aulas/atividades, por meio dos quais os alunos e/ou responsáveis acessam os materiais propostos pelos professores²².

Os professores, em geral, mantêm contato, por vezes de forma síncrona, com seus estudantes por meio de plataformas de comunicação, como o WhatsApp (a maior parte dos professores) e as plataformas Google Classroom, Google Meet (alguns professores). Importante salientar que, dentre as diretrizes emitidas pela SME-For no ano de 2020, caracterizou-se como

22. Apesar de os sites ainda estarem no ar, com acesso livre e irrestrito a todo e qualquer usuário da web, optamos por não disponibilizar seus respectivos endereços, uma vez que neles constam inúmeras formas pelas quais os participantes poderiam ser identificados, ferindo princípios éticos de pesquisa com seres humanos.

obrigação ao professor basicamente a postagem semanal de atividades no site de cada escola em que trabalha. A adoção de outras estratégias de contato com os estudantes ficou a cargo de cada professor, ocorrendo, por conseguinte, de forma bastante diversificada.

Na próxima subseção, compartilhamos os impactos, os desafios e as oportunidades percebidos sob uma ótica local ao longo do processo formativo.

5.2.3.1 Impactos da pandemia no processo investigativo, desafios impostos pelo contexto pandêmico e oportunidades emergentes

Partindo das diretrizes gerais dadas a todas as escolas e professores da SME-For expostas, passamos a focalizar os impactos relacionados mais estritamente às escolas participantes desta pesquisa. Por questões de escopo da tese, não objetivamos esvaziar essa discussão, trazendo à tona todo e cada impacto percebido ao longo do convívio com os professores. Na verdade, pinçamos para esta subseção aqueles que se mostraram mais relevantes, no sentido de terem demandado remodelamentos contínuos por parte dos professores participantes, dos estudantes e do pesquisador.

Um dos pontos que acreditamos já estar bem delineado para o leitor consiste na mudança metodológica impingida ao processo de pesquisa. Nossa proposta formativa teve de ser realizada de forma totalmente on-line, e nosso primeiro e maior receio foi o de ocorrer a desistência por parte dos professores, que, como muito se tem debatido (NÓVOA, 2020; MORIN, 20020; dentre outros) tiveram de se reinventar em seu ofício, dadas as novíssimas e desafiadoras condições de trabalho.

Após a retomada e depois de algumas reuniões remotas com a gestão da escola e com o grupo de professores, em busca de entender melhor o contexto de ação acordado entre professor, escola e SME-For, replanejamos as atividades de formação, no intuito de auxiliar os professores na sua demanda mais saliente: a de adequar as atividades postadas na plataforma criada pela SME-For, com vistas ao estabelecimento de uma relação dialógica entre professor e estudantes.

Se nossa proposta de formação consistia, inicialmente, em favorecer práticas de ensino de LP significativas para professores e estudantes em contexto de ensino presencial, constatamos que, com o advento do ensino remoto emergencial, essa demanda se tornou ainda mais urgente.

Uma vez estabelecido pela escola e SME-For que o contato professor-aluno passaria a se dar especialmente por meio de atividades assíncronas, nossa perspectiva de atuar como observador participante ativo no processo (BARBIER, 2007) passou a enfrentar sérias dificuldades. Na verdade, apenas no final do segundo semestre, conseguimos estabelecer um contato direto com parte dos estudantes, haja vista apenas nesse período alguns professores terem passado a, além de manter a postagem semanal de atividades no site, estabelecer contato por meio de plataformas de videoconferência, como Google Meet. Ainda assim, o número de estudantes presentes nesses encontros era sempre muito reduzido, especialmente em função da dificuldade de conectividade por parte dos jovens. Segundo dados da gestão escolar, nas Escolas 1 e 2, a presença dos estudantes nos encontros on-line flutuava em torno de 20 a 30% do total de alunos matriculados, com alguns picos de acesso em função da realização de determinados projetos, alguns dos quais trazemos em nossas sínteses (seção 6).

Enfrentando várias restrições em relação à proposição de atividades – algumas acordadas entre professores e gestão²³, outras apontadas pelos próprios professores²⁴ – em relação à conectividade dos estudantes, e às condições infraestruturais da escola, conseguimos, em conjunto, estabelecer uma rotina produtiva e intensa de ação, reflexão. Essa rotina de ação se deu a partir dos encontros formativos e da contínua reflexão individual e coletiva sobre as atividades criadas pelos professores, bem como sobre as possibilidades metodológicas emergentes no contexto de pandemia para atividades pedagógicas síncronas, assíncronas, mediadas ou não por tecnologias.

Parte do fruto de todo esse esforço traduz-se em aproximadamente 222 atividades de Língua Portuguesa postadas pelos professores participantes nos sites das escolas – 135 no site da Escola 1 e 87 no site da Escola 2 – como também cerca de 61 horas de gravação dos momentos formativos vivenciados com os professores. Isso caracteriza um volume de informações cuja análise integral, a partir de um viés qualitativo, seria inviável, de modo que realizamos recortes os quais apontamos em 5.7. Além das atividades, as escolas realizaram projetos interdisciplinares encabeçados pelas equipes de LP, sobre os quais discutimos em nossas sínteses.

Na subseção seguinte, apresentamos os participantes de nossa pesquisa seguidos de uma rápida caracterização.

23. Na Escola 2, por exemplo, ficou acordado entre professores e gestão que as atividades seriam postadas semanalmente e seriam compostas por um intervalo entre 5 e 6 questões, a exceção das atividades de produção de texto.

24. Alguns professores se mostraram resistentes ao trabalho com tópicos gramaticais, por acreditarem que, dado o contexto de pandemia, isso seria inviável. Houve um trabalho sistemático para sensibilizá-los ao trabalho com tais tópicos de forma que não fosse algo apartado do texto, portanto possível de se trabalhar numa perspectiva sociocognitivista. Um dos professores, em especial, mostrou-se muito preso ao livro didático, por acreditar que, uma vez os alunos dispoindo do livro, seria mais viável a proposição de atividades a partir dessa fonte. O que evidenciaremos, em nossas sínteses, é que esse pressuposto não condiz necessariamente com o que podemos observar, ainda que, sim, o livro didático seja um recurso caro ao ensino presencial e/ou remoto.

5.3 Os participantes

Nesta pesquisa, consideramos a existência de dois grupos distintos de participantes, sendo eles os professores cursistas e os seus respectivos alunos. Entendemos os professores como nossos participantes primários (ou diretos), uma vez que nosso contato, enquanto pesquisador-formador, ocorreu diretamente com eles ao longo de todo o processo investigativo. Os estudantes, por sua vez, são considerados como participantes secundários (ou indiretos), tendo em vista que, apesar de termos tido contato direto eventualmente com uma parte deles, nosso foco nessa investigação é o processo formativo dos docentes. Todavia, julgamos adequado considerar as informações provenientes dos estudantes no sentido de percebermos em que medida as mudanças pelas quais passaram algumas das práticas de nossos professores foram percebidas pelos seus respectivos discentes.

Em se tratando de uma etnografia, essa atitude poderia ser compreendida como uma forma de triangular os dados observados pelo pesquisador (MOITA-LOPES, 1994; CANÇADO, 1994). Entretanto, ainda que compreendamos nossa pesquisa como um processo (n)etnográfico, para além da busca pela triangulação das informações, pretendemos, por meio da interação com os estudantes, sinalizar processos/elementos caros à nossa abordagem teórico-epistemológica que podem ter se revelado na prática do professor e que ele mesmo não tenha percebido ao longo de sua reflexão sobre a própria prática. Estaríamos em busca do que Suassuna (2008) denomina como dado singular, o que, para uma pesquisa interpretativista, tende a trazer contribuições significativas.

5.3.1 Os participantes diretos

As Escolas 1 e 2 apresentavam, em seu quadro docente, em 2020, quatro professores lotados das disciplinas de Língua Portuguesa. Após conversa inicial com a gestão, o projeto de pesquisa desta tese foi apresentado, em reunião presencial, a todos os professores de LP das duas escolas, um momento para cada unidade de ensino.

Na Escola 1, inicialmente, as quatro professoras aderiam à proposta, ao passo que, na Escola 2, apenas três professores o fizeram: a professora lotada nos 6^{os} anos declinou o convite, afirmando que já estava envolvida em outros processos formativos, o que foi compreendido e respeitado pelo pesquisador. Após os dois primeiros encontros, uma das professoras da Escola 1 resolveu sair da pesquisa, alegando que pretendia preparar-se para seleção *stricto sensu*, o que também foi compreendido pelo pesquisador. Os demais seis professores, três em cada unidade escolar, permaneceram ao longo de todo o processo investigativo.

Inicialmente, realizamos um levantamento de informações contextuais, um questionário não muito extenso, por meio do qual buscamos informações preliminares sobre nossos participantes em alguns eixos, dentre eles, alguns dados pessoais, tais como: sexo, idade, tempo de docência /experiência docente e titulação. Ainda por meio desse questionário, nossos participantes compartilharam conosco informações acerca de algumas concepções suas, como em relação ao que entendem por linguagem, por planejamento docente e o que esperam de um processo de formação continuada intraescolar. Aproveitamos o ensejo também para instar os professores participantes a uma reflexão sobre as metodologias de ensino desenvolvidas por eles, com vistas a desenharmos um contexto inicial para a nossa proposta de formação continuada que

se mostrasse coerente aos anseios dos professores, mesmo sabendo que isso tenderia a mudar no fluxo da vivência formativa. As informações qualitativas desse questionário servem-nos de base ao delineamento e entendimento das condições iniciais (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) de cada professor, a fim de auxiliar-nos à compreensão de como o referido professor se desenvolveu ao longo do processo formativo.

Para esta seção em específico, buscamos elaborar uma caracterização geral dos professores participantes, com o intuito de introduzi-los mais diretamente em nosso relato de investigação. Para tanto, valemo-nos de códigos, com vistas a manter necessário sigilo sobre a identidade dos participantes. Sempre que possível, os professores serão referidos por meio dos códigos, ou mesmo do genérico “professores”, no sentido de não ferirmos princípios éticos identificando-os, ainda que acidentalmente. Referimo-nos, portanto, como PD1, PD2 e PD3 aos três professores da Escola 1; e como PL1, PL2 e PL3, aos professores da Escola 2.

Trazemos para cá a caracterização dos professores por escola, no sentido de entendermos os perfis profissionais presentes em cada unidade de ensino vide Quadro 2.

Quadro 2 – Informações contextuais dos professores participantes

Código	Formação	Titulação	Idade	Tempo de experiência (anos)	Tipo de experiência
PD1	Letras	Mestre	35	10	Ensino fundamental - anos finais, Ensino médio, Ensino superior.
PD2	Letras	Mestre	45	17	Ensino fundamental - anos iniciais, Ensino fundamental - anos finais, Ensino médio, Ensino superior, Extensão universitária.
PD3	Letras	Especialista	36	12	Ensino fundamental - anos finais, Ensino médio, Ensino superior.
PL1	Letras	Graduado	24	2	Ensino fundamental - anos iniciais, Ensino fundamental - anos finais.
PL2	Letras	Graduada	25	4	Educação infantil, Ensino fundamental - anos finais.
PL3	Letras	Graduada	28	2	Ensino fundamental - anos finais, Ensino médio, Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nessas informações, podemos perceber que cada escola possui grupos de professores que apresentam perfis profissionais distintos entre si. Na Escola 1, constitui-se um grupo de professores mais experientes, com mais tempo de serviço e maior nível de titulação; ao passo que, na Escola 2, constitui-se um grupo de professores mais jovens e menos experientes em termos de tempo de docência. Outro ponto que julgamos adequado ressaltar é a caracterização do vínculo entre o professor e a escola/SME-For. Os professores da Escola 2 gozam do chamado vínculo de prestação de serviço em caráter de contrato temporário, o que traz certa instabilidade ao próprio servidor, uma vez que ele pode ser removido facilmente de seu local de trabalho, dados os interesses da SME-For, bem como pode não ter seu contrato renovado, perdendo o vínculo de trabalho.

Essas informações nos são importantes porque podem ajudar a entender elementos variados, tais como: o nível de abertura, engajamento e participação na formação; o nível de autonomia para inovações pedagógicas, especialmente aquelas que venham a depender de uma consulta ao núcleo gestor. Além disso, elas nos permitirão observar o caminhar dos participantes ao longo do processo formativo sob um viés mais complexo, compreendendo as causalidades em circuito que podem vir a impulsionar ou mesmo represar processos pedagógicos almejados pelo processo formativo.

Ao longo da convivência com os participantes, várias outras nuances foram sendo percebidas, ponderadas e anotadas. Todavia, optamos por recrutar essas informações ao longo de nossos processos explicativos, no eixo das sínteses, conforme tais pontuações sejam necessárias/adequadas, no sentido de imprimir mais fluidez à tese.

Damos sequência a essa subseção apresentando o Quadro 3, que traz informações relativas à lotação dos professores participantes.

Quadro 3 – Lotação dos professores participantes

Código	Escola	Turmas/disciplinas
PD1	Escola 1	6º A, B e C (M) – LP I 6º A, B e C (T) – LP I 7º B (M) – LP I
PD2	Escola 1	7º A – LP I 7º A e B (M) – LP II 8º A (T) – LP II e Literatura 8º B (T) – LP I 9º A, B e C (M) – LP I 9º A, B e C (M) – Literatura
PD3	Escola 1	6º A, B e C (M) – Artes 8º A (T) – LP I 8º B (T) – LP II e Literatura 9º A e B (T) – LP I 9º A e B (T) – Literatura
PL1	Escola 2	7º C – LP 8º A e B – LP
PL2	Escola 2	8º C – LP 9º A, B, C – LP
PL3	Escola 2	7º A e B – LP

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nas informações repassadas pelas Escolas 1 e 2.

Para o Quadro 3, trouxemos apenas informações de lotação relativa a disciplinas cujas aulas/atividades passaram por nossa observação. Chamamos atenção para a lotação de PD3 em Artes (em turmas de 6º ano), pois, conforme relato das professoras participantes, as aulas dessa disciplina, na Escola 1, quando realizadas por professor com formação de Letras, basicamente são aulas de interpretação de texto, motivo pelo qual fazem parte da nossa investigação. Por fim, cumpre observar que lotações em atividades que não estejam vinculadas ao ensino de LP, como Professor Diretor de Turma ou PCA, comuns na Escola 2, não constam no referido quadro.

Na sequência, passamos a conhecer informações gerais sobre os participantes indiretos.

5.3.2 Os participantes indiretos

Conforme mencionamos na apresentação geral de nossos participantes (5.3), tomamos os estudantes por participantes indiretos da pesquisa, uma vez que nosso foco se estabelece no processo de formação de seus professores. Não repetindo aqui os motivos de sua inserção na pesquisa, dedicamo-nos a apresentar essa participação indireta numa perspectiva quantitativa já que, diferentemente dos professores, não tivemos contato intenso com os estudantes que nos permita perfilá-los de outra forma que não seja pela escola e ano em que estudam. Para cá, traremos apenas os dados quantitativos dos estudantes que: a) responderam ao questionário sobre o ensino de LP ao longo de 2020; e b) participaram das entrevistas semiestruturadas que realizamos ao final do ano letivo.

Quadro 4 – Participantes indiretos: quantitativos e respectivas atividades

Modalidade de participação	Escola 1	Escola 2
Estudantes que responderam ao questionário	134	129
Estudantes que participaram da entrevista em grupos focais	18	9

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por meio do Quadro 5, apresentamos a pesquisa em números gerais de participantes diretos e indiretos.

Quadro 5 – Informações quantitativas sobre a abrangência da pesquisa

Tipo de participante	Especificação	Quantitativo	Totais
Escolas	Unidade escolar	2	2
Turmas do Ensino Fundamental – anos finais	Escola 1	18	30
	Escola 2	12	
Participantes diretos Professores	Professor – Escola 1	3	6
	Professor – Escola 2	3	
Participantes indiretos Estudantes	Estudante – Escola 1	134	263
	Estudante – Escola 2	129	
<i>Participação por meio questionários</i>			
Participantes indiretos Estudantes	Estudante – Escola 1	18	27
	Estudante – Escola 2	9	
<i>Participação por meio de entrevista em grupo focal</i>			
Participantes em geral	Participantes diretos e indiretos		296

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.4 Instrumentos e procedimentos de geração de dados

Para a composição do corpus desta pesquisa, recorreremos a variados instrumentos e procedimentos de geração de dados. Valemo-nos de recursos já bastante conhecidos em pesquisa-ação e em pesquisas(n)etnográficas, bem como de outros não tão usuais, a nosso ver. Na sequência, listamos tais recursos e tecemos breves comentários sobre a motivação do recurso a cada um deles.

Iniciamos pelas gravações de voz, utilizadas nos dois encontros presenciais, realizados no âmbito da escola. Nosso

intuito, ao registrar os áudios do momento interativo, é basicamente o retorno a eles em momento posterior para a identificação de emergências caras ao processo investigativo. Em função da pandemia, esse recurso foi substituído pela gravação audiovisual dos encontros, por meio da plataforma Google Meet. A finalidade, todavia, foi mantida idêntica ao planejado inicialmente.

Ao longo dos poucos momentos interativos que pudemos presenciar entre professores e estudantes, valemo-nos do recurso à observação participante ativa (BARBIER, 2007), com vistas também a flagrar pontos de atenção caros à pesquisa, tanto da parte dos professores quanto dos estudantes.

Para entendimento de condições iniciais dos professores, elaboramos questionário, assim como recorremos a esse tipo de dispositivo metodológico para o entendimento quantitativo/qualitativo de como os estudantes avaliavam as aulas/atividades de LP realizadas ao longo de 2020²⁵.

Somados aos questionários, realizamos entrevistas semiestruturadas com nossos participantes primários, em caráter individual, ao final do processo formativo, e com nossos participantes secundários, em caráter de grupo focal, ao final do ano letivo. Esse tipo de entrevista, próprio da pesquisa (n)etnográfica (THIOLLENT, 1986; BARBIER, 2007; CANÇADO, 1994; KOZINETS, 2014; MOITA-LOPES, 1994), possibilita incursões qualitativas profundas, que nos foram de suma importância, especialmente para entender as ações/atitudes dos participantes que destoavam do que era concebido, numa dimensão quantitativa, como padrão do grupo maior.

25. Por questões de espaço, todos os questionários utilizados foram disponibilizados apenas na versão original da tese.

Recorremos, ainda, ao diário de itinerância (BARBIER, 2007), no qual buscamos registrar cronologicamente fatos, acontecimentos e informações percebidas pelos mais diversos canais, especialmente por meio do processo de escuta sensível, que perpassa, de alguma forma, todos os mecanismos e procedimentos aos quais recorremos para a composição de nosso corpus.

Dentre todos os recursos metodológicos de que nos valem ao longo da pesquisa, trazemos para discussão mais detalhada aquele que consideramos menos usual a pesquisas como a que empreendemos, mas que se revelou o dispositivo metodológico que, a nosso ver, tornou mais perceptível aos participantes, especialmente os professores, a perspectiva complexa que trouxemos para formação continuada: as autonarrativas (PELLANDA; PINTO, 2015; PELLANDA; BOETTCHER, 2017a; PELLANDA; PICCININ, 2020), as quais acreditamos, ainda, tenham ensejado um diferencial metodológico a esta investigação, especialmente por promoverem uma aproximação entre sujeito e realidade em que se vive.

No bojo de nossa investigação, por meio das autonarrativas, percorremos caminhos que emergem da complexidade para compreendermos melhor como estão ocorrendo as (re)aprendizagens em um momento atípico da sociedade moderna. Elas nos permitiram captar as emergências no decurso da formação por meio das vozes dos participantes da pesquisa.

Para Pellanda (2009, p. 52),

A prática de autonarrativas [caracteriza-se] num nível de conhecimento de segunda ordem, ou seja, o pensar sobre o pensar, de sermos observadores de nós mesmos. Essas práticas estão operando um claro rompimento paradigmático, na medida em que

para o paradigma clássico o foco era a generalização e o apagamento da ação de um sujeito singular. As autonarrativas trazem de volta a singularidade e o papel da produção na diferença.

A sensação que temos, enquanto pesquisador, é exatamente a de que as autonarrativas revelaram-se aos participantes momentos de acolhimento consigo mesmos, em função da sua própria natureza metodológica que estimula o recolhimento consigo para a reflexão sobre os processos vivenciados e seu posterior registro. Realizá-las, inicialmente, não foi uma tarefa fácil, haja vista nossa forma objetivista de pensar, colocando-nos sempre em terceira pessoa. Boa parte dos professores só adentrou de fato o processo de autonarrar-se na segunda ou mesmo terceira autonarrativa elaborada. Sobre esse processo, o que podemos perceber, já adiantando um pouco nossa interpretação do que vivenciamos em conjunto, foi que os professores que se apresentaram mais abertos à proposta formativa foram exatamente aqueles que fluíram com mais tranquilidade na composição de suas autonarrativas.

Não estamos afirmando com isso, de forma alguma, que, por esse ou outro motivo, esses são professores melhores em qualquer aspecto. O que estamos afirmando é que, sob nossa observação, esses participantes mostraram-se mais seguros e confortáveis em caminhar por si mesmos, revisitando suas vivências de forma visivelmente mais profunda, revelando, inclusive, maior criticidade quanto ao próprio fazer docente, o que se constitui ponto importante para esta tese.

Cabe dizer que há várias formas de se exercitar as autonarrativas, não havendo um modelo metodológico pronto a ser seguido, mas ficando muito a cargo, inclusive, da criatividade e sensibilidade do professor e/ou pesquisador, qual seja o caso. Nesta

pesquisa, as autonarrativas foram sendo solicitadas como atividades ao final de cada módulo cursado. Seu teor, naturalmente, variava de acordo com as vivências coletivas e ontogênicas. Alguns professores também instigaram seus alunos a realizarem processos autonarrativos, no entanto, por outros caminhos que foram sendo adequados à abordagem e ao contexto de aprendizagem, o que compartilhamos em nossas sínteses.

5.5 Etapas da pesquisa

Nesta seção, buscamos apresentar as diferentes etapas que compõem a pesquisa. Para tanto, as apresentamos em ordem *c r o n o l ó g i c a*, realizado os devidos alinhamentos/desmembramentos de processos, conforme necessário. Não pretendemos nos alongar em cada um desses pontos. A perspectiva é promover uma visão panorâmica do empreendimento investigativo, com o intuito de favorecer ao leitor uma compreensão sistêmica dos processos vivenciados.

Realizamos contato inicial com a escola a partir do núcleo gestor, a fim de apresentar a ideia geral da proposta formativa; conhecer, em termos gerais, a proposta pedagógica da escola, com vistas a acertarmos questões administrativas relativas ao cronograma e à carga-horária de encontros etc. Em ambas as escolas, tivemos a oportunidade de, no mesmo dia, conversar diretamente com os professores, apresentando-lhes a proposta formativa e ouvindo-lhes acerca de sugestões e demandas mais específicas. Algumas dessas demandas foram incorporadas ao plano formativo, tais como o interesse por realizar projetos interdisciplinares; outras já constavam na proposta, a exemplo de como desenvolver práticas de ensino de língua que envolva análise linguística, mas que constitua uma abordagem mais interacional, menos gramaticalizante.

Não havendo percalços ou adequações de grande monta a serem realizadas no âmbito da formação, iniciamos os encontros formativos presenciais na sequência deste primeiro contato, nos moldes da estrutura descrita em 5.2.2. No interior da formação continuada, realizamos rotineiramente reflexões com os professores sobre suas práticas pedagógicas, com base no referencial teórico mobilizado para a formação, não prescindindo das contribuições trazidas pelos professores com base em sua formação e prática de ensino. Como dissemos em 5.2.2.1, essa atividade formativa de caráter fortemente reflexivo perdurou de fevereiro de 2020 a janeiro de 2021.

Ao longo do processo formativo, tivemos a oportunidade de participar de alguns encontros on-line síncronos entre professores e alunos. Como foi possível, ainda no início do ano, ter contato presencial com todas as turmas, a presença do pesquisador, enquanto elemento externo, não aparentou causar muita estranheza aos alunos, que se mantiveram participativos na interação com seus professores.

Já próximo ao final do ano letivo, ao longo da primeira quinzena de dezembro de 2020, realizamos contato direto com os estudantes, por meio de sua mobilização e acompanhamento ao preenchimento de um questionário. A partir desse questionário, dentre outras coisas, buscamos perceber que avaliação esses alunos faziam do ano letivo atípico e, em especial, que avaliação faziam das aulas de LP vivenciadas ao longo do ano e do seu desenvolvimento pessoal. Ao todo, 263 alunos responderam ao questionário (Quadro 5). Essas contribuições nos trazem informações bastante significativas, muitas delas recorrentes, bem como alguns dados singulares (SUASSUNA, 2008), que consideramos índices preciosos para nossas sínteses.

Outra via de contato direto com os estudantes ocorreu ao longo das três primeiras semanas de dezembro de 2020, momento em que convidamos um aluno de cada turma da escola, cujos professores participaram do processo formativo, a participar de uma sessão coletiva de entrevista semiestruturada. As entrevistas foram organizadas em blocos por ano/escola (por exemplo: alunos do 6º ano da Escola 1, alunos do 7º ano da Escola 2). Ao todo, 27 alunos participaram desse momento (Quadro 5), que nos geraram, cerca de 14 horas de entrevista, considerando que realizamos 7 blocos de entrevistas com média de duas horas cada.

A metodologia empregada nas entrevistas foi a realização de grupos focais no formato de entrevistas semiestruturadas, orientadas por um roteiro pré-elaborado de questionamentos e acompanhado do processo de escuta sensível.

Nas entrevistas, de modo geral, após estabelecer contato e explicar rapidamente o motivo do encontro (o que já havia sido feito também por meio de um vídeo curtinho via WhatsApp), procuramos deixá-los à vontade, por meio de perguntas mais genéricas sobre sua afinidade com as aulas de LP etc. Posteriormente, passamos a conversar sobre alguns elementos do ano atípico de pandemia para iniciarmos um momento mais intencionalmente investigativo, em que compartilhamos com alunos aulas/atividades realizadas no início do período pandêmico (início de abril de 2020), pedindo a opinião deles sobre as aulas/atividades em tela. Na sequência, avançamos para práticas posteriores, chegando às aulas/atividades e projetos mais recentes, datadas de novembro ou mesmo dezembro.

Nosso intento era investigar em que medida os alunos perceberam mudanças relacionadas ao estilo das aulas, conteúdos, abordagem didática, recursos etc. Pretendíamos investigar ainda

em que medida as mudanças percebidas por eles estavam ou não relacionadas a uma perspectiva interativa que os convidasse a participar mais ativamente das aulas/atividades. Havia o objetivo, portanto, de investigar a adequação do metatexto didático elaborado pelos professores e vivenciado pelos estudantes à perspectiva sociocognitivista, a partir das lentes dos próprios estudantes, sendo este um dos objetivos específicos emergentes da pesquisa.

Como uma das últimas etapas do curso, após a finalização dos módulos no AVA, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com os professores em encontros individuais. Nesses momentos, tivemos por propósito, similar ao proposto aos alunos, convidá-los a uma retrospectiva do que foi vivenciado ao longo do ano letivo de 2020, no âmbito da formação e para além dela. Em princípio, elaboramos perguntas sobre suas expectativas iniciais em relação à formação e sobre a possibilidade de o curso ter sido condizente com essas expectativas. Felizmente, por unanimidade, os cursistas disseram que a experiência não condizia com suas expectativas, pois, mesmo tendo sido apresentados à proposta geral da formação, segundo eles, em seu imaginário, o curso consistiria em trabalhar elementos classicamente abordados em formações continuadas em serviço: competências e habilidades oriundas dos documentos oficiais como BNCC e DCRC²⁶. No entanto, esta não foi a proposta da formação, uma vez que trabalhamos a reflexão sobre as práticas docentes com base em referencial teórico sobre cognição, linguagem, ensino de língua e a partir de uma perspectiva epistemológica praticamente desconhecida a todos eles.

26. Documento Curricular Referencial do Ceará. Trata-se de orientações para composição dos currículos das redes municipais a partir das competências e habilidades listadas na BNCC.

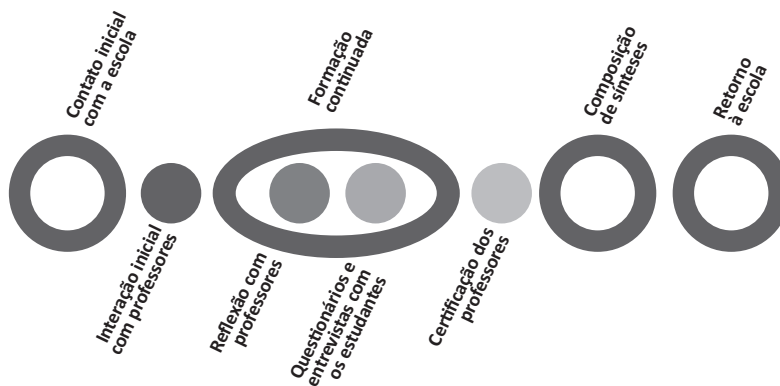
Finalizada formalmente a formação e realizadas as entrevistas, houve a certificação dos professores, realizada em conjunto pelo Polo UAB/UECE e o PosLA/UECE como um curso de extensão do Programa. Esse evento marcou a finalização da geração de dados, ainda que tenha sido mantido contato eventual entre pesquisador e participantes para um motivo ou outro, alguns relacionados ao ensino de LP, outros por curiosidade de sua parte sobre teorias que estudamos. Uma das gratas surpresas que tivemos foi a de receber algumas atividades, de duas professoras, fortemente embasadas na epistemologia da complexidade e nos conceitos de cognição situada e sociocognição, já início do ano letivo de 2021.

Temos como passo seguinte à conclusão da formação o retorno cuidadoso aos dados gerados em todo esse processo, a seleção da amostra para a composição do corpus da pesquisa e a busca pelo estabelecimento de sínteses em torno do que encontramos. Esses processos serão descritos com mais detalhes na seção 5.6.

O último passo de todo esse processo consistiu no retorno às escolas para o compartilhamento dos achados da pesquisa. Esperamos, por meio desse passo, além de partilhar os achados com as escolas participantes, promover espaço formativo e de autoconhecimento da instituição de ensino e dos profissionais de LP que dela fazem parte.

A seguir, disponibilizamos um resumo das etapas que compõem esta pesquisa.

Figura 9 – Etapas da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor.

Na próxima subseção, compartilhamos as opções metodológicas que nos dão base ao tratamento/ à organização das informações desta tese e que se relacionam produtivamente com a epistemologia da complexidade.

5.6 Estruturação do esquema explicativo

Na caracterização desta pesquisa (seção 5.1), ao empregarmos o termo dados, buscamos trazer ao conhecimento do leitor uma rápida discussão sobre a (in)adequação do recurso a este termo no âmbito de uma pesquisa erigida a partir do paradigma da complexidade. Na presente subseção, objetivamos retomar aquela discussão, aprofundando as bases conceituais que nos encaminham em direção a nossas escolhas terminológico-conceituais. Não intentamos empreender o seu esgotamento, mas compartilhar com o leitor os pontos de vista teóricos aos quais recorreremos para o estabelecimento do desenho metodológico de organização dos dados/das informações gerados em nossa investigação e sua respectiva observação.

Nesse sentido, e como ponto de partida, retomamos o que foi dito por Barbier (2007), ao referir-se sobre a prática investigativa da pesquisa-ação no seio do paradigma da complexidade, quando o autor nos lembra da necessidade de o pesquisador em questão manter-se atento à observação do meio a partir de uma visão sistêmica aberta, sensível ao fluxo das informações e das adequações sempre necessárias a um empreendimento investigativo dessa natureza.

Reflexivos acerca dessas necessárias abertura e sensibilidade próprias da pesquisa-ação integral, e diante dos dados/ das informações gerados ao longo do processo investigativo, convidamos o leitor à apreciação de quatro dimensões constituintes dessa discussão: i) a observação dos dados/das informações sob a ótica sistêmica; ii) as perspectivas analítica e sintética de tratamento da informação; iii) a organização dos dados/das informações gerados; e iv) a organização do corpus da pesquisa.

5.6.1 Observação dos dados sob a ótica sistêmica – a lógica da estruturação em rede

As primeiras proposições da ciência moderna de observação da natureza, elaboradas por Bertalanffy (apud CAPRA, 1996), trouxeram à tona uma perpectivização até então secundarizada no fazer científico posterior ao século XVII e a visão cartesiana da realidade: a de que a natureza se organiza sistemicamente. Por meio de sua Teoria Geral dos Sistemas, Bertalanffy traz para o seio das ciências naturais a discussão de que a natureza seria composta por vários sistemas que, em seus vários e diferentes níveis, interagem entre si. Essa proposição, que está no berço das ciências complexas, nos encaminha ao entendimento de que a observação e, por conseguinte, a explicação dos fenômenos

ditos complexos estrutura-se em uma relação não linear, de causalidade múltipla e em circuito, a partir da qual o entendimento desses fenômenos não mais se pode ser explicado de forma linear – causa e efeito –, mas em rede.

Nesse sentido, apesar de apresentarmos algumas categorias para as quais, segundo nossa percepção, os dados confluem, isso não significa que tais dados ou mesmo tais categorias encontrem-se isoladas umas das outras. A perspectiva metodológica proposta por nós seria a superação das alternativas clássicas, por meio da qual buscamos pôr em ênfase, nos termos de Morin (2015, p. 53), “a ideia de uma unidade complexa, que liga o pensamento analítico-reducionista e o pensamento da globalidade, numa dialetização”. Desse modo, para a estruturação da observação, do entendimento e da tomada de conclusões para o corpus desta pesquisa, caminharemos em duas direções, apontadas como conceptualmente opostas por alguns estudiosos, mas, a nosso ver, passíveis de uma abordagem intercomplementar e unificadora, com vistas a uma compreensão qualitativamente mais ampliada de “um todo que não se reduz à soma das partes” (MORIN, 2015, p. 20): a análise e a síntese, sobre as quais discutiremos na próxima subseção.

Antes de encerrarmos esta subseção, consideramos importante trazer à discussão, ainda que brevemente, tendo em vista ser um rápido aprofundamento do que foi apontado nas seções 2 e 3, e com base na perspectiva de sistema complexo até aqui desenvolvida, a compreensão dos Sistemas Adaptativos Complexos – SAC que compõem esta pesquisa.

Assim como apresentamos a leitura enquanto SAC (seção 3), propomos, com base em Larsen-Freeman e Cameron (2008), a compreensão de outros elementos, tais como: os participantes, a

nossa interação com os participantes (o processo formativo), as interações entre professor e aluno, a comunidade de professores e a própria escola como SAC em níveis distintos. A justificativa é a mesma: tais sistemas são fortemente influenciados pelo ambiente biopsicossocial e físico em que estão imersos, de modo tal que são extremamente sensíveis ao ambiente e às relações contextuais que ali ocorrem, interagindo coadaptativamente a eles. Para Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 33, grifo das autoras, tradução nossa), “o processo no qual um sistema se ajusta em resposta às mudanças em seu ambiente é a adaptação, e os sistemas que funcionam dessa forma são chamados de ‘sistemas adaptativos complexos’, uma classe importante de sistemas complexos”, ao que acrescentam, com base em Goffman (1974 apud LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 35, grifo das autoras, tradução nossa), que:

[...] a relevância do contexto para os sistemas complexos não pode ser subestimada. A noção de dependência contextual assume um sentido diferente dentro do paradigma da complexidade. Torna-se mais do que um ‘frame’ separável em torno de um sistema que é necessário para interpretar o comportamento.

Consoante as linguistas, percebemos o papel central do contexto para o entendimento das relações que se dão no bojo dos SAC, assumindo a própria noção de contexto como algo para além de enquadramentos sócio-históricos, como elementos que concorrem e coocorrem, por meio de processos de emergência e incorporação (HANKS, 2008b), para a construção do sentido dos eventos textuais, como aludido na seção 3.2.

Isso posto, passemos às considerações sobre as perspectivas analítica e sintética.

5.6.2 As perspectivas analítica e sintética de tratamento dos dados

A observação de sistemas e o pensar complexo estão voltados para a compreensão da realidade a partir das relações, da interação entre os elementos ou dos objetos ditos isoláveis. Para o pensamento sistêmico, mais importante que conhecer detalhadamente os componentes do sistema, põe-se, em primeiro plano, o entendimento da relação desses componentes entre si, suas nuances e, de forma especial, sua reação a perturbações.

A perspectiva sistêmica focaliza, portanto, a relação. Dessa forma, “o pensamento sistêmico é pensamento ‘contextual’; e, uma vez que explicar coisas considerando o seu contexto significa explicá-las considerando o seu meio ambiente, também podemos dizer que todo pensamento sistêmico é pensamento ambientalista” (CAPRA, 1996, p. 34, grifo do autor). Explicar coisas que estão em relação constitui-se em elaborar sínteses, segundo Capra (1996), Morin (2015, 2016) e Ackoff (1974). De forma análoga e pensando em termos sociais, seria algo como entender a conjuntura a partir da relação entre os elementos que a compõem.

O pensamento mecanicista, por sua vez, também compreende que a realidade é constituída por múltiplos elementos, ou objetos isoláveis, que estão em relação. Todavia, os mecanicistas acreditam que a realidade pode ser perfeitamente explicável por meio da detida e adequada análise de seus componentes, os tais objetos, de modo que, nesse paradigma explicativo, a relação entre os elementos ocupa sempre segundo plano (CAPRA, 1996).

Abaixo, trazemos, de Kasper (2000), um quadro-síntese, com vistas a tornar mais perceptível essa distinção entre um e outro pensamento.

Quadro 6 – Comparação entre os fundamentos explicativos da realidade do pensamento analítico e do pensamento sistêmico

Pensamento analítico	Pensamento sistêmico
Fundamentos explicativos da realidade	
Objeto	Sistema
Elementos ou partes constituintes	Organização ou 'estruturas sistêmicas'
Relações causa-efeito entre partes ou 'blocos de construção'	Interações entre fatores configurados através de processos dinâmicos
Reduccionismo	Contextualização
Determinismo	Causalidade Contingente
Análise	Síntese
Universo mecânico	Organismo, máquinas auto-reguladas e processadoras de informação, Redes, Fluxo e transformação

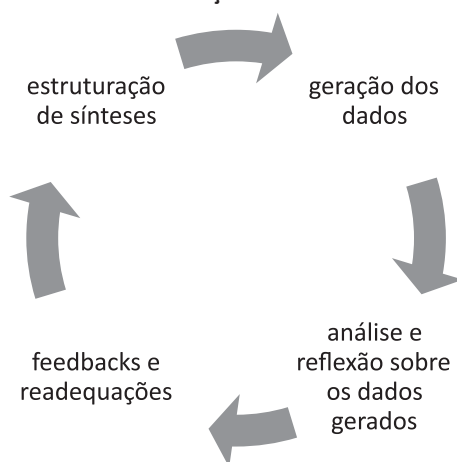
Fonte: Kasper (2000, p. 198).

Acreditamos que a diferenciação entre os paradigmas cartesiano/analítico e complexo/sistêmico esteja cada vez mais nítida ao leitor desde o início de nossa discussão até o momento presente. Acreditamos ainda, que, ao declarar esta pesquisa como arvorada no paradigma da complexidade, compreendido por nós também como uma epistemologia, o leitor possa estar se

perguntando por que o emprego de elementos ditos opostos (análise e síntese) no plano de observação dos dados.

Ocorre que, para nos mantermos fiéis aos procedimentos realizados por nós para a elaboração de conclusões (sempre provisórias) sobre a experiência vivenciada no decurso desta tese (contato inicial, formação continuada, observação dos dados, redação final do texto), compreendemos que foi exatamente esta a dinâmica por nós adotada: i) geração dos dados; ii) análise e reflexão sobre os dados gerados; iii) retorno aos professores por meio de feedbacks e readequações no plano formativo; iv) estruturação de sínteses; v) geração de dados; v) análise e reflexão sobre os dados gerados... ao que se seguem as demais etapas, nessa espiral recursiva, a qual nos inspira a perspectiva complexa, até o encerramento da geração dos dados. A Figura 10 propõe-se a ilustração da dinâmica anteriormente descrita.

Figura 10 – Dinâmica de análise dos dados e estruturação de sínteses



Fonte: Elaborada pelo autor.

No plano de geração dos dados, o recurso à análise deve ser entendido aqui como um passo, o primeiro, para a composição das sínteses, sempre provisórias e contextuais, que nos deram insumos para a realimentação dos SAC Formação (de professores), com vistas a sua recorrente e sucessiva busca de equilíbrio no desequilíbrio, estabilização temporária no caos. No plano da observação do amontoado de dados gerados para a escrita desta tese, o recurso à análise se dá na perspectiva de que regressamos aos dados, pontuamos aqueles que são mais significativos para o compartilhamento por meio da escrita acadêmica, estabelecemos entre eles as relações, contextualizações adequadas e necessárias, para que, estruturadas as sínteses, possamos inscrevê-las neste texto, que, como é próprio do processo de escrita, passa a estabilizar-se momentaneamente no sentido de nos permitir a comunicação (MONDADA; DUBOIS, 1995). Sabemos que as sínteses que trazemos para cá também são contextuais e provisórias, entretanto, em se tratando de linguagem escrita, não há outra forma de fazê-lo.

Que fique claro: não advogamos em torno da análise pela análise simplesmente; compreendemo-la, neste estudo, como um caminho para se chegar às sínteses. O processo analítico, para nós, não é um fim, mas um meio. Reconhecê-lo e demarcá-lo textualmente aproxima-se ainda da nossa “necessidade [de] encontrar um método que detecte, e que não oculte as ligações, articulações solidariedades, implicações, imbricações, interdependências, complexidades” (MORIN, 2016, p. 29), sem que, para tal, encubramos qualquer um dos passos aos quais recorreremos para a consecução de nosso objetivo investigativo.

A partir de nossas sínteses, por fim, buscamos evidenciar as relações existentes entre os elementos constituintes e flagrados ao longo da análise dos dados. Na próxima seção, apresentamos os

recursos aos quais recorreremos para a organização dos dados gerados.

5.6.3 A organização dos dados gerados – panoramas, padrões, confluências e distinções na investigação do corpus

A partir dos recursos e procedimentos de geração de dados empregados e vivenciados ao longo desta pesquisa e com base na epistemologia em que a situamos, descrevemos nesta subseção o processo de organização dos dados para a composição do corpus e posterior estruturação de sínteses.

Iniciamos pela revisitação cuidadosa de tudo o que foi produzido a partir da interação com os participantes, conforme descrito em 5.4 e 5.5. Por questões de espaço e pertinência, tivemos de proceder a recortes da enorme massa de informações geradas. Tais recortes têm por base alguns elementos próprios do paradigma da complexidade, os quais apontamos a seguir.

Inicialmente retomamos o conceito de Sistema Adaptativo Complexo – SAC, enfatizando que se trata de um conceito dinâmico que pode, por isso mesmo, estar associado a elementos bastante distintos, mas que têm a característica comum de se organizarem enquanto sensíveis ao contexto em que estão inseridos. Dito isso, compreendemos nesta pesquisa e retomamos no âmbito desta descrição metodológica, dentre outras possibilidades, a formação de professores como SAC, bem como os próprios participantes, cada um representando um SAC distinto.

Por conseguinte, consideramos o panorama como outro elemento importante a ser observado. Compreendemos, consoante Larsen-Freeman e Cameron (2008), que os sistemas dinâmicos se

encontram à deriva no ambiente, ou panorama. Ao concebermos que distintos focos de investigação (participantes diretos, indiretos, formação de professores etc.) se configuram como sistemas complexos singulares que estão em interação constante, podemos observar o fluxo distinto para cada um desses sistemas em relação a panoramas comuns, atentando para a interação recorrente de tais sistemas, que se encontram em contínuo processo de coadaptação. Nesta pesquisa, consideramos como panorama cada categoria emergente ao longo do processo investigativo, sobre as quais falaremos com mais detalhes na próxima subseção(5.7).

O terceiro elemento apontado por nós e decorrente da assunção de panoramas, consiste no conceito de espaço de fases, definido como “a coleção de todas as possibilidades de estados possíveis a um sistema, de modo que cada ponto no panorama representa um estado distinto do sistema” (LARSEN-FREEMAN, CAMERON, 2008, p. 46). Os espaços de fase seriam, em outros termos, as possibilidades experienciadas pelo SAC no seio do panorama (categoria) em que é observado. Trata-se de uma perspectiva que se propõe a descrever o percurso, ou mesmo o ponto ocupado pelo SAC em relação ao seu vagar pelo panorama.

O vagar ou, em termos maturanianos, o estado de deriva de um sistema não ocorre de forma totalmente aleatória. Ainda que saibamos que lidar com a complexidade é, sim, lidar, em grande parte, com alguma aleatoriedade, ou, nos termos de Morin, (2015, p. 35) “com a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados”, há, no âmbito das explicações aos sistemas complexos, que se considerar a existência de múltiplos atratores. “Um atrator é uma região do panorama em cuja direção o sistema[SAC] tende a mover-se” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 50), sendo próprio aos

sistemas complexos serem influenciados por atratores estranhos ou caóticos²⁷(CAPRA, 1996).

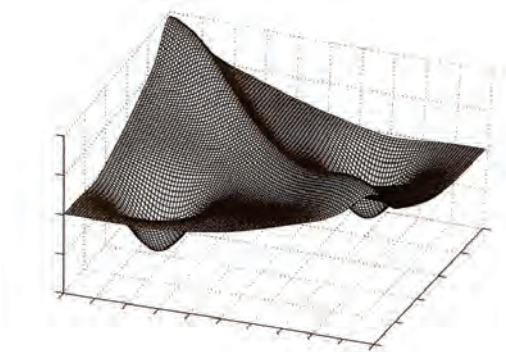
Em nossa pesquisa, não apontamos atratores a priori. Em vez disso, consideramos coerente observarmos a emergência dos diversos atratores no decurso da análise dos dados. Compreendemos, portanto, os atratores como situações/attitudes que emergem a partir da interação dos e entre os SAC em um dado panorama, exercendo maior ou menor atração a depender da relação constituída entre o atrator e o SAC no recorte panorâmico (espaço de fases) investigado.

Consideramos que o estabelecimento de panoramas, para fins metodológicos, é bastante útil ao auxiliar-nos na difícil tarefa de observar o movimento de determinado SAC ao longo de uma faixa de tempo pré-estabelecida por nosso objetivo investigativo. Por exemplo, ao observar os professores, os quais foram acompanhados de perto ao longo de todo o processo formativo, seria incoerente compreender que todos eles constituiriam o mesmo sistema de forma absolutamente coesa. Entretanto, compreendendo cada um deles como um SAC, podemos considerar a fluidez de cada sistema nos diversos panoramas observáveis e, assim, investigar e compreender melhor o deslocamento no espaço de fases realizado em cada panorama por cada SAC, o que nos permite, por conseguinte, compreender melhor as confluências realizadas e os padrões estabelecidos.

27. De acordo com Capra (1996), há três tipos básicos de atratores: a) atratores puntiformes, que correspondem a sistemas que atingem um equilíbrio estável; b) atratores cíclicos, que apresentam oscilações periódicas, a exemplo do movimento de um pêndulo; e c) atratores estranhos ou caóticos, que correspondem a sistemas cujos movimentos nunca são exatamente os mesmos, ainda que possam ser bem aproximados, formando um padrão complexo altamente organizado. Larsen-Freeman e Cameron (2008) compreendem a dinâmica presente em uma sala de aula de línguas, entendendo a sala como SAC, como uma fonte de diversos atratores estranhos, portanto irrepetíveis, com o que concordamos.

A perspectiva de panoramas, conforme apontado por Larsen-Freeman e Cameron (2008), pode ser apresentada imageticamente. As Figuras 11 e 12, abaixo, exemplificam essa proposta visual.

Figura 11 – Um panorama e seu espaço de fases numa perspectiva topológica



Fonte: Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 46 apud SPIVEY, 2007, p. 18).

A Figura 11 traz a representação de um panorama e seu espaço de fases, evidenciando a presença de dois atratores hipotéticos (regiões de mais baixo relevo). O vagar do sistema pelo espaço de fases tende a seguir em direção aos atratores ali presentes.

Figura 12 – Um panorama e seu espaço de fases para um sistema dinâmico com duas bases atratoras



Fonte: Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 46 apud SPIVEY, 2007, p. 18).

A Figura 12, por sua vez, consiste em uma representação bidimensional do panorama presente na Figura 11. As setas evidenciam o provável movimento experimentado pelo SAC em direção aos atratores. Ao elaborarmos nossas sínteses, recorremos a representações bidimensionais simplificadas dos panoramas e seus respectivos espaços de fase observados.

A investigação atenta e sensível ao contexto, aqui, é essencial e influencia sobremaneira as percepções acerca da movimentação do SAC no(s) panorama(s) observado(s).

Sumarizamos, no Quadro 7, os conceitos/as terminologias oriundas do paradigma da complexidade e sua equivalência no âmbito dos elementos apresentados nesta tese, com o intuito de facilitar ao leitor a compreensão da terminologia empregada no plano das sínteses.

Quadro 7 – Perspectiva organizacional dos dados

Conceito/terminologia da complexidade	Equivalência na perspectiva metodológica adotada
Sistema Adaptativo Complexo – SAC	Sistemas diversos presentes na pesquisa, <i>i.e.</i> , processo formativo, participantes etc.
Panorama	Objetivo geral da tese (SAC Formação), Categorias emergentes no decurso de observação dos dados (SAC Formação por escola, SAC Professor).
Espaço de fases	Conjunto de possibilidades de caracterização do SAC no seio do panorama em análise.
Atrator	Elemento no interior do panorama que influencia o movimento do SAC, <i>i.e.</i> , acoplamentos sociais no âmbito da formação, princípios teóricos discutidos, elementos contextuais etc.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Voltando à composição do corpus, uma vez retomados os dados de forma geral, como dissemos anteriormente, e pontuados quais os elementos e que funções eles ocupam em nossa perspectiva explicativa, passamos à observação mais detalhada desses dados e processos, no sentido de perceber as categorias emergentes.

Desta forma, a partir das categorias emergentes, e atentos às observações sistematicamente registradas em nosso diário de itinerâncias, fomos pinçando, das diversas fontes, as informações consideradas mais significativas para a composição de nossas sínteses, não nos preocupando, necessariamente, em descartar ou secundarizar qualquer informação, haja vista compreendermos que “a realidade está tanto no elo quanto na distinção entre o sistema e o seu meio ambiente”(MORIN, 2015, p. 22).

Retomando a distinção entre participantes primários e secundários apresentada em 5.3, analogamente compreendemos os dados gerados como dados primários (oriundos do contato com os professores) e dados secundários (oriundos do contato com os estudantes). Nesse sentido, os dados primários nos ajudarão a situar os SAC Professor nos distintos panoramas observados. Os dados secundários, por sua vez, podem nos ajudar a perceber como situar o SAC Professor nos diversos panoramas, ou mesmo o SAC Formação, servindo-nos como base contextual para a ampliação de nossa percepção.

Tendo em vista nosso objetivo, cujo foco reside sobre a compreensão da formação como um todo e não sobre o desempenho de cada professor individualmente, precisamos ainda atentar para o fato de que os dados de que dispomos não são sobre o SAC Formação, em primeiro plano, mas sobre os SAC Professor. Por conseguinte, apostamos, como caminho de se chegar à formação,

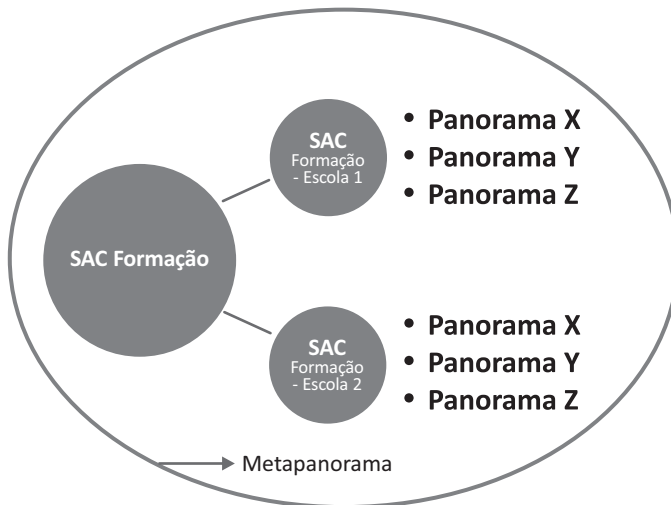
na confluência do que podemos observar a partir do fluxo da participação de cada professor nos distintos e intercomplementares panoramas de análise, o que evidencia a pertinência de entender o próprio objetivo geral da tese como metapanorama para o SAC Formação, compreendendo o objetivo em sua devida posição de metacategoria, perspectiva central e ampla de observação dos dados.

Dessa forma, em primeira instância, buscamos elaborar uma síntese dos SAC professor, por escola, por meio de cada um dos distintos panoramas, como uma forma de perceber seu fluxo no espaço de fases. O resultado dessa confluência configura-se como elemento a partir do qual buscamos estruturar sínteses mais amplas. Em segunda instância, passamos à conjunção da síntese dos panoramas de cada escola, estruturando as informações em rede. Neste momento, não mais buscamos perceber a individualidade dos SAC Professor, mas a confluência de elementos e suas (inter)conexões no SAC Formação, no âmbito da escola. Em terceira instância, estruturadas as redes do SAC Formação de cada escola, de acordo com a categoria em observação, buscamos interligá-las, tendo, por resultado, o SAC Formação que sumariza os elementos pontuados em uma e outra experiência formativa, compreendido como a síntese do processo formativo no âmbito de cada uma das escolas participantes.

Para tanto, apontamos a inter-relação muitas vezes possível entre sistemas distintos, mas que ocorrem em congruência (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Neste esquema explicativo, em específico, os distintos SAC Professor e SAC Formação são compreendidos como sistemas dentro de outros sistemas: o SAC Professor relaciona-se como subsistema do SAC Formação.

Por fim, haja vista operarmos a mesma proposta formativa, mas em contextos distintos (Escolas 1 e 2), compreendemos, ainda, a pertinência de atentarmos para a composição do que seria o SAC Formação – Escola 1, o SAC Formação – Escola 2 e sua congruência para o delineamento do SAC Formação, que seria a síntese última de toda a vivência investigativa, englobado pelo Metapanorama (objetivo geral da tese). Resumimos nosso esquema explicativo por meio da Figura 13.

Figura 13 – Resumo do esquema explicativo de síntese dos dados



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na próxima seção, passamos à descrição das categorias emergentes da pesquisa, por meio das quais estruturamos os panoramas de observação dos SAC Professor.

5.7 Categorias emergentes

Encerramos a exposição metodológica de nossa pesquisa compartilhando as categorias emergentes no processo de observação dos dados. Antes de passarmos a elas, apresentamos algumas ponderações de ordem teórico-metodológica.

Trazemos para essa investigação uma confluência de múltiplas realidades, especialmente no que tange à perspectiva teórico-metodológica em que se arvora esta tese. Nosso paradigma investigativo consiste, como afirmamos reiteradas vezes, numa visão complexa de percepção/construção da realidade. Entretanto, encontramos-nos em um fazer científico que não opera uma total ruptura com a ciência vigente, propondo, ao bem da verdade, uma mudança de rota. Ainda que nossa base epistemológica se concentre no paradigma da complexidade, não podemos dizer que o referencial teórico adotado se encontra integralmente situado nesse paradigma. Nós mesmos estamos descobrindo o fazer científico complexo no fluxo de nossa investigação, não nos sendo algo completamente dado a priori. Por isso mesmo, conceitos como dados, análises e categorias, advindos do fazer científico cartesiano, fazem-se presentes em nossa perspectiva explicativa. Contudo, como intentamos evidenciar aos leitores deste trabalho, tais conceitos são empregados em sentido sensivelmente distinto do que é classicamente realizado na academia.

Dados não nos são realidades pré-existentes prontas para serem coletadas, dissecadas por meio de análises apartadas do contexto com vistas a sua classificação em categorias também pré-concebidas, num processo de coleta, identificação e classificação/rotulação. Pelo contrário, dados são para nós informações geradas no fluxo interativo entre os participantes, intersubjetiva e contextualmente. Análises são o recurso primeiro a que recorreremos

para o entendimento das informações geradas, com vistas e compreendermos, a posteriori, a confluência entre elas e entre outros elementos significativos ao processo investigativo, sempre com atenção ao contexto e à contínua possibilidade de mudança; são nossa base para a composição de sínteses.

Categorias, por sua vez, são os necessários enquadres aos quais relacionamos os dados gerados e analisados; metaforicamente, são as fotografias cuja moldura é pinçada por nós a partir do referencial teórico que consideramos adequado ao “emolduramento” das informações. São, portanto, provisórias, contingenciais, mas imprimem forte caráter explicativo à compreensão da realidade, entendida sempre como uma realidade parcial, circunstanciada e preta de sentidos inesgotáveis ao investigador. Com Marcuschi (2007, p. 92), acreditamos que a “nossa forma de conhecer e conceber o mundo é sempre situada e se dá como fruto de inferências produzidas em inserções contextuais coletivamente organizadas”, de modo que “as categorias são elaboradas no processo dinâmico de interlocução cooperativamente desenvolvida” (MARCUSCHI, 2007, p. 93). Por isso mesmo as consideramos emergentes, diretamente vinculadas ao fluxo vivenciado no processo investigativo.

Como dissemos, não são proposições de rupturas, mas de novas continuidades as que buscamos aqui, tendo, por objetivo geral investigar como a permanência de uma prática formativa intraescolar ancorada na construção intersubjetiva do saber pode instigar professores de língua materna à reflexão individual e coletiva de suas práticas de ensino de modo ontogênico e complexo. Uma ressalva importante: neste livro, por questões de espaço, compartilhamos os achados de apenas uma das três categorias elencadas a seguir: a categoria Desenvolvimento integral do estudante (5.7.2), cujas sínteses figuram ao longo da seção 6. As

demais categorias: Abordagem sociocognitiva do fazer docente e O ser professor em devir (5.7.1 e 5.7.3, respectivamente) estão descritas adiante resumidamente com vistas a oportunizar aos leitores deste livro o conhecimento superficial dos demais achados para que, sendo-lhes interessante, sintam-se convidados à leitura da tese em sua versão original.

5.7.1 Abordagem sociocognitiva do fazer docente

A primeira categoria emergente em nossa pesquisa está relacionada mais diretamente aos componentes eminentemente linguísticos presentes em nosso referencial teórico. É com base nela que observamos atitudes distintas, porém estreitamente relacionadas ao fazer docente do professor de LP. Dentre as diversas confluências percebidas no retorno aos dados, trazemos para discussão mais aprofundada aquelas que foram flagradas como mais recorrentes e ou intensas na vivência docente dos nossos participantes diretos. Estão elas diretamente relacionadas: a) à interação professor-aluno em ambientes virtuais; e b) ao processo de refinamento do metatexto didático ao longo do processo formativo. Ambas as subcategorias põem em ênfase o objetivo específico de suscitar, junto aos professores, reflexão (re)adequação contínuas dos seus metatextos didáticos e do contato entre docente e discente, de acordo com os contextos de ensino-aprendizagem emergentes.

5.7.2 Desenvolvimento integral do estudante

Anterior à descrição desta categoria, cabe um rápido esclarecimento. O termo desenvolvimento integral, quando relacionado à educação, comumente retoma alguns textos bastante conhecidos no Brasil, a iniciar pelo relatório de Jaques Delors à

Unesco, em que o autor apresenta os quatro pilares da educação (DELORS, 1996). Na esteira de Delors, mas não a ele restrito, muito se tem discutido sobre as diferentes dimensões do ser humano, as quais a educação deve contemplar, usualmente valendo-se do termo “educação integral” (GADOTI, 2009; PESTANA, 2014).

Em resumo, segundo Delors (1996), a educação deve preparar o educando para conhecer, fazer, viver junto/em comunidade e para ser, sendo estes os seus quatro pilares. Segundo Delors, aprender a ser consiste na dimensão normalmente esquecida quando se tem em mente o fazer educacional tradicional. Para alguns autores que têm discutido a esse respeito, o desenvolvimento da dimensão esquecida/ignorada, apontada por Delors (1996), passa pelo chamado desenvolvimento socioemocional dos estudantes, ao qual fizemos menção em 2.5.

Ocorre que, na presente categoria, consideramos desenvolvimento integral do estudante a dimensão cognitiva, compreendia por nós como algo que está para além da pura razão, uma vez que não somos partidários do binarismo cartesiano mente/corpo, razão/emoção, que fundamenta concepções como a de Delors e daqueles que, como ele, subdividem o fazer educacional em eixos. Como já exposto, somos tributários de estudos da cognição constituídos sob a perspectiva complexa de ser humano, para os quais o trato sobre educação, aprendizagem, já considera o homem em todas as suas dimensões existenciais (MATURANA, 2011, 2014; MATURANA, VARELA, 1995; DAMÁSIO, 2012, NICOLELIS, 2011), o que se aproxima da proposta de religação do pensamento, de Morin (2013, 2015, 2016).

Dessa forma, quando falamos de desenvolvimento integral do educando, no plano de nossas categorias, estamos olhando para os dados com a perspectiva de perceber em que medida o fazer

pedagógico dos professores participantes vislumbra as distintas dimensões necessárias e pertinentes ao seu fazer docente. Em outros termos, em que medida as aulas/atividades dos professores trazem para si/consideram elementos inseparáveis do contexto de vida dos estudantes nos planos educacional, social, ambiental, relacional, emocional e político, sem, contudo, que se abandone o papel de professor de LP, por exemplo.

A nosso ver, uma prática de ensino vinculada a essas dimensões contextuais tende a tornar cada vez mais significativo o ensino de língua, foco do nosso processo formativo. Não seriam, portanto, dimensões concorrentes, mas co-ocorrentes, que, inclusive, compreendem o fenômeno cognitivo como algo que ocorre situadamente. Junto a essa categoria, emerge, portanto, o objetivo específico de perceber em que medida os professores cursistas desenvolvem, em sua prática pedagógica, uma visão complexa do desenvolvimento do estudante e, por conseguinte, do seu processo de aprendizagem, foco do que compartilhamos na seção 6.

Por meio desta subcategoria, investigamos, portanto, como os distintos SAC Professor fluem no Panorama Desenvolvimento Integral, evidenciando os atratores que se mostraram mais salientes, sua influência e o comportamento realizado pelo SAC no espaço de fases.

5.7.3 O ser professor em devir

A última categoria emergente em nossos dados consiste em uma observação longitudinal de caráter mais geral sobre a transformação pela qual os professores passaram no decurso da formação continuada. Para tanto, recorreremos especialmente à

autocaracterização inicial realizada por cada professor mediante às autonarrativas por eles elaboradas ao final de cada módulo vivenciado e à entrevista semiestruturada realizada ao final do processo de geração de dados.

Compreendemos os conceitos de autopoiese e de ontoepistemogênese como elementos centrais a partir dos quais observamos a emergência desta categoria. Junto a ela, emerge o objetivo específico de levar o professor participante à reflexão sobre a sua autotransformação enquanto docente ao longo do processo formativo.

Descritas as categorias emergentes, seguimos, na próxima seção, para a constituição de sínteses relativas à categoria Desenvolvimento integral do estudante.

6.

EM BUSCA DE SÍNTESES - DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ESTUDANTE: PANORAMA DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Para a composição de sínteses desta categoria, valemos de dados oriundos das mais diversas fontes, haja vista tratar-se de uma perspectiva analítica não circunscrita a um momento específico da formação. Todavia, por tratar-se de uma categoria em que as informações sobre seus componentes, eventualmente, se encontram num nível maior de agregação, foi-nos oportuno operar recortes mais precisos e localizados em seções do espaço-tempo que compreendem o processo total de geração de dados.

Ao longo do processo formativo, mais especificamente por meio dos Módulos 1 e 2, em que discutimos sobre a concepção de cognição adotada e sobre a epistemologia da complexidade, respectivamente, pudemos abordar a visão de desenvolvimento integral do estudante

compreendido como um dos frutos do processo de ensino em que acreditamos e o qual propusemos em nossa proposta formativa.

Discutimos, dessa forma, sobre a dimensão cognitiva que pauta esta investigação, especialmente a partir de Maturana (2011, 2014), Maturana e Varela (1995); Damásio (2012) e Nicoletti (2011). No que tange à epistemologia da complexidade, cabe mencionar que era algo desconhecido por praticamente todos os professores participantes, à exceção de PD3, que informou, em um dos encontros formativos, já ter estudado alguma coisa sobre essa perspectiva de lidar com o conhecimento a partir de Morin e de Leonardo Boff. Segundo a professora, essa experiência datava de cerca de uma década, não tendo sido algo a que retornou em estudos posteriores.

Em função desse desconhecimento, inclusive, mas também em decorrência de um perceptível interesse dos professores em saber um pouco mais sobre o paradigma da complexidade, as atividades do Módulo 2 acabaram por se estender mais que o previsto, o que não pareceu um problema aos participantes.

Para além de discussões teóricas sobre a gênese da epistemologia complexa, preocupamo-nos em refletir junto aos professores sobre a presença ou ausência de uma visão complexa da realidade em nossas práticas pedagógicas, especialmente quando pensamos em conceitos como a religação do pensamento (MORIN, 2016), a causalidade em circuito (MORIN, 2013) e a não linearidade (MORIN, 2015; DEMO, 2002; CAPRA, 1996), compreendendo a interconexão entre todos os elementos que nos cercam. Refletir sobre esses e outros vários aspectos da complexidade trouxe às aulas de LP discussões sobre a língua que se situam para além de questões de estrutura e uso, mas que levam em conta dimensões do contexto mais ou menos imediato em que os

estudantes se encontram. Observando longitudinalmente as atividades produzidas pelos professores, percebemos que tais temáticas passaram a ser abordadas por volta do mês de maio de 2020, momento em que iniciávamos o nosso segundo módulo de estudos. Aqui, já podemos apontar dois atratores salientes à observação do fluxo dos SAC Professor: a discussão sobre cognição e sobre complexidade e as situações contextuais vivenciadas por professores e estudantes.

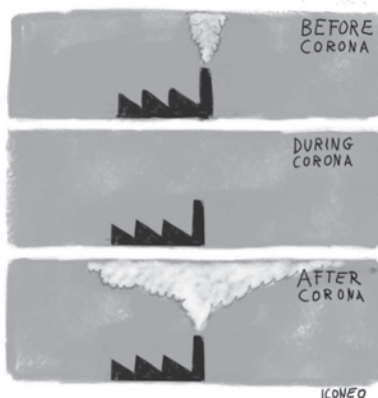
De modo a ilustrar tais asserções, compartilhamos algumas aulas/atividades referentes às Escolas 1 e 2, respectivamente, sobre as quais trazemos alguma discussão.

Iniciamos por um bloco de atividades elaborado conjuntamente por PD2 e PD3 (Escola 1) para estudantes no 9º ano, nas quais as professoras abordaram a temática da pandemia de Covid-19, mais especificamente as mudanças no cotidiano dos seres humanos, por meio de uma coletânea de charges, da autoria de Steffen Kraft.

Elaboradas entre si em um intervalo de uma semana, a observação às atividades evidencia uma preocupação constante com a temática, no sentido de mantê-la presente por algum tempo ao longo das aulas da quinzena, bem como, do ponto de vista mais específico do ensino de língua, uma complexificação. A seguir, compartilhamos um excerto da aula/atividade.

Excerto da atividade de 22 de maio – PD2 e PD3

Observe a imagem abaixo, de Steffen Kraft (breve revisão de inglês: Before é antes; During é durante; After é depois):



4. Marque as opções das temáticas que podem ser analisadas na imagem: *

Marque todas que se aplicam.

Corona vírus

Natureza

Família

Poluição

Saúde

5. A relação de tempo que encontramos na imagem é de: *

Presente-passado-futuro

Passado-presente-futuro

Futuro-presente-passado

6. De acordo com a imagem, descreva o período ANTES do Corona: *

7. De acordo com a imagem, descreva o período DURANTE do Corona: *

8. De acordo com a imagem, descreva o período DEPOIS do Corona: *

9. Observe novamente a imagem, analise-a nos detalhes e escreva um pequeno texto fazendo uma relação entre a imagem e o momento em que estamos passando: *

Na primeira atividade do bloco, datada de 22 de maio, as professoras iniciam por exercitar habilidades linguísticas, como identificação de tema central – questão 4 – identificação de elementos explícitos – questão 5 –, ao que adentram a uma perspectiva mais interpretativa, mobilizadora de inferências – questões 6, 7 e 8 – solicitando aos estudantes a descrição do que é retratado em cada estação cronológica da charge. A complexificação se amplia, de fato, na questão 9, quando o estudante é solicitado, a partir da observação à imagem²⁸, a refletir sobre ela e a estabelecer uma relação entre a mensagem depreendida pelo texto – já trabalhada paulatinamente nas questões anteriores – e a sua própria vivência no contexto de pandemia de Covid-19.

Neste momento, as docentes mobilizam muito mais que apenas as habilidades linguísticas próprias de uma perspectiva de língua enquanto ferramenta. A atividade pode ser entendida como um convite ao aluno a viver na linguagem, a partir de uma reflexão que não está apenas retratada na charge, mas que, partindo dela, chega propositadamente ao próprio viver do estudante, mais especificamente ao viver do estudante em seu contexto social em diferentes instâncias: estrita e global. A escolha pela 1ª pessoa do plural coloca-se como pista, nesse caso, para a deflagração de uma abordagem que se pretende ecológica, plural na acepção mais comunal do termo.

Passando à segunda atividade, datada de 29 de maio, percebemos a permanência de alguns traços, tais como: a temática e a autoria do texto-base. Seguindo o processo de complexificação

28. Em todas as questões, o recurso à reflexão sobre a imagem é algo central, haja vista ela ser o texto-base para as questões. Nesse sentido, para além de uma espécie de decodificação da imagem de forma apartada do seu contexto de produção e recepção, notamos, por parte das professoras, a preocupação de o aluno reconhecer e coconstruir os sentidos do texto (modo verbal e modo imagético) levando em consideração uma série de elementos emergentes à experiência leitora, sendo a interpretação do modo imagético figura central. A interação com esse modo textual mostra-se, dessa forma, uma quebra com uma prática corrente de encarar o modo imagético como um “paratexto”, uma espécie de complemento do modo verbal.

estabelecido na atividade anterior, as professoras iniciam-na por meio de uma reflexão com os estudantes sobre o próprio estatuto do texto, discutindo, por exemplo, o conceito de imagem que, ao passar uma mensagem, ao comunicar, tem classificação de texto, sendo, claramente, um evento comunicativo (BEAUGRANDE, 1997). A seguir, temos um excerto sobre o qual discutimos na sequência.

Excerto da atividade de 29 de maio – PD2 e PD3

4. Observe a imagem abaixo, de Steffen Kraft (breve revisão de inglês: Before é antes; During é durante; After é depois):



Observe que, se olharmos com atenção para esta imagem, veremos um texto se formando na nossa mente. A imagem toma sentido na medida que olhamos os detalhes (o ambiente, os veículos, as possíveis personagens que estão dentro deles). A partir dessa observação, imagine e crie um pequeno texto narrando o que acontece na imagem. Fique atento às questões como: Qual o contexto em que se passa a história (antes, durante e depois da pandemia)? Podemos deduzir o quê, a respeito da vida e rotina da personagem? O que mudou durante as passagens (passado - presente - futuro)? O que podemos esperar do futuro? Produza um pequeno texto de no mínimo 5 linhas digitadas aqui:*

5. Agora pense na sua rotina antes e durante esse período de pandemia. Elabore uma lista de coisas que você fez ou está fazendo que não costumava fazer antes e escreva aqui.*

6. Agora faça um pequeno texto com uma breve reflexão sobre o que você pretende mudar no seu comportamento e na sua rotina após o período de pandemia e retorno às atividades cotidianas.*

Nessa atividade, o foco concentra-se em, além de interpretar a charge, elaborar respostas em um padrão textual maior que na anterior, a iniciar pela solicitação da produção de uma narrativa, uma espécie de retextualização da charge de forma verbal, porém bastante aberta à introdução de elementos subjetivos dos estudantes - questão 4. Por meio das questões 5 e 6, as professoras convidam o estudante a imergir no tema, trazendo à tona sua vivência em tempos pandêmicos, seguida de uma reflexão sobre possíveis mudanças prospectivas de caráter pessoal. Percebemos aqui a busca pelo aprofundamento da relação proposta na atividade anterior, agora numa perspectiva protagonista do estudante e eminentemente reflexiva. Podemos dizer que se trata de incursões no campo da autonarrativa, a partir das quais as professoras sensibilizam os estudantes à percepção do contexto que os cerca, refletindo sobre ele numa perspectiva coletiva e passando a uma reflexão mais individual com vistas à produção de mudanças subjetivas no fluxo do viver.

Por meio deste bloco de atividades, percebemos a preocupação das professoras em promover uma interação maior entre o estudante e o meio que o envolve, de modo a refletir sobre tal realidade, convidando-o a uma ação, que não separa o ser do conhecer, algo muito próprio ao conceito de cognição situada. Nos termos de Brown, Collins e Duguid (1989, p. 4) "Aprender e agir são interessantemente indistintos, a aprendizagem sendo um processo contínuo e ao longo da vida resultante de ações em situações".

Numa perspectiva de aproximação das similitudes e a partir das emergências sinalizadas, compreendemos que os atratores, I) discussão sobre cognição e sobre complexidade - tópicos discutidos no âmbito da formação; e II) situações contextuais vivenciadas pelos estudantes, podem ser considerados comuns aos SAC professores de ambas as escolas no Panorama

Desenvolvimento Integral – PDI.

Na sequência, compartilhamos experiências que, a nosso ver, evidenciam novos atratores ao presente panorama, para uma e outra escola. Por questões didáticas, vamos abordá-las em separado com vistas a uma síntese posterior. Ambas são fruto de projetos desenvolvidos no âmbito das escolas pelos professores participantes da pesquisa. Tais projetos foram realizados no período que correspondeu ao quarto bimestre letivo da SME-For, meses de outubro e novembro de 2020. Ainda que a temática central de ambos os projetos tenha sido o Mês da Consciência Negra, cada ação ocorreu de forma bastante distinta, tendo em vista o contexto de realização, bem como os participantes envolvidos.

Nas subseções seguintes, descreveremos o processo de concepção e desenvolvimento do projeto em cada unidade escolar, observando os atratores emergentes e, ao final, sintetizando o movimento do SAC Professores no espaço de fases correspondente ao PDI.

6.1 Panorama desenvolvimento integral – Novembro de Resistência Negra

Ao iniciarmos o terceiro módulo do curso de formação, após discutirmos amplamente junto aos professores sobre cognição e sobre a epistemologia da complexidade, propusemos-lhes a realização de um projeto, a partir do qual pudéssemos pôr em prática, para além de atividades isoladas, os preceitos teóricos até então estudados, bem como os fundamentos da sociocognição, já vistos superficialmente nos módulos anteriores e que passariam a ser aprofundados no Módulo 3.

Aceita em ambos os grupos, a proposta foi concebida de forma bastante distinta em cada um deles. Aqui, nos deteremos à descrição da experiência da Escola 1.

Para o primeiro encontro formativo que trataria sobre a concepção do projeto, os professores participantes tomaram a iniciativa de convidar colegas de outras áreas do conhecimento para fazerem parte da iniciativa. Tal atitude, no âmbito da pesquisa-ação integral, é considerada como evidência de um processamento em cogestão (BARBIER, 2007), por meio do qual os participantes mostram-se imersos na pesquisa, de modo a participarem ativa e interativamente, trazendo para si, por vezes de forma inopinada, parte do processo de gerenciamento da pesquisa. Dessa forma, a proposta passou a ser fruto de um processamento coletivo multidisciplinar, composto por professores de História, Geografia, Matemática, Educação Física, Arte e da professora pedagoga que trabalha com o Atendimento Educacional Especializado - AEE, além dos professores de LP participantes da pesquisa.

Em resumo, a proposta pensada coletivamente consistiu na realização de um projeto cuja temática seria alusiva ao mês da Consciência Negra, tendo por título: Novembro de Resistência Negra. Metodologicamente, pensou-se em momentos interdisciplinares, com a participação de todos os professores, e momentos específicos para cada disciplina, tanto em atividades síncronas quanto assíncronas.

Os momentos específicos - disciplinares - consistiram na elaboração de aulas/atividades ao longo da semana, como as que já vinham sendo realizadas no decorrer de todo o ano, a partir de textos que aludissem à temática da consciência negra. Os momentos interdisciplinares consistiram em duas etapas: 1) na elaboração conjunta de atividades dinâmicas que objetivavam sondar os alunos

sobre questões relacionadas às relações étnico-raciais, disponibilizadas via Google Formulários; e II) na discussão, também realizada pelo coletivo de professores participantes do projeto, sobre questões étnico-raciais embasadas nas respostas fornecidas pelos próprios estudantes, por meio de encontros coletivos síncronos, subdivididos entre os turnos da manhã e da tarde, via Google Meet.

Compartilhamos a seguir uma das práticas disciplinares elaborada por PD2 e PD3, a partir da temática do projeto. O recorte temático escolhido pelas professoras para essa aula/atividade consiste em discutir com os estudantes sobre os usos sociais da linguagem, especialmente lançando luzes de forma crítica às expressões racistas que permeiam a nossa língua materna. A aula traz como texto base excertos de uma cartilha disponibilizada pela Fecomércio RS, em parceria com o Sesc e Senac, sobre expressões racistas no nosso vocabulário, intitulada Racismo Sutil.

A atividade aborda habilidades linguísticas relacionadas à leitura e interpretação de texto em praticamente toda a sua extensão. Na verdade, tais processos são os meios aos quais as professoras recorrem para o aprofundamento da temática desenvolvida pela cartilha. Em atenção à categoria que estamos observando nesta subseção, buscamos enfatizar as questões relacionadas à proposta de desenvolvimento integral nela presente.

Partindo da temática adotada para o desenvolvimento da aula/atividade, numa perspectiva eminentemente cidadã e plural, a atividade se vale do recurso empregado pela cartilha de, ao discutir sobre palavras/expressões racistas, suscitar a reflexão sobre o léxico e sobre atitudes linguísticas que podem ser consideradas racismo.

Excerto da Atividade sobre frases racistas, de 27 de novembro de 2020 – PD2 e PD3

Leia atentamente as duas expressões racistas e responda ao que se pede (Retirada da cartilha Vamos repensar nosso vocabulário? Racismo Sutil, do Sesc/Senac).



4. Você conhece ou já usou pelo menos uma das expressões acima? *

5. Qual das duas você achou mais agressiva? Justifique sua resposta: *

[..]

Talvez as expressões racistas mais comuns sejam as que envolvem cabelo e cor da pele. Leia atentamente essas duas expressões e o poema de Conceição Evaristo na imagem abaixo (Retirada da cartilha Vamos repensar nosso vocabulário? Racismo Sutil, do Sesc/Senac): estamos passando: *



7. Das expressões racistas sobre cabelo, marque as alternativas as quais já presenciou ou viveu: *

Marque todas que se aplicam.

- Você já usou uma dessas expressões com intenção de ofender.
- Você já usou uma dessas expressões sem intenção de ofender.
- Você já foi vítima de racismo pelo uso de uma dessas frases.

Outro:

[...]

Leia o cartaz abaixo e observe a origem das palavras "denegrir" e "doméstica". Depois leia a frase de Angela Davis (Retirada da cartilha Vamos repensar nosso vocabulário? Racismo Sutil, do Sesc/Senac).



10. O termo "doméstica" talvez seja um dos mais empregados por todos nós e um dos mais carregados de racismo, pois comparava o negro a um animal irracional que precisava ser domesticado. Você usa comumente esse termo? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. Você tem alguém na sua família ou algum conhecido ou conhecida que exerça essa função que envolve serviços de casa? * Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12. De acordo com a frase de Angela Davis, qual atitude devemos tomar diante dessas expressões racistas que, muitas vezes, falamos mecanicamente, sem ter consciência da gravidade delas? *

13. Muitas das expressões racistas falamos inconscientemente, sem intenção de ofender, por justamente desconhecermos seus significados. Mudar isso é um processo individual e necessário. Na frase de Barack Obama da primeira imagem ele diz que "somos a mudança que buscamos". Responda: o que podemos fazer para diminuirmos o racismo nessas expressões tão comuns no nosso país? *

A respeito das palavras e expressões, a cartilha, em algumas situações, propõe sua substituição ou mesmo a descontinuidade do seu emprego; a atividade, por sua vez, busca trazer o estudante para o interior da discussão proposta pela cartilha a partir de perguntas diretas sobre sua vivência – questões 4 e 7, por exemplo.

Compreendemos que tais perguntas, ao possibilitarem a imersão do discente no contexto de estudo, objetivam suscitar uma relação reflexivo-vivencial entre o estudante, a linguagem na qual ele vive e o seu contexto social imediato, no sentido de provocá-lo à reflexão profunda sobre os tais usos, suas origens, e o motivo pelo qual devem ser evitados/abolidos. No bloco de questões de 10 a 13, por exemplo, percebemos a preocupação das professoras em, ao retomar a discussão sobre o emprego da expressão doméstica, somada a toda a discussão já elaborada até então, suscitar aos estudantes a reflexão de caráter atitudinal proposta nos excertos de Ângela Davis e de Barack Obama.

A questão 11, mais especificamente, traz em si uma perspectiva leitora oposta a qualquer proposição de extração de significado, mas uma visão eminentemente complexa de relação entre sujeito e linguagem (PELLANDA, 2005; FRANCO, 2011b), por meio da qual se busca a produção de significado. A proposição contida na referida questão não objetiva simplesmente que o aluno elabore um resumo do que foi debatido, numa perspectiva referencial, muito comum à prática pedagógica; mas uma resposta propositiva, que parte de uma dimensão subjetiva para uma dimensão intersubjetiva/ecológica eu-mundo. Uma proposição que leve em conta, no posicionamento assumido, a discussão vivenciada pela atividade, podendo estar presentes aí outros elementos vivenciados acerca da temática, inclusive por meio de outras aulas/atividades ao longo do projeto.

A proposição de atividades centradas em tal dimensão, presente em diversas aulas/atividades produzidas ao longo do ano, percebida na Escola 1, especialmente a partir de maio, é a grande tônica do projeto Novembro de Resistência Negra, estando presente tanto nas aulas/atividades disciplinares quanto nas interdisciplinares. Passamos, na sequência, à exploração das aulas/atividades interdisciplinares representativas do projeto.

Ao longo do mês de novembro, os professores da Escola 1 planejaram a realização de duas atividades interdisciplinares, uma para cada quinzena do mês. A primeira delas, intitulada Diversidade Racial na Escola teve por objetivo iniciar as discussões do projeto em âmbito coletivo. Para tanto, foi elaborado um questionário com perguntas simples e objetivas, cujo foco consiste na tentativa de um mapeamento sobre o conhecimento dos estudantes acerca de questões raciais. Trata-se de uma perspectiva mais quantitativa que se propunha a caracterizar-se como pano de fundo para o debate entre o conjunto de professores e os estudantes por meio de aula síncrona, momento em que o tema passou a receber contornos mais qualitativos em sua abordagem.

A dinâmica adotada pelos professores na aula síncrona foi planejada em um dos encontros formativos que contou com a presença de todos os professores envolvidos. Em resumo, a partir das respostas ao questionário, que contou com a participação de 275 estudantes, os professores organizaram as informações em gráficos, insumo principal para o encontro síncrono, e, revezando entre si os turnos de fala, exploraram as informações ali presentes, buscando sensibilizar os estudantes, nesse primeiro momento, sobre tópicos como “o que são atitudes racistas” e sobre a percepção de atitudes racistas à sua volta. Houve também, ao longo da aula, momentos abertos à participação dos estudantes para elaboração de comentários e perguntas com dúvidas e/ou curiosidades sobre o tema.

De modo ilustrativo, compartilhamos algumas informações oriundas do primeiro questionário abordadas pelos professores ao longo da aula: 1) 60,5% dos estudantes da Escola 1 autodeclararam-se pretos e pardos; 2) 98,3% declaram saber o que é racismo, ao passo que todos os respondentes afirmam haver racismo no Brasil; 3) 37,1% declaram nunca ter presenciado racismo na escola e 19% declaram não ter ciência se já presenciaram ou não esse tipo de atitude; e 4) 26,7% declaram já ter sofrido preconceito racial, 43,1% declaram já ter sido alvo de piadas por conta da cor de pele ou tipo de cabelo, 21,6% já desejaram ter outra cor de pele e 56% ter outro tipo de cabelo.

Esses dados foram explorados pelos professores, buscando evidenciar que, provavelmente, muitos dos estudantes que já passaram por situações de racismo sequer compreenderam essa situação como uma situação racista - o cruzamento entre as informações expostas em 3 e 4 conduzem-nos a essa hipótese.

Durante a exposição e contraposição dos dados, uma estudante perguntou aos professores sobre a existência de racismo reverso, o que ensejou a abordagem do conceito de racismo estrutural, realizada pelos professores de História e Geografia. Os professores expuseram a construção histórica do racismo no Brasil e no mundo, apontando fatores de ordem política, social, econômica e cultural, dentre outros, ao que colegas de outras áreas complementaram, compartilhando situações recentes de racismo estrutural ocorridas no País.

Em momento formativo posterior, de avaliação de reflexão sobre a aula, os professores participantes compartilharam que a realização desse primeiro momento coletivo havia sido fonte de vários insights para elaboração das próximas aulas/atividades.

Essa sensibilidade revelada pelos professores é de grande importância para a pesquisa, pois ela revela a premissa de que o planejamento precisa levar em consideração as necessidades e interesses dos estudantes, no sentido de favorecermos um processo de aprendizagem cognitivamente situado (COSTA, 2010) e aberto às necessárias e recorrentes readequações. Trata-se de entender, ainda, o próprio processo de ensino-aprendizagem como elemento que se auto-organiza recursivamente de acordo com as interações entre o sujeito e o meio, com os acoplamentos aos quais nos dispomos e à nossa reconfiguração cognitiva contínua (MATURANA; VARELA, 1995; PELLANDA, 2009).

Por conseguinte, foram elaboradas pelos participantes uma série de aulas/atividades que versaram sobre: racismo velado, colorismo, bullying e preconceito por questões físicas, como cabelo e traços faciais, e violência racial. Essas aulas/atividades foram realizadas ao longo do mês de novembro, a maior parte delas por professores da mesma disciplina ou área, à exceção de PD1, que organizou encontros via Google Meet, em parceria com o professor de História, para juntos abordarem a temática com seus respectivos alunos.

Até aqui, percebemos a emergência de alguns novos atratores no PDI, são eles: i) disposição ao trabalho em equipe; e ii) abordagem transdisciplinar do projeto em todas as aulas do mês de novembro, evidenciando-o como algo não apenas circunscrito a um momento específico, o que acreditamos ter contribuído para a percepção do tema de forma mais aprofundada pelos estudantes.

A segunda atividade interdisciplinar organizada pelo grande grupo de professores foi intitulada Jogo do Privilégio. Trata-se de uma adaptação de atividade homônima presente em diversos vídeos e sites dedicados ao debate das relações étnico-raciais no Brasil e

no mundo. Consiste, basicamente, em, ao elaborar perguntas aparentemente comuns a todos, evidenciar que as condições de acesso a inúmeros bens de consumo, serviços e oportunidades sociais não estão distribuídas de forma homogênea pelo corpo social. A partir de respostas objetivas (sim e não) dadas por todos os participantes aos mesmos questionamentos, podemos perceber em que medida as experiências vão se afastando umas das outras, estando em boa medida condicionadas a distintas possibilidades de acesso aos bens, serviços e oportunidades listados no questionário.

Por meio dela, os professores objetivavam aprofundar a discussão iniciada na aula anterior, mostrando aos alunos que o racismo presente no País e no mundo, além de ter bases na própria estruturação das sociedades, constrange certos grupos a situações de exclusão e alijamento de direitos, sendo a educação em direitos humanos um caminho possível à mudança. Metodologicamente, seguiu-se de forma muito próxima à atividade realizada anteriormente: os alunos foram convidados a responderem aos questionários, suas respostas foram tabuladas em gráficos diversos que serviram como base para a discussão realizada pelo coletivo de professores em encontro síncrono.

A aula foi realizada para ambos os turnos no dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra no Brasil, e assumiu caráter de encerramento do projeto, ainda que, em sua versão inicial, houvesse a previsão para um terceiro encontro coletivo, o que teve de ser remodelado em função da proximidade do período de avaliações do 4º bimestre na escola. Apesar do encerramento formal, as atividades disciplinares do projeto, previstas para realização ao longo de todo o mês de novembro, seguiram ocorrendo³⁰.

Diferentemente da aula anterior, que foi iniciada diretamente a partir da exploração do tema de forma mais objetiva,

nesse segundo encontro, a professora de Arte fez a declamação dramatizada do poema *Me gritaram negra*, de Victória Santa Cruz³¹, o que imprimiu forte carga emocional ao encontro. Alguns professores e alunos ficaram visivelmente emocionados e muitos foram os comentários no chat por parte dos participantes da aula. A própria professora de Arte, mulher negra, declarou, ao final da declamação, sua identificação com a lírica, que narra a autodescoberta de uma mulher sobre sua negritude, sua subordinação, seguida de sua reação emancipatória ao preconceito a que se percebera sujeitada, relatando momentos de sua vida em que se “descobriu” negra a partir dos apontamentos feitos pelos outros.

Na introdução, falou-se também sobre a data simbólica, sua escolha em alusão ao dia atribuído como o da morte de Zumbi dos Palmares e sobre a pesarosa notícia do assassinato de um homem negro pelos seguranças de um supermercado brasileiro, evento que marcou fortemente o Dia da Consciência Negra em 2020³² em todo o País.

A partir daí, a dinâmica realizada seguiu muito de perto a do primeiro encontro. Com base nos dados obtidos por 315 alunos respondentes, PD2 liderou a exposição de informações extraídas dos gráficos, ao que os demais professores seguiram elaborando comentários a cada novo dado compartilhado, bem como recebendo contribuições por parte dos estudantes, que, em vários

30. A despeito da proximidade ao período de avaliações, percebemos que houve uma desmobilização dos próprios professores em realizar uma atividade de encerramento do projeto. Em medida considerável, podemos apontar a falta de uma gestão pedagógica que apoiasse a manutenção do engajamento dos docentes em torno da proposta. PD2, em uma de suas autonarrativas, aborda esse ponto, relacionando-o tanto aos professores quanto à gestão. A autonarrativa em questão está disponível na versão original da tese, seção 7.2.1.1.

31. Disponível em: <https://feminismo.org.br/me-gritaram-negra-poema-de-victoria-santa-cruz/18468/>. Acesso em: 15 mai. 2021.

32. Notícia disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2020/11/4890151-assassinato-de-homem-negro-em-supermercado-gera-revolta-e-pedidos-por-justica.html>. Acesso em: 15 mai. 2021.

momentos, expunham situações vivenciadas por eles relativas à temática do preconceito racial. A participação dos estudantes foi bem mais intensa neste segundo momento. Consideramos que atitudes, a exemplo do compartilhamento de sua história de vida pelos professores, realizado pela professora de Artes e pela professora do AEE, que relatou sobre complicações na infância em virtude de ser filha de pai negro e mãe branca, bem como o acúmulo de discussão realizado em função do encontro coletivo anterior e das aulas/atividades propostas disciplinarmente contribuíram fortemente para o desembaraço e maior participação dos estudantes. Por meio de suas falas, pudemos perceber a assimilação e inclusive a ampliação do que estava sendo discutido coletivamente.

Sobre o método de exposição dos dados, resumidamente, os professores buscaram cruzar as respostas dadas ao questionário do Jogo do Privilégio com a raça autodeclarada pelos estudantes respondentes, buscando evidenciar, por meio desses dados, o quanto alunos que frequentam a mesma escola (pública neste caso) gozam de oportunidades e experiências de forma diferenciada em pontos que são relativamente comuns a todos. Esse gozo ou acesso diferenciado, por sua vez, se dá, em muitos casos, por razões influenciadas por questões étnico-raciais.

Como ilustração, pinçamos para cá os dados relativos a: 1) acesso a plano de saúde; 2) nível educacional dos pais; 3) busca de tratamento capilar em função de opinião alheia; 4) percepção de estar sendo seguido em estabelecimento comercial; e 5) abordagem policial sem motivo aparente. Nesses cinco subtemas, as respostas dadas pelos estudantes evidenciam quantitativamente que meninos e meninas que se autodeclararam negros ou pardos têm menos acesso a plano privado de saúde; proporcionalmente, muitos são filhos de pais que não tiveram/têm acesso ao ensino superior;

grande parte já buscou/busca tratamento capilar não por vontade própria, mas em função da opinião dos amigos(as); cerca de 25 alunos já se perceberam seguidos em estabelecimentos comerciais, ao passo que apenas oito alunos brancos dizem ter passado por essa situação, e, pelo menos 17 alunos, declaram já terem sido abordados pela polícia sem motivo aparente, ao passo que apenas um aluno branco apontou tal experiência.

Trouxemos os últimos dados com mais precisão por considerarmos seu teor chocante, uma vez que estamos falando de jovens que contam, em média, entre 11 e 14 anos. Segundo a escola, não havia aluno maior de 17 anos matriculado na instituição no ano de 2020, sendo o índice de distorção idade-série da instituição relativamente baixo. Contudo, ainda que houvesse número significativo de alunos com elevada distorção idade-série, tal fato não justificaria a violência institucional sofrida pelos jovens, cujos dados, quando cruzados da forma feita pelos professores, enfatizam a motivação étnico-racial para a desconfiança social e para os abusos policiais relatados.

Como dissemos, os alunos participaram intensamente das discussões, ao que pinçamos para cá falas de duas estudantes, com vistas a ilustrar um pouco do fluxo do debate. Quando foi tocado no tópico “c”, busca de tratamento capilar, a aluna Ana, comentou que:

*Ana – é muito comum que meninas e mulheres sejam vítimas desse tipo de padronização em relação ao seu cabelo, seu corpo.*³³

Ao que Maria acrescentou o medo que tem de sair na rua (28ª pergunta do questionário) porque seus pais sempre a alertaram que,

33. Ao trazermos o discurso dos participantes (diretos e indiretos), optamos por realizar uma transcrição simplificada, separando-a do corpo do texto por meio de recuo e identificação, por meio de código para participantes diretos e nomes fictícios para todos os participantes indiretos.

por ser mulher, há grande perigo de sofrer violência, inclusive sexual. Tais apontamentos conduziram o professor de História a tentar evidenciar aos estudantes a inter-relação entre várias questões como desigualdade social, racial e de gênero. Segundo ele, tais questões estão entrelaçadas, sendo urgente a necessidade de uma formação dos jovens que atente diretamente para essas questões. O professor salientou ainda que, em sua experiência como aluno da educação básica, tais debates não faziam parte da formação escolar e que aquele momento que estavam vivenciando era visto por ele como um grande avanço educacional e social em nosso País.

A visão sistêmica presente nos apontamentos do professor de História dialoga estreitamente com a epistemologia aqui adotada. Ainda que os dados gerados diretamente a partir dela não componham o corpus da pesquisa, haja vista ele não ser professor participante do projeto, exposições como a sua caracterizam-se também como ação formativa junto aos nossos professores e, neste momento, em especial, abordagem direta aos estudantes. Compreendemos como deveras legítima tal ocorrência e admitimos que ela, sem dúvida, contribui positivamente com o fluxo SAC Professor no PDI, enfatizando o quão é positivo o trabalho docente em equipes multidisciplinares.

Neste ponto, não trazemos novos atratores, por acreditarmos que os que estão postos até aqui dão conta do movimento dos SAC Professor em relação ao que foi vivenciado nesta etapa específica do projeto, com ênfase para as situações contextuais vivenciadas pelos estudantes e sobre a abordagem transdisciplinar do projeto. Consideramos ainda que a exposição e investigação das aulas/atividades realizadas pela Escola 1 tenha colaborado para uma visão geral de como o SAC Formação tem se desenhado no PDI, no âmbito escolar. Entretanto, julgamos

adequado considerar algumas outras fontes de informação, tais como as autonarrativas dos professores participantes, as entrevistas aos professores e aos estudantes, bem como as anotações de campo realizadas pelo pesquisador, no sentido de percebermos, mais amiúde, como cada SAC Professor fluiu pelo espaço de fases, antes de estabelecermos uma síntese mais global desta faceta (Desenvolvimento Integral) da experiência formativa.

6.1.1 Panorama desenvolvimento integral – o que dizem as autonarrativas, as entrevistas e o caderno de itinerâncias?

A categoria desenvolvimento integral não está circunscrita às aulas/atividades do projeto Novembro de Resistência Negra. Entretanto, em 6.2.1 e na presente subseção, focalizamos um recorte a partir de dados diretamente vinculados às atividades realizadas no âmbito do projeto, tendo em vista, por meio desse recorte cronológico, ser-nos mais factível o trato com grande volume de informações em busca do estabelecimento das sínteses adequadas. Na sequência, compartilhamos considerações acerca de cada uma das professoras participantes – Escola 1.

Talvez tenha se tornado perceptível que a participação de PD1 não foi mencionada nos momentos coletivos. Ainda que tenha participado de um dos quatro encontros realizados coletivamente, realizou incursões bastante pontuais. Na autonarrativa 3, em que os professores foram motivados a refletir sobre a realização do projeto como um todo, PD1 pontuou que seu envolvimento não foi muito intenso.

PD1 - Me senti surpreendida com algumas atividades que foram sendo combinadas durante o mesmo e achei cansativo mediar o projeto, com as demandas da escola e as atividades solicitadas pela coordenação. (Autonarrativa 3).

Em entrevista individual, PD1 reforçou essa sensação ao alegar que não se sentiu à vontade para participar, uma vez que as atividades coletivas passaram a ser realizadas a partir dos Formulários Google, ferramenta que não domina. Apontou ainda que, apesar de já ter trabalhado com temas ditos transversais em experiência docente anterior, a exemplo de um projeto vivenciado sobre gravidez na adolescência e vacinação contra HPV, em outra escola, além do projeto Semana Junina, evento junino organizado pela escola em 2020, não se sentiu confortável para trabalhar o tema da diversidade étnico-racial e que, por esse motivo, inicialmente, evitou realizar aulas sobre a temática de forma individual.

Em seu relato, PD1 considera pertinente à discussão propiciada a partir do projeto:

PD1 - Acredito ser a escola um veículo mediador para que nossas crianças, no futuro, sejam cidadãos críticos e menos preconceituosos. [...] Por ter sido trabalhado no meio de um ano atípico e em uma pandemia, acho que o projeto foi muito bem executado e futuramente pode ser aprofundado com os alunos em anos consecutivos. [...] trabalhar com projetos como esse traz o aluno para mais próximo de nós, nos faz conhecer a vivência deles. Agrega para nós muito do universo dos nossos alunos e nos faz crescer como cidadãos. (Autonarrativa 3).

Podemos perceber que, nesse excerto, PD1 revela uma relação de constituição intersubjetiva própria da perspectiva sociocognitiva. Em entrevista, a professora enfatizou que considerou de suma importância a realização de uma aula conjunta entre ela e o professor de História com quem divide turmas do 6º ano. Segundo PD1, por meio dessa parceria, o professor falou das relações contextuais gerais do tema, preparando o terreno para que ela abordasse questões relacionadas às relações étnico-raciais mais voltadas a tópicos do estudo da linguagem, como a presença

de elementos racistas na linguagem e ainda o trabalho com literatura que aborda o tema, a exemplo do livro *Meu crespo é de rainha*, presentes em aulas/atividades propostas por PD1 ao longo do mês de novembro.

Enquanto observadores, compreendemos que as condições iniciais de cada professor variam, sendo que alguns elementos podem ser mais simples para uns e mais complicados para outros, a exemplo da abordagem de uma temática que pode ser considerada polêmica ou de difícil trato, como PD1 considera o racismo, visão bem diferente da de PD2 e de PD3. O distanciamento de PD1 das ferramentas e ambientes virtuais de aprendizagem é outro ponto recorrente no processo formativo, não sendo diferente na experiência do projeto. Entretanto, é perceptível que a professora considera importante a abordagem de tais temas, ainda que não se sinta capaz de fazê-lo individualmente. Nesse sentido, seu recurso ao estabelecimento de parcerias pode ser compreendido como uma atitude sensata a uma fragilidade percebida por ela mesma.

Observando especificamente PD1 enquanto SAC, podemos dizer que, no PDI emergem como atratores relevantes: i) disposição ao trabalho em equipe; e ii) receio pessoal em relação a determinados temas.

Em observação a PD2, percebemos que a professora participou de forma consistente das diversas atividades relativas ao projeto, em suas diversas instâncias. Partiu dela, por exemplo, a ideia de convidar professores de outras áreas, o que foi prontamente acatado por PD1 e PD3. A professora esteve presente em todos os encontros de planejamento, bem como nos quatro momentos coletivos, conduzindo a maior parte deles. Ao longo de todo o Novembro de Resistência Negra, PD2 foi vetor de material pedagógico e informacional diverso sobre a temática do projeto,

compartilhando bibliotecas virtuais, propostas de atividades e sempre mantendo a discussão aquecida no grupo de WhatsApp da formação. Assumi, nesse momento específico da investigação, o papel de coformadora, se entendermos que tais atitudes são próprias do formador. Para nossa perspectiva investigativa, a posição assumida por PD2 está muito próxima ao que entendemos como adequado ao professor proativo e esperado pelo nosso processo formativo. Sendo nosso foco alcançar a sustentabilidade do processo formativo intraescolar, observar o desenvolvimento de PD2 ao longo dessa etapa foi algo verdadeiramente recompensador.

Compartilhamos na sequência alguns trechos da autonarrativa em que PD2 fala sobre sua participação no projeto da escola. Em sua autonarrativa, a professora fala sobre o grau relevância que considera para o projeto.

PD2 - colocaria o projeto [Novembro de Resistência Negra] como primeira importância dentre as atividades da pandemia, pois o projeto conseguiu 'acertar os alunos em cheio' de uma forma complexa, para usar os termos que temos estudado, envolvendo-os especialmente na perspectiva social. (Autonarrativa 3).

Segundo PD2, dentre todas as atividades realizadas ao longo do ano, o projeto foi a que gerou maior envolvimento nas aulas síncronas, bem como o maior índice de participação geral dos alunos. Segundo ela, as atividades assíncronas trabalhadas no âmbito do projeto, inclusive as disciplinares, passaram a contar com maior número de respondentes, bem como as questões discursivas receberam respostas visivelmente mais elaboradas. PD1 e PD3 confirmam essas afirmações, em suas autonarrativas e na entrevista individual.

PD2 também elabora críticas ao projeto:

PD2 – A escola não abraçou isso [o projeto] de fato, inclusive a gestão [...] senti desinteresse grande dos colegas, principalmente de alguns colegas, dentre eles, negros. (Autonarrativa 3).

Compreendemos a asserção da professora no sentido de que, apesar de vários professores externos à formação terem se engajado, sua perspectiva era a de que toda a escola fosse envolvida, o que, de fato, não ocorreu. A professora que desistiu da formação, por exemplo, não se engajou na realização do projeto, o que PD2 vê como algo problemático. A fala de PD2 sobre a gestão possivelmente caminha neste sentido de, enquanto responsável geral pela gestão pedagógica das ações da escola, tomar para si a responsabilidade de envolver o maior número possível de professores, o que, a seu ver, não ocorreu.

A gestão pedagógica da escola esteve presente nos encontros coletivos, com alguma participação pontual, inclusive. Entretanto, atuar na perspectiva integradora do quadro docente da escola foi algo que o grupo gestor não tomou para si, fazendo sentido o que fora pontuado por PD2. Entretanto, há ainda que se levar em conta que, no contexto mais que desafiador de 2020, mobilizar, ainda que não a totalidade, mas uma parcela significativa da escola, de modo a contemplar todas as turmas com uma única ação pedagógica tem lá o seu mérito, o que foi apontado por PD1 e PD3 em suas autonarrativas.

PD2 compartilha mais um incômodo:

PD2 – Faltou a finalização, ele [o projeto] não fechou. Ficamos devendo uma espécie de 'prestação de contas' com os meninos. Uma comparação de como os meninos mudaram o pensamento depois de tudo que viram, de tudo o que ouviram, da exposição do que acompanharam nas aulas on-line (Autonarrativa 3).

Como dissemos, o projeto teve seu encerramento antecipado por outros fatores do contexto escolar. No nosso papel de pesquisador, tentamos reduzir essa lacuna levantando dados qualitativos e quantitativos sobre as aulas de 2020, dentre elas o projeto Novembro de Resistência Negra e compartilhando com os professores. Entretanto, essas informações não retornaram aos estudantes de modo geral³⁴, haja vista, a essa altura, os alunos já estarem gozando férias ou passando por processo de recuperação.

Por fim, a professora aponta elementos sobre o envolvimento dos alunos:

PD2 - Me surpreendi com a fala dos meninos, com o envolvimento dos meninos falando sobre preconceito. Me surpreendi também com os resultados das estatísticas. Me doeu muito ver aquilo em números, ver a quantidade. Porque a gente vê pontualmente na escola, no intervalo, em uma conversa na sala dos professores, mas, quando a gente vê em forma de estatística, é desesperador. (Autonarrativa 3).

Percebemos, por meio do relato de PD2, o forte envolvimento que ela teve em relação à realização do projeto. Para além da surpresa com o nível de envolvimento dos estudantes, oriundos de todas as séries, podemos dizer que as informações tabuladas a partir das respostas dos alunos perturbaram-na, numa visão maturaniana inclusive, no sentido de querer tornar esse debate algo cada vez mais vivo na escola.

PD2 - é impossível eu não continuar nessa luta na escola. Ela já começou desde antes, mas considero que a bandeira e o grito foram dados nesse momento da pandemia e eu acredito que eu e a [professora de Geografia], com certeza, nós faremos algo bem maior na próxima [próximo ano]. (Autonarrativa 3).

34. Essas informações foram compartilhadas com os estudantes no momento das entrevistas em grupos focais. Entretanto, eles constituem uma parcela diminuta do total de alunos, como observado no Quadro 4.

Consideramos essa uma perturbação condizente com a biologia do conhecer, tendo em vista ser algo que move a professora a readequar-se em sua clausura estrutural no sentido de ter acoplamentos ainda mais efetivos a respeito das questões étnico-raciais com seus estudantes.

Observando especificamente PD2 enquanto SAC, podemos dizer que, no PDI emergem como atratores relevantes: i) disposição ao trabalho em equipe; ii) engajamento dos alunos; e iii) sensibilidade às situações contextuais vivenciadas pelos estudantes.

Chegamos a PD3, cujo envolvimento no projeto Novembro de Resistência Negra, “aparentemente”, foi descontinuado. Pusemos em destaque esse modalizador, tendo em vista, que, de fato, após a segunda reunião geral de planejamento do projeto, PD3 não mais retornou aos encontros formativos, bem como não participou de nenhum encontro síncrono integrando o grupo de professores. A professora seguiu elaborando aulas/atividades assíncronas sobre a temática, limitando sua participação à manutenção de elaboração de atividades assíncronas e estimulando seus alunos à participação nas atividades coletivas (respondendo os formulários e participando dos encontros com o grande grupo).

No mesmo intervalo de tempo em que ocorreram as atividades do projeto, PD3 esteve adoentada, com crises de cálculo renal, motivo pelo qual compreendemos sua ausência nas atividades do projeto. Apenas ao termos contato com sua autonarrativa, pudemos descortinar elementos que, além da doença, afastaram-na das ações coletivas.

PD3 – como tínhamos diversos professores participantes, muita fala e pouca objetividade, faltou estabelecer estratégias em conjunto, ou

em pares para trabalhar as questões temáticas correlacionadas às áreas(Autonarrativa 3).

De fato, nas reuniões de planejamento, contávamos com um número considerável de professores, todos bastante interessados em contribuir com o *modus operandi* do projeto. Em virtude disso, inclusive, mudanças foram sendo realizadas no decurso do próprio planejamento, sempre nas reuniões coletivas. Podemos presumir que essa dinâmica não linear de trabalho, aparentemente, afastou PD3, o que, de certa forma, foi também apontado por PD1, como visto anteriormente.

Compreendemos o quão difícil é adequar-se a um modelo de trabalho que considera a todo instante imprevistos e reorganizações, a exemplo do próprio processo metodológico desta tese. No entanto, tendo em vista garantir a autoria por parte do coletivo de professores, tais reorganizações acabam sendo tanto mais frequentes quanto mais heterogêneas se caracteriza o grupo. Não buscamos, dessa forma, justificar a ocorrência desse processo altamente dinâmico adotado na composição do projeto, mas trazer luz à complexidade intrínseca à execução de propostas dessa natureza. Essa complexidade resguarda em si, inclusive, grande nível de complicação. Em um contexto desafiador, como o que vivenciamos em 2020, algumas pessoas acabam por se tornar menos dispostas à participação em ações de tal natureza, haja vista já estarem sobrecarregadas, por vezes, com outras demandas, às vezes mais urgentes, como as situações de saúde enfrentadas por PD1.

A professora, inclusive, faz a seguinte ressalva:

PD3 - A considerar o contexto e as dificuldades e limitações, tenho a consciência de que o projeto se efetivou, se não com a melhor experiência para os alunos, com o melhor dos propósitos (Autonarrativa 3).

Ao que acrescenta:

PD 3 - Vivemos a era das tecnologias, em um mundo conectado e interligado. Essa mundialização torna mais que necessária, torna obrigatória a urgência de uma nova perspectiva no modo de pensar o mundo e o destino da humanidade. Uma visão voltada para a desconstrução de paradigmas separatistas, que isolam e apenas aumentam os problemas da humanidade. Questões que só podem ser amenizados ou solucionados conhecendo as suas relações e dependências com outros fenômenos sociais. Portanto o projeto em sua essência é uma tentativa transformadora de mudança de pensamento e consciência e toda tentativa de impulsionar, de forma individual ou coletiva, essa transformação é válida. (Autonarrativa 3).

Apesar de suas observações e críticas à forma como o projeto foi organizado e realizado, mais especificamente a dimensão coletiva, PD3 considera como válida a tentativa da escola de, por meio dele, propiciar aos estudantes, de alguma forma, uma visão complexa da realidade, ao que retomamos a perspectiva de religação do conhecimento, de Morin (2015), já bastante comentada nesta tese. Por fim, compartilhamos um último excerto da Autonarrativa 3 de PD3, em que a professora fala sobre a realização de projetos e atividades como o Novembro de Resistência Negra na escola:

PD3 - Como professores, esse é o momento em que podemos observar mais atentamente o ser individual dos alunos, as competências desenvolvidas em relação à criatividade, linguagem, criticidade e socialização, pois é o momento em que eles se sentem mais à vontade e estimulados a serem autores dos seus próprios caminhos (Autonarrativa 3).

Concordamos com a professora, com a observação de que momentos como esse projeto são bastante propícios ao que estamos aqui denominando por desenvolvimento integral, mas não são os únicos. Acreditamos, na verdade, que tal desenvolvimento deva ocorrer de forma sistemática ao longo de várias e distintas atividades/aulas ao longo do ano. Acreditamos, inclusive, ter conseguido realizar isso junto a escola, por meio de atividades como as discutidas nesta tese, tanto na Escola 1 quanto na Escola 2. Salientamos, ainda, que atividades como estas foram desenvolvidas em vários momentos do ano letivo por ambas as escolas, figurando nesta tese apenas um pequeno recorte das muitas aulas/atividades elaboradas sob essa perspectiva.

Por fim, observando especificamente PD3 enquanto SAC, podemos dizer que, no PDI, emergem como atratores relevantes: i) indisposição ao trabalho em equipe; ii) sensibilidade às situações contextuais vivenciadas pelos estudantes e por si; e iii) sensibilidade à discussão sobre cognição e complexidade.

Cumpramos enfatizar que estamos diante de um recorte de dados e esses atratores não sumarizam toda a vivência de PD3, como a de nenhum outro professor participante, ao longo da formação. Sobre o atrator indisposição ao trabalho em equipe, por exemplo, ao observarmos a trajetória de PD3 em toda a investigação, podemos seguramente afirmar que ele se deu de forma pontual nessa etapa da pesquisa, de forma consideravelmente distinta de momentos anteriores e posteriores ao projeto Novembro de Resistência Negra, em que a professora se mostrou aberta à realização de atividades de forma conjunta, especialmente com PD2.

Com base no que discutimos até então no âmbito do presente panorama, buscamos, na próxima subseção, situar os SAC

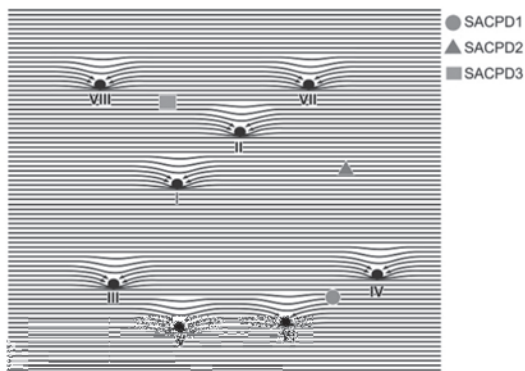
Professor e o SAC Formação no espaço de fases percebido em nossa observação.

6.1.1.1 Panorama desenvolvimento integral – situando os SAC Professor e o SAC Formação da Escola 1

Retomando os atratores emergentes em 6, 6.1, 6.1.1 e 6.1.1.1, listamos os seguintes elementos como relevantes ao PDI – Escola 1: I) discussão sobre cognição e complexidade; II) situações contextuais (vivenciadas pelos estudantes/pelos professores); III) dimensão intersubjetiva/ecológica eu-mundo; IV) disposição ao trabalho em equipe; V) abordagem transdisciplinar do projeto; VI) receio pessoal em relação a determinados temas; VII) engajamento dos estudantes; e VIII) indisposição ao trabalho em equipe.

Com base nesse conjunto de atratores e na nossa observação ao fluxo dos SAC Professor, representados por SAC PD1, SAC PD2 e SAC PD3, buscamos situá-los no espaço de fases compreendido pelo Panorama Desenvolvimento Integral por meio da Figura 14, a seguir.

Figura 14 – Disposição dos SAC Professor no espaço de fases do PDI, Escola 1



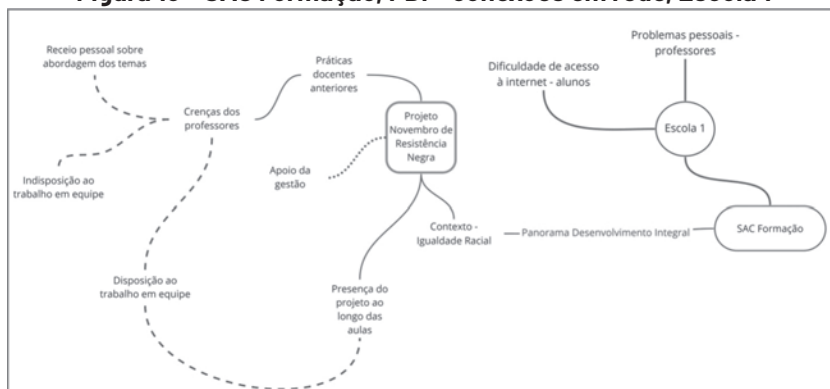
Fonte: Elaborada pelo autor.

A partir da Figura 14, percebemos que cada SAC Professor ocupa um lugar distinto no espaço de fases do PDI. A composição dessa ilustração consiste numa tentativa de estabilizar o fluxo dos diversos SAC aí representados, no sentido de traduzir de forma sintética o que apresentamos ao longo das subseções 6.1 e 6.1.1. Percebemos que os SAC estão dispostos de forma mais aproximada aos atratores que mais os influenciaram no recorte de dados compartilhados nas subseções supramencionadas. O SAC PD1, por exemplo, se situa mais próximo aos atratores VI e IV, receio pessoal e disposição ao trabalho em equipe, respectivamente; ao passo que o SAC PD2 se encontra em um entre-lugar, sofrendo atração em intensidade aproximada de três atratores ao mesmo tempo, com ênfase para II e VII - engajamento dos alunos e sensibilidade a situações contextuais dos alunos.

Importante frisarmos o caráter dinâmico do fluxo dos SAC no espaço de fases e compreendermos a Figura 14 como um recorte temporal da posição dos sistemas, que não é estática. Basta percebermos que o atrator III mostrou-se saliente aos SAC PD2 e PD3 e, ainda assim, na caracterização da Figura 14, tais SAC não estão situados junto a esse atrator. Retomando a descrição e discussão que fizemos da prática dos professores ao longo de 6.1, 6.1.1 e 6.1.1.1, é possível perceber um movimento fluido, realizado pelos SAC ao longo do espaço de fases, de acordo com os atratores. Os sistemas não repousam estaticamente em ponto algum por tempo indefinido, ainda que consigamos perceber, que, em um dado momento (finalização do projeto Novembro de Resistência Negra e (auto)avaliação da experiência vivenciada - Autonarrativa 3), é possível estabilizá-los, a exemplo do que foi feito por meio da Figura 14.

Na sequência, compartilhamos o SAC Formação - Escola 1, e sua estruturação em rede relativa ao PDI.

Figura 15 – SAC Formação, PDI – conexões em rede, Escola 1



Fonte: Elaborada pelo autor.

A rede acima relaciona o PDI diretamente às discussões que partem do contexto igualdade racial, realizadas na escola por meio do projeto Novembro de Resistência Negra. Nela, observamos elementos extraídos do espaço de fases presente na Figura 14, tais como “receio sobre abordagem de temas”, dentre outros, assim como elementos que estão presentes nas autonarrativas dos professores e no caderno de itinerâncias, mas que não figuram no espaço de fases, tais como: “apoio da gestão” e “práticas docentes anteriores”.

Por meio dessa teia, buscamos ilustrar o SAC Formação, com mais atenção ao PDI, numa perspectiva de sintetizar o que foi vivenciado ao longo da formação, não individualizando os participantes, mas trazendo os elementos emergentes mais significativos para o campo de discussão, buscando, ainda, perceber como eles se relacionam mutuamente. As linhas contínuas representam a percepção de ligação direta entre os elementos, ao passo que as linhas tracejadas representam uma ligação indireta ou circunstanciada. A linha pontilhada representa aquele elemento que está ligado, mas de forma muito sutil ou pouco significativa, como é

o caso do elemento “gestão escolar”. Esse elemento constitui-se no panorama como uma “ponta solta”, no sentido de que, além de sua relação ser considerada sutil, ele não parece estar articulado aos demais pontos observados.

Reforçamos que, nessa perspectiva de panorama, em que não observamos as individualidades dos SAC Professor, mas as conjunções, admitimos adequado considerar as contribuições recebidas diretamente dos discentes por meio das entrevistas, no sentido de expandir ramificações coerentes a esse construto. Para tanto, trazemos alguns excertos obtidos dos grupos focais de modo a ilustrar tais expansões, que, como veremos, não estão circunscritas ao projeto Novembro de Resistência Negra, sendo relativas ao Panorama Desenvolvimento Integral como um todo.

Ao perguntarmos sobre a avaliação que os alunos fazem do projeto Novembro de Resistência Negra, obtivemos várias considerações. Compartilhamos, a seguir, trechos com o diálogo estabelecido por dois estudantes.

Aline - foi muito produtivo, porque os amigos deram sua opinião e os professores expuseram, fazendo, inclusive uma comparação com anos anteriores [ação sobre racismo realizadas em anos anteriores na escola]. Foi legal porque deu para ouvir todo mundo. Algumas pessoas relataram terem sido vítima de racismo e deu para ouvir cada opinião e aprender um pouco com elas. [...] Os professores foram ótimos fazendo isso, porque ajuda os alunos que são vítima. Foi legal. Achei muito bom. [...] Quando teve o aulão com todas as séries, eu achei muito interessante porque foram mais de 30 alunos (na verdade havia 63 alunos presentes no encontro do turno da manhã, no qual Aline estuda) que participaram e que falaram sobre o que acham, o que acham errado, acham certo, e tal. Eu pensei: nossa, essas pessoas que participaram, que falaram; a nossa geração, assim, pode mudar, se as pessoas mudassem de opinião. Se nossa interação fosse melhor assim, seria muito bom!

Jacó – principalmente porque quando você vê as pessoas que sofrem como isso [discriminação/racismo] você tem o sentimento de empatia, e quando você vê que o que você faz ofende uma pessoa, você sente aquela coisa de você querer mudar.

Por meio da participação de Aline e Jacó, percebemos a importância apontada pelos alunos no que diz respeito à atitude dos professores de trazerem os estudantes, verdadeiramente, para dentro da aula, ouvindo-os, constituindo com eles um movimento docente verdadeiramente dialógico. Em sua fala, Aline valoriza a opinião e as vivências dos colegas, bem como a atitude dos professores em valorizar as vivências dos estudantes e, dessa forma, apoiá-los. Essa atitude dos professores apontada por Aline está estreitamente vinculada à concepção sociocognitiva de construção conjunta do conhecimento, a partir da qual concebemos o saber como algo coletivo e contextualmente construído.

A esse respeito e com base em nossas anotações no diário de itinerâncias, julgamos adequado compartilhar um dado singular. Na reunião de avaliação pós primeiro encontro coletivo, um dos professores não participantes do projeto comentou ter sido muito interessante abrir espaço de voz aos alunos, para que eles pudessem participar ativamente do encontro. Ainda que não se trate de uma professora que faz parte do grupo de participantes da pesquisa, sua fala comporta um índice relevante: o de que ainda concebemos aula como um espaço monológico do professor, como algo que se “dá” ao aluno. Em momento posterior de encontro formativo individual com PD2, a professora chamou a atenção para essa ocorrência, comentando que ainda havia um longo caminho a ser percorrido para que essa mentalidade fosse mudada na nossa educação. O comentário de PD2 mostra-se relevante porque evidencia que a participante, ciente da perspectiva de cognição estudada no percurso formativo, consegue associá-la a falas e atos de outros professores, além dos dela própria, como se pode ver por

meio de suas autonarrativas.

Voltando às contribuições de Aline e Jacó, consideramos, ainda, pôr em destaque a afirmação do garoto sobre o processo de mudança oportunizado pela discussão acerca de temas como o da discriminação racial. Tal mudança se daria, segundo ele, por meio de um movimento de empatia para com o próximo a partir do momento que se conhece a dor alheia; ao passo que Aline compartilha conosco de sua esperança nessa mudança, levando em consideração o momento em que essas discussões são postas em pauta e que parte dos próprios alunos o debate e a crítica à situação discriminatória e preconceituosa em que vive a sociedade brasileira. Tais pontos evidenciam o que consideramos por Desenvolvimento Integral, no sentido de estarem estreitamente ligadas a uma formação docente que compreende o aluno como um todo emocional, social, cognitivo numa relação contextual a partir da qual emerge uma perturbação sobre situações ainda dominantes, mas que podem e devem ser discutidas no âmbito escolar, com vistas a uma nova forma de desenvolvimento de nossos educandos.

Ainda em nossa entrevista aos estudantes do 9º ano e não mais circunscritos ao projeto, perguntamos a eles em que medida consideram relevante à sua aprendizagem a relação estabelecida entre eles e o seu professor(a), no caso o de LP.

Jacó - Acho que faz muita diferença, porque dá aquela sensação de que tem alguém preocupado comigo. Tem alguém preocupado se eu tô aprendendo, se eu tô lidando bem com a matéria, com os colegas. Então faz diferença, sim.

Fátima - Ela [PD2] conversa bastante e me faz me sentir segura. A segurança que ela transmite pra mim me dá mais confiança de perguntar coisas quando tenho dúvida. Sem contar que me sinto mais à vontade na aula.

O relato de Jacó e Fátima nos permite admitir que eles compreendem, sim, que a relação estabelecida entre professor e alunos contribui para sua aprendizagem, tanto por questões classicamente apontadas como cognitivas (com base em Jacó) quanto por emocionais (apontadas por Fátima). Na concepção complexa que consideramos em nosso referencial, essa cisão, como vimos, não faz sentido (DAMÁSIO, 2012). Portanto, faz sentido que o professor esteja atento a esses elementos de forma global, integral, não circunscrevendo sua aula, enquanto professor de língua, a uma tratativa que não aborde elementos que constituem o aluno para além da dimensão linguística, tampouco considerando a dimensão dita emocional sem que atentemos para a perspectiva cognitiva, afinal, está tudo interligado. Uma tratativa baseada apenas na perspectiva emocional consistiria, na verdade, em uma espécie de “efeito ferradura” em que, ao negarmos o trabalho apenas centrado no cognitivo (preponderante na educação formal até os dias de hoje), abrimos mão de trabalhar tal dimensão em detrimento de uma abordagem dita puramente socioemocional.

Os excertos das entrevistas mostram-nos o caráter transformador da dita abordagem do Desenvolvimento Integral em que compreendemos situar-se as práticas ensejadas por nosso processo formativo. Nesse sentido, consideramos o relato de Lina, aluna do 6º ano, bastante significativo.

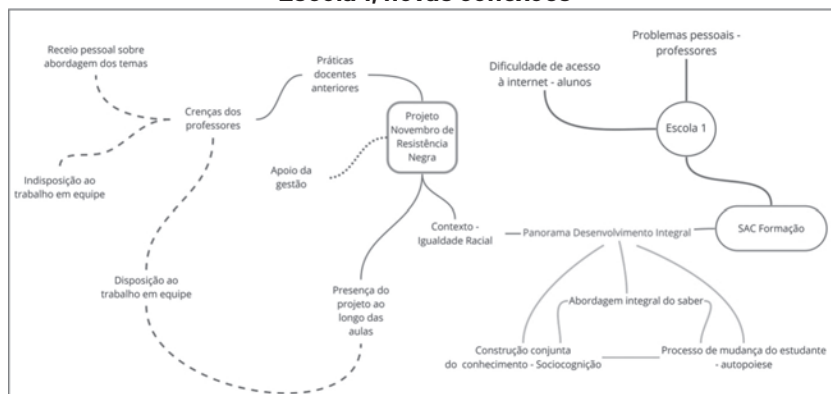
Lina - percebi que era preconceituosa, mas porque não sabia. Muito do que eu falava era racismo e eu não sabia. Já tentei de tudo para me redimir com as pessoas que eu fiz racismo. Algumas vezes eu fiz racimo com a minha irmã, falando coisas que eu não sabia que era racismo, e eu me redimi com ela.

O relato dessa jovem de 12 anos nos enche de esperança e convicção de que o caminho para a transformação positiva em nossa sociedade passa invariavelmente pela educação de nossos

meninos e meninas, especialmente pelas salas de aula da educação pública, que atendem mais de 80% das matrículas da educação básica. Sabemos que essa mudança não é algo instantâneo, há de ser construída, e acreditamos, com base em evidências empíricas e científicas, que a tratativa de temas sociais da mais variada ordem seja um vetor de significativa transformação no seio de nossa prática pedagógica.

Tendo em vista os excertos discutidos, readequamos a rede de conexões da Escola para o SAC Formação conforme disposto pela Figura 16.

Figura 16 – SAC Formação, PDI – Conexões em rede, Escola 1, novas conexões



Fonte: Elaborada pelo autor.

Com base nas contribuições dos nossos participantes indiretos, ampliamos nossa rede em três pontos ligados diretamente ao PDI, quais sejam: 1) construção conjunta do conhecimento - Sociocognição; 2) abordagem integral do saber; e 3) processo de mudança do estudante - autopeiose.

Compreendemos que a rede presente na Figura 16 aponta as emergências mais significativas ao SAC Formação Escola 1, quanto ao Panorama Desenvolvimento Integral. Na próxima seção (6.2), passamos à observação desse panorama a partir da vivência formativa realizada junto à Escola 2.

6.2 Panorama desenvolvimento integral – Sarau Literário

Como mencionado em 6, a proposta de desenvolvimento de um projeto ao longo do quarto bimestre foi apresentada e aceita em ambas as escolas participantes. Passamos agora a compartilhar como o projeto foi desenvolvido no âmbito da Escola 2, cuja materialização consistiu em um evento interdisciplinar denominado I Sarau Literário da Escola 2³⁵: Literatura, Cultura e Consciência Negra.

A composição inicial do projeto ocorreu no primeiro encontro formativo do mês de outubro de 2020. Além dos professores participantes da pesquisa, a professora de LP dos 6^º anos, que declinou de sua participação nesta investigação, e a professora de Artes se fizeram presentes. O convite partiu do grupo de professores em formação, enfatizando o processo ascendente de cogestão (BARBIER, 2007), vivenciado com participantes de ambas as escolas. No primeiro encontro, conjuntamente, os participantes definiram preliminarmente questões pedagógico-administrativas diversas, tais como: turmas envolvidas, professores envolvidos, gêneros textuais contemplados, tema, programação, expectativa de data, dentre outras que podem ser consultadas nos Quadros 8 e 9.

35. Por questões éticas, alteramos o nome original do evento para evitar a identificação da escola.

Quadro 8 – Definições pedagógico-administrativas do I Sarau da Escola 2 (parte I)

Turmas envolvidas?	Professores envolvidos?	Que gêneros textuais serão o foco do sarau?	Haverá temática especial? Qual?	Atividades que constarão na programação?	Expectativa de data?
12 turmas	Professores da área de Linguagens. Sugere-se também a participação dos Professores Diretores de Turma - PDT (8 Professores Coordenadores + 6 PDT não Linguagens)	poemas músicas contos crônica cordéis vídeo desenho	Dia da Consciência Negra. Literatura africana de L.P. Literatura preta brasileira.	* Apresentações artísticas on-line (Meet) * Mesa-redonda (professores e alunos) * Minicurso (desenho, poema, conto, crônica, cordel, vídeo).	16 a 20 / 11
3 turmas de cada série (6ª a 9ª)	14 professores envolvidos diretamente				
<p>Buscar outros professores para não sobrecarregar os professores que são de Linguagens e PDT</p>					

Fonte: Elaborado pelo autor e pelos professores participantes da Escola 2.

Quadro 9 – Definições pedagógico-administrativas do I Sarau da Escola 2 (parte II)

A participação será contabilizada para nota no 4º bimestre em quais disciplinas? Será uma nota parcial, global?	A participação do aluno implica em ele estar ativamente envolvido em quantas atividades?	Quem será o professor responsável pela validação da participação do aluno? Haverá um professor orientador por turma?	Que professores serão responsáveis pela avaliação das turmas?	Quais os critérios de avaliação?
Todas as disciplinas ou Linguagens e Códigos	uma	Dois professores por turma (PDT + 1)	Mesma dupla que acompanha a turma	Envolvimento
Nota parcial				Pensar forma de avaliação de acordo com as atividades.
<p>Obs.: Importante considerar o limite de usuários admitido em cada link do <i>Google Meet</i>. Nesse caso, fragmentar a programação pode ser útil. Considerar a utilização do <i>Streamyard</i> para atividades que englobem um maior público.</p>				

Fonte: Elaborado pelo autor e pelos professores participantes da Escola 2.

Por meio dos Quadros 8 e 9, podemos perceber que houve uma vigorosa tempestade de ideias que contou com a colaboração de todos os participantes do encontro formativo. Essas e outras reflexões gestaram nos professores a ideia central de elaborar um evento político-artístico-cultural e se consolidaram em um projeto pedagógico elaborado pelos professores em encontro de planejamento da Escola 2, passando a envolver outros docentes para além dos da área de Linguagens. Essa iniciativa foi proposta pela gestão escolar e ocorreu em momento distinto ao de nossa formação continuada. Trechos da redação final do projeto estão disponíveis na versão original da tese. Por meio dessas ações, podemos observar a emergência de dois atratores bastante significativos ao Panorama Desenvolvimento Integral da Escola 2: i) disposição ao trabalho em equipe; e ii) engajamento da gestão escolar.

O projeto que passamos a denominar de Sarau contou com diversas atividades em sua composição, sendo três delas centrais: a) Encontro virtual por ano do ensino fundamental, para apresentação dos trabalhos dos alunos; b) Mesa-redonda para debate da temática da consciência negra; e c) Miniconcurso sobre a temática central do Sarau a partir das produções dos alunos, divididas em quatro categorias: i) desenho; ii) poema e cordel; iii) redação; e iv) vídeo. As atividades seguem discriminadas no projeto em anexo (Anexo H).

Além das atividades centrais, o Sarau apresentou várias atividades ao longo das aulas/atividades realizadas pelos professores da Escola 2 no decorrer dos meses de outubro e novembro. Nem todos os professores de todos os componentes curriculares realizaram atividades relacionadas ao Sarau. Entretanto, as áreas de Linguagens e de Ciências Humanas aderiram fortemente ao projeto, de modo que os debates e as

produções sobre a literatura, cultura e consciência negra, temática do Sarau, estiveram presentes em uma porção significativa de aulas/atividades disciplinares realizadas com os todos os alunos da Escola 2, além das atividades centrais do projeto, acima descritas.

Pinçamos uma das aulas/atividades realizadas com alunos do 7º ano, elaborada conjuntamente pelos professores PL1 e PL3, a qual exploramos rapidamente.

ATIVIDADE 26 - 16/11/2020

Componente curricular: LÍNGUA PORTUGUESA

Professores: PL1 e PL3 - Roteiro de estudos e Atividades - 7º A, 7º B e 7º C

ESCREVIVÊNCIAS DE CONCEIÇÃO EVARISTO



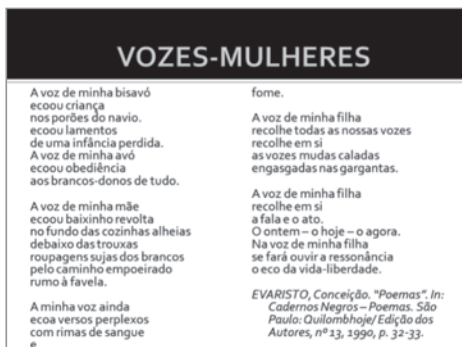
Olá, pessoal! Hoje vamos conhecer um pouco sobre a escritora Conceição Evaristo. Para começar, acesse [ESTE LINK](#) para assistir a uma entrevista com a escritora.

ESCREVIVÊNCIA

- No papel, preto no branco, a voz de Conceição Evaristo carrega e propaga os sentimentos, as dores, as alegrias, os gritos e os sussurros de uma multidão de pessoas – de homens e, sobretudo, mulheres cujas vozes são insistentemente caladas. Com base no que chama de “escrevivência” – ou a escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida da própria autora e do seu povo –, ela compõe romances, contos e poemas que revelam a condição do afrodescendente no Brasil.
- Embora escreva desde a juventude, Conceição só começou a publicar seus textos aos 44 anos – em 1990, nos *Cadernos Negros*, série de antologias editada pelo coletivo Quilombhoje. Com seis livros lançados até 2017, ela é referência no que diz respeito à arte como poderosa ferramenta na luta contra o racismo e o machismo que se encontram na base da sociedade – e da literatura – brasileira.

Acesse ESTE LINK para saber um pouco mais sobre a trajetória de Conceição Evaristo

• A seguir, leia o poema “Vozes-Mulheres” para responder à proposta de atividade:



ATIVIDADE: A partir da sua interpretação do poema “Vozes-Mulheres”, produza um texto (poema, cordel, conto, crônica, artigo de opinião), ou vídeo, no qual vocês podem recitar o poema. Data de entrega: 17/11/20 (terça-feira).

• Você também pode acessar ESTE SITE e escolher outro poema para realizar a produção artística.

Se você escolher gravar o vídeo recitando o poema, siga as instruções abaixo:

- 1 - Fale seu nome completo, ano, turma e o nome da escola (use a farda da escola);
- 2 - Fale o nome do poema e o nome da escritora;
- 3 - Grave em um ambiente tranquilo e com boa iluminação;
- 4 - Atenção para a pontuação e a entonação das palavras;
- 5 - Data de entrega: 17/11/2020 (terça-feira), até às 17h (O seu vídeo poderá ser usado no nosso Sarau Literário, que começa na quarta-feira, por isso o prazo de entrega é curto);
- 6 - Envie o seu vídeo para o whatsapp do(da) seu(sua) professor(a).

Observação: Em caso de dúvidas, entre em contato com o(a) seu(sua) professor(a) através do número privado do WhatsApp. Bons estudos!

Por meio dessa atividade, PL1 e PL3 conduzem seus estudantes a um breve passeio sobre a vida de uma escritora recentemente consagrada pela crítica literária brasileira, Conceição Evaristo. A partir de uma atividade que se vale ricamente de recursos de ambientes de interação virtual, como textos verbais, não verbais e hiperlinks, os professores convidam os estudantes a conhecerem melhor a história de vida da escritora, apresentam algumas características de sua literatura e biografia, conduzindo o aluno à apreciação de sua obra. Destacamos a presença constante de textos de aprofundamento, que, por sua vez, levam os estudantes a outros e outros textos por meio, inicialmente, dos hiperlinks dispostos na atividade anterior e, por conseguinte, por meio de outros hiperlinks presentes nas páginas às quais os estudantes são remetidos ao longo da realização da atividade.

O leitor deve perceber que, a partir do conceito de texto como evento (BEAUGRANDE, 1997) e da compreensão da abordagem complexa de leitura (PELLANDA, 2005; FRANCO, 2011), que colaboram para a ampliação dos limites do texto, ocorre uma ação interativa de franca interlocução leitor-texto que é potencializada por meio de atividades como essa, em que o estudante é continuamente instado pelo próprio metatexto a navegar, inicialmente, de forma mais orientada, e, a posteriori, em uma eventual deriva, com vistas a ampliar seu repertório leitor e suas múltiplas experiências linguístico-literárias.

Cumpramos observar ainda que o que chamamos de deriva não deve ser compreendido como total aleatoriedade, mas como uma atitude de, ao orientar o aluno, deixá-lo livre para a vivência leitora. Quando PL1 e PL3, ao final da atividade, disponibilizam um link contendo uma seleta de textos de Conceição Evaristo, eles estão estimulando os alunos à vivência de uma atividade de leitura por fruição, que, sabemos, conseqüentemente, se tornará algo

formativo, despindo-se, assim, de uma roupagem de obrigatoriedade ou de coerção, em que o estudante tem pouco ou nenhum poder de escolha.

Mais uma vez, claro está que as categorias emergentes nesta tese se entrelaçam a todo momento no decurso do fazer pedagógico dos professores participantes, uma vez que a presente aula/atividade traz visíveis elementos que poderiam figurar nas sínteses esquematizadas na categoria abordagem sociocognitiva do fazer docente (presente na versão original da tese). Todavia, de acordo com o foco da presente seção, consideramos que esta atividade se concentra em, por meio da aula/atividade em comento, colaborar com a formação cidadã dos estudantes, especialmente a partir de sua reflexão sobre a vida, a literatura e as relações étnico-culturais e raciais advindas da apreciação estética e crítica da obra de Conceição Evaristo. Tal apreciação deve, inclusive, constituir-se em processo de composição de texto autoral pelos estudantes, comando que arremata a aula/atividade. A seguir, compartilhamos um artigo de opinião da aluna Ana Carolina, do 7º ano A, e uma poesia da autoria do aluno Henrique, do 7º ano A, ambos fruto da atividade em comento.

Texto da aluna Ana Carolina, do 7º ano A

Olá! Hoje eu vim falar um pouco sobre consciência negra, e sobre quando e como o negro começou a ter voz no Brasil. Hoje em dia existe preconceito de todos os tipos: de gênero, de cor, de sexualidade, além de outros. Tenho um exemplo claro disso: um dia chegou um menino super agoniado lá no meu reforço, porque foi parado pela polícia: só por ser negro! Cara, por que isso acontece? Todos nós temos um pouco do índio nas nossas veias, temos um pouco do negro também, então, por quê...? Sua cor não vai dizer quem você é ou deixou de ser.

Muitas pessoas dizem aí: "eu luto pela consciência negra", mas só falam da boca para fora. Você tem que passar por aquilo para saber, ou buscar conhecer experiências de quem já sofreu racismo. Naquele mês em que estavam se reunindo para lutar pela causa "Black Lives Matter" - Vidas Negras Importam, todo mundo postando na internet, mas deveriam, na verdade, ter conversas sérias sobre o assunto, deveriam falar sobre a verdadeira história, ouvir os relatos de quem sofre com o racismo.

Os negros foram escravizados durante muitos anos. Só depois de conseguirem a sua liberdade, foi que começam a ter voz, começaram a falar sobre o assunto e lutar pela causa. Temos que quebrar esse tabu de querer excluir o negro da sociedade. Muitas pessoas querem enterrar a história do povo negro, que, na verdade, é um povo que tem muitas histórias de vida bonitas para contar, e relatos de lutas diárias contra o preconceito e o racismo. A sua cor não importa, o seu gênero não importa, o seu sotaque não importa: somos todos iguais no final de tudo.

Comentários

Arrasou, Ana Carolina! Ótimas reflexões! - XXXXX³⁶

Ana Carolina, vc é uma menina especial. Tenho uma grande admiração por vc.

Que o Senhor abençoe muito vc - ANÔNIMO

Poema do aluno Henrique - 7º ano A

É tão lindo falar e ouvir sobre o amor
Seja num filme ou num poema,
Mas onde está esse amor
Justo no momento que mais se precisa?

Isso me faz pensar que o amor tem cor
E essa cor é a preta
E hoje...
Se resistência e força tivessem uma cor
Ela seria PRETA
Não existe, não vai existir
Uma corrente que seja dura o suficiente
Para segurar o espírito forte do negro
Que luta diariamente pra não ser chamado de negro,
Mas sim de SER HUMANO

Nota do pesquisador: não foram feitos comentários no poema.

36. O nome do comentarista foi trocado por XXXXX para manter o anonimato. O termo ANÔNIMO, no segundo comentário, é uma possibilidade da ferramenta Padlet que pode ser utilizado pelo autor do comentário.

Mais que retextualizações, os textos reproduzidos acima evidenciam o quanto os autores partiram da lírica de Conceição Evaristo em direção à composição de argumentos que se relacionam fortemente com elementos outros de seu contexto. No artigo de Ana Carolina, a ênfase dada à voz dos negros, sensivelmente inspirada no poema *Vozes-mulheres*, em trechos, como “o negro começou a ter voz”, “deveriam falar sobre as verdadeiras histórias, ouvir os relatos de quem sofre com o racismo” e “foi que começam a ter voz, começaram a falar sobre o assunto e lutar pela causa”, mescla-se à vivência pessoal da garota, por meio de relato da situação de racismo testemunhada, presente no primeiro parágrafo, e da crítica por ela realizada de que muitas pessoas “só falam da boca pra fora” sobre consciência negra. Há, ainda, a referência direta ao movimento social iniciado nos EUA, *Black Lives Matter*, que evidencia a relação produtiva estabelecida por tal manifesto ao projeto de dizer da aluna, revelando como a complexa experiência leitora da estudante contribui para sua composição autoral.

Não muito distante, podemos observar que, por meio de sua poesia, Henrique estabelece uma discussão acalorada em torno da valorização do preto, “o amor tem uma cor / e essa cor é preta”, “se resistência tivesse uma cor / Ela seria PRETA”, e da não discriminação racial. Ao afirmar a inexistência de “Uma corrente que seja dura o suficiente / Para segurar o espírito forte do negro”, o jovem resgata as vozes não necessariamente mulheres, mas pretas, que não sucumbem à submissão, tópico presente neste e em outros textos de Evaristo. O aluno argumenta, por meio de sua lírica, sobre a força e eterna luta do povo negro em busca de um tratamento justo. Para tanto, certamente sua produção, bem como a de Ana Carolina, vale-se de elementos que estão nas poesias apreciadas, mas a elas transcendem e afloram uma consciência de ambos sobre a pertinência de perspectiva ecológica da vida, especialmente entre

os membros da espécie humana. Deste modo, seus textos evidenciam a presença de um novo atrator: a dimensão intersubjetiva/ecológica eu-mundo, também presente em muitos dos outros trabalhos autorais produzidos pelos alunos da Escola 2 ao longo das aulas que compreenderam o projeto do Sarau.

A aula/atividade sobre Conceição Evaristo e outras aulas/atividades realizadas ao longo do projeto na Escola 2 deram vida a quatro murais on-line ricamente compostos, uma página virtual para cada um dos anos finais do Ensino Fundamental. Os referidos murais foram organizados pelo conjunto de professores envolvidos no projeto a partir das composições textuais de seus respectivos estudantes, por meio da ferramenta virtual Padlet. Trechos dos murais estão disponíveis na versão original da tese.

As várias atividades semanais de diversos componentes curriculares que tinham por foco o Sarau tinham também por objetivo incentivar os estudantes a, processualmente, irem compondo trabalhos que, ao serem enviados aos professores, estavam automaticamente inscritos no miniconcurso, uma das atividades centrais do projeto do Sarau. O sarau literário, enquanto evento, ocorreu no período de 18 a 20 de novembro de 2020, tendo como programação três atividades: 1) encontro virtual dos estudantes do 6º e 7º anos, nos turnos da manhã e da tarde do dia 18, respectivamente; 2) encontro virtual dos estudantes do 8º e 9º anos, nos turnos da manhã e da tarde do dia 19, respectivamente; e 3) mesa-redonda sobre a temática do Sarau com professores convidados, na manhã do dia 20.

Os encontros virtuais por série ocorreram via plataforma Google Meet. Neles, professores envolvidos com o projeto (em sua maioria os da área de Linguagens e de Ciências Humanas) mediavam os encontros, ao passo que os estudantes, um a um, apresentavam

seus trabalhos dispostos nos murais da série, que eram comentados pelos colegas de turma e por professores, a partir de inscrição. Alguns alunos que tinham trabalhos nos murais não participaram do encontro síncrono por questões de conectividade. Ainda assim, seus trabalhos eram comentados no próprio mural virtual por professores e colegas visitantes, bem como recebiam feedback dos professores no ato da submissão/entrega. A seguir, compartilhamos alguns excertos desses momentos que nos propiciam uma reflexão coerente ao que temos debatido no Panorama Desenvolvimento Integral. Dado o volume de dados, nesta tese, restringimos o compartilhamento de observações oriundas do encontro virtual com as turmas do 9º ano, três turmas ao total.

No encontro do 9º ano, participaram 25 alunos, 5 professores, a diretora da escola e o pesquisador. Em cerca de 2 horas e quarenta minutos, os alunos apresentaram seus trabalhos, comentaram os trabalhos dos colegas, bem como ouviram críticas, comentários, sugestões, perguntas e observações sobre seus trabalhos a partir dos colegas e dos demais participantes do encontro. Pinçamos para cá trechos de alguns dos trabalhos que foram bastante comentados pelos participantes do encontro.

Iniciamos pela apresentação da aluna Carina. Seu trabalho se constituiu de uma pesquisa e da elaboração de um artigo de opinião sobre a vida de Antônio Francisco Lisboa, conhecido pela alcunha de Aleijadinho, escultor negro, filho de pai arquiteto e mãe escrava, em meados do século XVIII. A aluna apresentou ainda um segundo trabalho, um vídeo em que ela constrói uma discussão sobre o recurso à arte pela população negra como forma de válvula de escape e de resistência. Ao longo de sua apresentação no encontro, Carina nos diz que:

Carina – Por essa voz que eles tiveram, por esse trabalho artístico que eles tiveram, eles conseguiram ser ouvidos por pessoas que realmente se importavam com isso e ganharam alguns direitos. [...] Eles não teriam sido libertos se não fosse pela grande revolta que tiveram, se não fosse pela voz que eles tentaram ter, pelas músicas, pela capoeira, pelas revoltas mesmo que eles tiveram, e muitas delas de forma artística. Ainda hoje é muito importante essa arte, essa expressão artística negra para falar sobre questões raciais e culturais. Por exemplo, tem uma música que eu gosto bastante, chamada Faroeste Caboclo onde o personagem, tem uma hora que ele fala “não entendia como a vida funcionava, discriminação por conta de sua classe, sua cor”, que é o relato de um racismo que ele sofreu e que você não percebe se você não prestar atenção. Mesmo que seja pouco, quando você ouve uma música ou vê um filme, você acaba pegando os ensinamentos dessa coisa para sua vida, você reflete sobre isso e acaba mudando, mesmo que só um pouquinho, e é por isso que eu acho que a expressão artística é muito importante, não só sobre a cultura negra, mas também tem várias outras causas, como, por exemplo: o feminismo, a luta LGBT. Todos os grupos que estão sendo perseguidos hoje em dia, eles têm que falar sobre isso e a arte está aí para essa coisa. Esse é o meu ponto de vista que eu retratei no vídeo.

Por meio desse excerto, percebemos a relação estabelecida por Carina entre a arte, a cultura e o posicionamento político de um ou vários grupos sociais. Percebemos também o estabelecimento de ricas relações intertextuais, a exemplo da referência à música Faroeste Caboclo, de Renato Russo, e ainda a relação que a aluna faz entre aquilo que apreciamos enquanto fruição artística e a forma como essa fruição pode direcionar nosso ser para uma perspectiva de convivência mais humana, mais plural. Em sua reflexão, Carina nos mostra como os mais diversos acoplamentos sociais tendem a ressignificar-nos constantemente, pondo em foco os acoplamentos de ordem artística como potencializadores desse processo. Não restrita às questões étnico-raciais, a estudante amplia essas relações aos grupos tidos como minoritários na sociedade, citando os movimentos feminista e LGBTQIAP+, reclamando, em sua

exposição, sobre a necessidade de todos esses grupos se expressarem contra as ações de dominação sobre eles exercidas, tendo a arte como um dos meios de realização dessa expressão.

O trabalho de Fernanda, apresentado posteriormente ao de Carina, retoma um pouco da discussão instituída a partir da compreensão da arte como meio de expressão e libertação. A aluna elaborou um poema tendo por tema a cultura hip-hop e a discriminação sofrida por esse elemento que faz parte da cultura negra de resistência. A estudante considera que a discriminação que há contra o hip-hop se dá em função de esse grupo se mostrar resistente.

Fernanda – Eu creio que ele tenha sido marginalizado porque ele pode apresentar uma atitude que enfrenta a sociedade, que impõe a opinião e crítica, tem muitas críticas. A maioria dos raps tem muita crítica. A crítica do preconceito, a crítica da situação em que eles estão, enfim tem várias críticas.

Ao que acrescenta, e, nesse acréscimo, chamamos a atenção do leitor às considerações de ordem linguísticas presentes no relato da estudante.

Fernanda – Tudo que é relacionado a negro tem um pouco de marginalização. Como a gente vê nos noticiários. Noticiário: um rapaz branco mata uma pessoa. Eles consideram como ‘rapaz’, ‘um homem’. Já quando um negro faz um ato de rebeldia e maldade, eles usam outro tipo de vocabulário [...], tipo ‘marginal’, ‘bandido’ e outros tipos de ofensas, totalmente diferente como eles usam para um branco. Acho que é por isso que o hip-hop foi bem marginalizado. E, no final, eu pergunto: “até quando a gente vai aguentar esse preconceito infernal?”, porque tipo é uma cor de pele como qualquer outra. Não é uma cor de pele que vai deixar [inaudível] devemos inferiorizar pessoas e nem por qualquer coisa. Quem somos nós para maltratar e julgar outras pessoas? Outra coisa, pelo que eu estive acompanhando na internet, eu preferi usar o termo preto porque é algo que um negro,

considerado negro, né?, gosta de ser usado, é um termo que ele gosta de ser usado e pra mim, na minha opinião, eu acho assim, bem sem noção um branco que se impõe a isso. Não deixa a pessoa de cor ser chamado do jeito que ela quer.

Fernanda, ao explorar a questão do recurso à arte como forma de expressão, tendo por foco a cultura hip-hop, passa a refletir sobre questões de linguagem, por meio da referência que se faz a um homem negro e a homem branco em noticiários brasileiros. Compreendendo que a neutralidade na língua não existe e considerando que sociocognitivamente valemo-nos do emprego de expressões referenciais revestidas de valores simbólicos, sócio-historicamente construídos, o comentário da estudante põe em marcha uma reflexão que precisa figurar nas salas de aula da educação básica tanto nas aulas de Ciências Humanas quanto, e especialmente, nas aulas de Linguagens, dada a hipótese sociocognitiva de linguagem com a qual trabalhamos, que compreende a interação linguística como locus de produção do conhecimento e (re)modeladora da vida em sociedade. A discussão estabelecida por Fernanda suscitou grande interação, recebendo vários comentários dos colegas e de alguns professores.

Destacamos, por último, um comentário feito por Dênis, já próximo às considerações finais do encontro. O estudante fez menção ao caso do menino Miguel Santana, bastante noticiado em 2020³⁷. A criança que estava aos cuidados da patroa, Sari Corte Real, enquanto sua mãe, funcionária, havia levado os cachorros de Sari para passear no condomínio. Por descuido da patroa, o menino acabou caindo do nono andar do prédio e veio a óbito imediatamente. O aluno reforça que a patroa, acusada de crime, teve tratamento diferenciado e relaciona esse tratamento à cor de pele e classe social dos envolvidos: a patroa branca e rica, a vítima e

37. Informações adicionais e atualizadas sobre o caso disponíveis em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/12/30/como-esta-aquele-caso-menino-miguel-morto-ao-cair-de-predio-de-luxo-no-recife.ghtml>. Acesso em: 8 ago. 2021.

a mãe pretos e pobres. Dênis ainda faz menção a outros vários casos na história recente do Brasil em que negros passam por injustiça:

Dênis – Por exemplo, quando garotos pretos são parados pela polícia e incriminados por crimes que não cometeram e são jogados nas celas sem nem mesmo ter cometido um crime, pelo simples fato de ser preto, como aconteceu, se não me engano, em 2018 ou 19, quando um sniper atirou em um homem preto que estava utilizando um guarda-chuva. E a desculpa do sniper foi que o mesmo tinha confundido o guarda-chuva com um fuzil. Ou, por exemplo, mais um exemplo, né?, a gente pode citar o carro da família que foi baleado por '80' [dito com ênfase] balas, enquanto os mesmos estavam voltando de um aniversário, né? Então a gente pode citar muitos e muitos casos de injustiça em que não se ocorre uma punição aos criminosos de fato.

Em sua fala, Dênis sumariza com brevidade algumas das situações brutais de violência vivenciadas por pessoas negras no Brasil, evidenciando, pelo seu tom de voz e argumentos, grande indignação ao tratamento dado pela justiça aos casos por ele elencados, dentre tantos outros que poderiam ser citados, segundo o estudante. É pungente a crítica à banalização da violência contra a pessoa negra no relato do jovem, e isso se encontra estreitamente ligado a uma perspectiva de vida em sociedade que leva em conta o exercício pleno da cidadania e a garantia de direitos cidadãos a todos os brasileiros, independentemente de raça, etnia ou classe social. O que percebemos, enquanto professores participantes desse momento de debate, é o plantio de uma semente vigorosa de preocupação com situações relativa a situações étnico-raciais a partir da vivência das múltiplas atividades do Sarau. Essa semente reverbera na expressão dos estudantes participantes, seja em suas produções artísticas, seja em suas sustentações argumentativas etc. Compartilhamos do sentimento da diretora Laura quando ela encerra as discussões do encontro fazendo um resumo do que fora debatido por alunos, professores e pesquisador, referindo-se diretamente à atuação dos estudantes:

Laura - Estou encantada com a participação de vocês, com a voz de vocês, com os depoimentos de vocês! [...] Os pais que estão participando estão elogiando também! [...] Esse momento aproximou muito a gente!

Fazendo uma retomada geral do que nos foi trazido a partir das considerações de Carina, Fernanda e Dênis e da interação vivenciada por todos os participantes do evento, podemos admitir que, com base no encontro do 9º ano, os atratores i) engajamento dos alunos; e ii) disposição à formação na cidadania, passam a figurar no PDI da Escola 2.

Encaminhamo-nos à segunda atividade central do Sarau: a mesa-redonda com professores convidados. Transmitida pelo YouTube no dia de 20 de novembro, às 10h30, Dia Nacional da Consciência Negra. O evento virtual contou com a participação da professora Francisca Lúcia (Fran) Bernardino³⁸ (SEDUC - CE) e do professor Dr. Marco Antônio Lima do Bonfim (MILH/UECE/UFPE). A mediação foi feita por dois professores de LP da Escola 2: a professora dos 6º anos, não participante da pesquisa, e PL3, que também se encarregou da parte técnica do evento. A mesa contou ainda com a participação da diretora Laura. Nos bastidores, PL1 e o pesquisador atuaram como moderadores do chat do YouTube. PL2 não pôde participar por questões de saúde na família.

Por meio da palestra Educação antirracista na sala de aula: empretecendo as nossas referências, a professora Fran Bernardino compartilhou sua experiência como professora da educação básica, pondo em foco como tem implementado, em sua prática educativa, uma pedagogia antirracista. Traz destaque para dois componentes

38. Passamos a referir-nos à professora Francisca Lúcia Bernardino por Fran Bernardino, forma pela qual a professora diz sentir-se à vontade.

curriculares eletivos que ministra na rede estadual de ensino intitulados: Histórias compartilhadas: a construção de si a partir de histórias escritas por diferentes pessoas em diferentes contextos e Literatura Preta. Nesta última, a professora realiza rodas de leitura com livros escritos por autores e autoras negros, no intento de compartilhar com os estudantes uma literatura não eurocêntrica composta por autores nacionais e internacionais, tais como: Lázaro Ramos, Jarid Arrais, Paulina Chiziane, Chimamanda Adichie, Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, dentre outros. Fran compartilhou ainda outros projetos, a exemplo da Formação Antirracista para Educadores, com a qual tem colaborado.

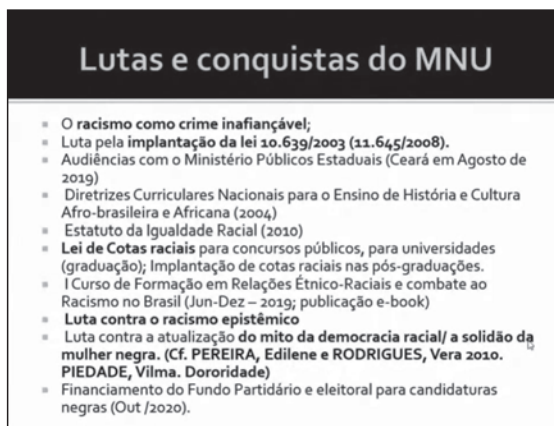
Em sua palestra, o professor Dr. Marco Antônio iniciou sua fala a partir do poema 20 de novembro, de Cristiane Sobral, escritora negra. Por meio do texto, Marco Antônio passa a ilustrar e debater sobre o que ele caracterizou como a “falsa libertação”, referindo-se à assinatura da Lei Áurea e à total falta de condições de subsistência para os negros recém-libertos. O professor criticou a falta de ações afirmativas e de políticas sociais, enfatizando a falta de trabalho, de saúde, de moradia e o forte preconceito de toda sorte que acompanhou os homens e mulheres negros logo após o período de escravização, o que desembocou em problemas sociais estruturais da sociedade brasileira, como favelas, violência urbana, fome, encarceramento em massa, dentre outros.

O professor criticou também a falta de práticas pedagógicas sistêmicas sobre questões étnico-raciais, que, segundo ele, no Brasil, apenas ocorrem de forma pontual e normalmente vinculadas ao Dia da Consciência Negra, quando, na verdade, deveriam figurar ao longo de toda a experiência educacional das crianças e jovens. Compartilhou ainda uma definição sobre racismo antinegro, que, segundo PAIVA, BONFIM e SILVA (2021, no prelo):

[...] é uma forma sistemática de dominação que tem raça, na hierarquia sociorracial entre corpos (negros e brancos) [...] ele [...] não está apenas no nível do preconceito (ato individual de um sujeito branco/a, a partir de um conjunto de crenças e valores, depreciar e estereotipar corpos negros), mas organiza, estrutura, integra inescapavelmente a organização econômica, política, educacional, cultural e linguística de nossa sociedade.

O professor compartilhou ainda com a audiência algumas das conquistas no Movimento Negro Unificado, que podem ser consultadas pelo leitor na Figura 17.

Figura 17 – Lutas e conquistas do MNU



Fonte: Mesa-redonda do I Sarau Literário da Escola 2.

A professora de LP, co-mediadora, fez um comentário geral sobre as falas dos palestrantes trazendo alguns dados sobre questões de racismo estrutural na sociedade brasileira, pondo em destaque algumas considerações sobre o contexto sociopolítico do Brasil em 2020.

No chat, houve uma grande discussão em torno das cotas raciais. Um aluno que se utilizava do pseudônimo Ghost iniciou esse

debate ao perguntar “Por que os negros têm privilégio de cotas e os brancos não. Por que eles têm direitos a mais?”, o que gerou bastante engajamento no chat por parte de outros alunos, professores e familiares. Os palestrantes discutiram sobre as cotas, buscando explicar aos estudantes que tais recursos são políticas de ações afirmativas que objetivam trazer mais equidade à sociedade brasileira, notadamente desigual, especialmente em relação às oportunidades de estudo e trabalho. Outras perguntas realizadas no chat ao longo das falas foram trazidas à mesa e comentadas, de modo que a organização do evento buscou, ao máximo, estabelecer uma relação interativa entre debatedores e audiência em uma plataforma que por vezes é unidirecional, como o YouTube. Há que se registrar também a participação dos pais e responsáveis no chat, tecendo elogios à ação da escola.

Laura, diretora da escola, fez uma síntese dos tópicos debatidos pela mesa. Em uma fala emotiva, reconhecendo-se como mulher negra, agradeceu por todos os pontos que foram trazidos pelos palestrantes e enfatizou a pertinência desse momento para todos que fazem a Escola 2: estudantes, professores, funcionários e familiares. Fez um apelo direto aos professores participantes do evento para que esta ação passasse a fazer parte do currículo da escola, para além do projeto, por meio de componentes curriculares eletivos e/ou de outras práticas pedagógicas.

Ao final do evento, PL3 parabenizou a todos os colegas, alunos e familiares pela participação ativa em todas as atividades que constituíram o Sarau, encerrando formalmente este momento. Ao passo que os alunos agradeceram pela realização do encontro e fizeram muitos comentários positivos no chat, inclusive indicando que o compartilhariam com amigos com os quais gostariam de dividir esse momento.

O vídeo de duas horas e doze minutos conta com 379 visualizações e segue disponível no YouTube como material não listado, de modo que apenas pessoas com o link podem ter acesso a ele. Essa atitude foi tomada pela escola visando à prevenção de alguma invasão nos comentários por pessoas externas à escola com o intuito de atrapalhar a execução da atividade.

Enquanto pesquisadores, a avaliação que fazemos desse momento é que ele foi bastante enriquecedor ao processo formativo empreendido pela Escola 2. Os professores participantes mostraram-se bastante autônomos no desenvolvimento das atividades do Sarau, inclusive predispondo-se à execução de atividades que requeriam novas aprendizagens de caráter teórico, metodológico e tecnológico. Além disso, percebemos um trabalho em grupo bastante coeso, bem como bastante sensibilidade na tratativa de temática que pode ser delicada, mas, ao mesmo tempo, sua discussão não deve ser evitada. O recurso a especialistas, a exemplo dos professores convidados para a composição da mesa-redonda, é outro ponto que merece destaque, trazendo à comunidade escolar falas tecnicamente situadas, mas com uma linguagem acessível ao público em foco, além de uma perspectiva praxeológica (FREIRE, 2013; NÓVOA, 2009) especialmente percebida no relato da professora Fran Bernardino, que, segundo os professores participantes, em diálogo posterior ao evento, trouxe novas ideias à expansão do projeto.

Tendo em vista o que fora exposto e comentado, e levando em consideração o que já temos apresentado enquanto atratores ao PDI da Escola 2, acrescentamos um novo atrator: autonomia docente, que se soma aos cinco atratores já apontados.

Encaminhando-nos ao final desta seção, abordaremos a última atividade central do Sarau: a premiação do miniconcurso,

realizada no evento de encerramento do ano letivo.

De forma sumária, a cerimônia de premiação foi iniciada por uma fala da diretora escolar, que fez uma retomada das atividades vivenciadas ao longo de 2020, evidenciando o trabalho de todos os profissionais que fazem parte da escola e a dedicação dos estudantes ao longo do ano letivo desafiador.

Na sequência, PL3 passa a anunciar os alunos cujos trabalhos foram eleitos vitoriosos no miniconcurso, chamando a atenção de todos para a emergência de uma quinta categoria de participação: trabalhos manuais, que se somou às categorias já apresentadas no regulamento do Sarau, desenho, poema/cordel, redação (conto, crônica, artigo de opinião) e vídeo. A categoria trabalhos manuais passou a figurar a partir das atividades de criação de máscaras tribais e de confecção de cartazes, realizadas em parceria pelos professores de Artes e de LP. Essas atividades não estavam previstas no planejamento inicial do Sarau. No entanto, foram planejadas e executadas ao longo das semanas que antecederam o evento e, dada a dedicação dos estudantes e qualidade dos trabalhos realizados por eles nessas atividades, o corpo docente considerou apropriado contemplar essas atividades no concurso, para que também pudessem ser objeto de premiação e reconhecimento.

Consideramos essa decisão como acertada, tendo em vista, especialmente, o quanto ela denota que os professores da Escola 2 realmente demonstraram compreender a pertinência de se estar atento ao fluxo das vivências pedagógicas por parte do grupo docente e discente. Essa abertura às modificações, (re)qualificações do que fora planejado, é própria de uma epistemologia complexa que compreende que as aprendizagens tendem a ser potencializadas bem mais pela observação atenta aos

processos do que aos produtos do saber. Em um concurso cujo foco é reconhecer com premiação simbólica os estudantes que mais profundamente se envolveram na vivência do evento pedagógico, não podemos considerar como inadequada uma alteração que se faz para valorizar experiências que não haviam sido consideradas no âmbito do planejamento.

Ao todo, a premiação do Sarau contemplou 13 estudantes da Escola 2, distribuídos conforme o Quadro 10.

Quadro 10 – Estudantes premiados no I Sarau da Escola 2

Categoria	Quantidade de estudantes	Séria/Turma
Desenho	2	6º ano B e 7º ano C
Poema	3	7º ano A, 9º ano B e 9º ano C
Redação (conto, crônica e artigo de opinião)	3	7º ano A e 9º ano C (2 alunos)
Vídeo	3	9º ano C (3 alunas)
Trabalho artesanal	2	6º ano A e 9º ano A

Fonte: Elaborado pelo autor.

A premiação consistiu em entrega de medalhas e marcadores de texto com identidade visual do Sarau e dois livros selecionados pelo corpo docente: Na minha pele, de Lázaro Ramos, e Pequeno manual antirracista, de Djamila Ribeiro.

Encaminhando-nos para o final do evento de premiação e de encerramento do ano letivo, PL3 convidou duas estudantes para compartilharem com os colegas um pouco de sua experiência discente ao longo de 2020, momento em que a aluna Silvana fez um resumo de como ela participou das atividades letivas, afirmando que os eventos virtuais ficaram marcados em sua experiência.

Silvana - No começo do ano, as aulas presenciais foram interrompidas pela pandemia da Covid. Era preciso ficar em casa, e as atividades passaram a ser remotas. Mesmo assim, os professores interagiram e proporcionaram alguns eventos virtuais, como o São João e o Sarau Literário. Foi o maior sucesso! Fez toda a diferença! Tivemos que nos reinventar.

A fala de Silvana reverbera a de muitos estudantes da Escola 2 ao longo da realização da atividade de apresentação de trabalhos, descrita anteriormente. Esse resgate do Sarau como atividade que marcou a experiência do ano letivo de 2020 também apresentou recorrência no questionário realizado aos estudantes no final do ano letivo. De modo ilustrativo, pinçamos para cá a contribuição de dois estudantes, ambos do 7º ano A.

Pedro - As aulas do I Sarau Literário e o tema da consciência negra foram de muita importância, pois contribuíram em conscientizar muitos alunos e até mesmo professores sobre o racismo e a arrebatadora desigualdade social que vivenciamos.

Lucas - Sim, o sarau foi, pra mim, poder dar minha opinião sobre como é ser negro.

Pedro e Lucas põem em destaque a realização do Sarau a partir de perspectivas distintas. Ao passo que Pedro traz, em seu comentário, a necessidade de conscientização como algo importante a todos que fazem a educação, sendo o Sarau uma mola propulsora desse processo, Lucas compartilha conosco, ainda que de forma breve, um pouco de sua experiência, certamente dolorosa, sobre como é ser negro em nosso país, mesmo estando no século XXI. Em ambas as considerações, percebemos em boa medida que a experiência do Sarau se mostrou pertinente à realidade dos estudantes, seja por questões identitárias, como ocorre com Lucas, seja por questões de consciência coletiva, a exemplo de Pedro, o que reforça a coerência e alto grau de relevância de alguns atratores

já apontados anteriormente no SAC PD1 da escola 2, quais sejam: disposição à formação na cidadania e engajamento dos alunos.

Após a fala de Silvana, alguns estudantes fizeram questão de compartilhar sua opinião sobre o ano letivo e sobre os trabalhos dos colegas no Sarau, parabenizando-os, tanto no chat quanto por voz. Registramos a consideração feita por Carlos, chamando atenção para a réplica dada por PL3.

Carlos - eu quero falar que achei muito legal falar sobre a consciência negra, né?, porque é um assunto a ser comentado. Existe muito racismo no mundo, e eu achei bem legal fazer uma coisa para levantar esse assunto, entendeu?

PL3 - muito obrigado, Carlos. Realmente essas discussões que a gente propôs são da maior importância. Tanto é importante levantar essas questões no nosso convívio mesmo diário, na família, entre os amigos, é sempre importante a gente prestar atenção nessas coisas e na escola também. A escola tem um papel fundamental em trazer essas discussões, porque é um espaço que a gente pode justamente tentar ensinar a rever esses vários preconceitos e é um papel da escola contribuir para essa educação antirracista. Obrigado Carlos por reconhecer essa importância desse trabalho.

Compreendemos a réplica de PL3 como uma avaliação geral de uma representação dos professores sobre essa atividade, que, nos seus próprios termos faz parte do papel fundamental da escola. Na subseção a seguir, buscamos aprofundar a visão de cada professor da Escola 2 sobre o PDI por meio de apontamentos que têm nossa observação da vivência dos docentes sobre o tópico central desse panorama como foco.

6.2.1 Panorama desenvolvimento integral – o que dizem as autonarrativas, as entrevistas e o caderno de itinerâncias sobre a Escola 2?

Como observamos em 6.1.1, a categoria desenvolvimento integral não está circunscrita às aulas/atividades do projeto do quarto bimestre, no caso da Escola 2, o I Sarau Literário. Todavia, em 6.2 e na presente subseção, focalizamos um recorte a partir de dados diretamente vinculados às atividades realizadas no âmbito do projeto, tendo em vista, por meio desse recorte cronológico, ser-nos mais factível o trato com grande volume de informações em busca do estabelecimento das sínteses adequadas. Na sequência, compartilhamos considerações acerca de cada um dos professores participantes – Escola 2.

Iniciamos por PL1, professora que se mostrou bastante aberta às atividades da formação desde os primeiros encontros. A avaliação que ela faz do Sarau, no tocante à participação dos estudantes, é a de que as atividades que o compõem mobilizaram bastante o corpo discente, aguçando sua criticidade.

PL1 – [O Sarau] foi muito bom. Claro, sempre há uma coisa ou outra que poderíamos ter melhorado, mas a rotina foi muito intensa durante todo o ano e o projeto [Sarau] veio a somar. Quanto aos alunos, eles foram muito participativos nas atividades, no Sarau, sendo extremamente críticos. (PL1 – Autonarrativa 3).

Ao que complementa:

PL1 – No Sarau eu não consegui participar mais ativamente, porque eu tava passando por aquele momento na minha vida... Mas, observando a participação dos alunos, muitos ali me surpreenderam, porque eles se envolveram e se desenvolveram muito! (PL1 – Entrevista semiestruturada).

Em ambos os depoimentos de PL1, percebemos o quanto ela põe em destaque o engajamento dos estudantes à proposta pedagógica do Sarau, ressaltando sua criticidade ao longo da participação. Ao refletir sobre as aulas/atividades produzidas por ocasião da temática do Sarau, PL1 avalia o grau de envolvimento e desenvolvimento dos estudantes.

Diferentemente de PL2 e PL3, PL1 teve a oportunidade de ser professora dos alunos da Escola 2 em outro estabelecimento de ensino ao longo de 2019, de modo que, segundo apontamentos da professora, é perceptível a desenvoltura que esses estudantes expressam ainda no sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental.

Outro ponto que chama a atenção em um dos depoimentos da professora é uma situação pessoal pela qual passou e que a abalou bastante emocional e fisicamente nos últimos meses de 2020, à qual ela se refere como “aquele momento da minha vida”. Tal situação teve seu pico de estresse na segunda quinzena de novembro, de modo que a professora, emocionalmente abalada, confessou não ter tido condições físicas e emocionais de se manter engajada nas últimas atividades do Sarau, apesar de ter apoiado na interação do chat na mesa-redonda. Essa situação, muitas vezes não esperada ou mesmo desconsiderada no decurso de investigações com esta, é perfeitamente compreendida por nós, pois sabemos que não somos professores no vácuo. Tudo o que vivemos nos atravessa e atravessa nosso fazer docente, de forma a impulsioná-lo ou reprimi-lo, o que não é diferente em relação a nossos estudantes.

Quando nos predispomos a investigar o processo formativo sob a égide da complexidade, temos em conta que não desconsideraremos o que se apresenta “fora do padrão”, como normalmente são classificadas situações de ordem pessoal como

esta. Em oposição a essa visão objetiva e excludente da realidade, tanto consideramos observar essa dimensão contextual quanto a trazemos para o interior da nossa perspectiva explicativa, porque isso nos auxilia a compreender de que modo os diferentes SAC professor fluíram nos diferentes panoramas que constituem essa investigação, a exemplo do Panorama Desenvolvimento Integral.

Dessa forma, ao compreendermos PL1 enquanto SAC e ao observarmos o fluir desse SAC no PDI, constatamos que dois atratores o influenciaram fortemente: i) engajamento dos alunos; e ii) situações contextuais vivenciadas por si, atrator que passa a figurar no PDI da Escola 2.

Ao observarmos PL2, percebemos que a professora também se mostra bastante satisfeita com o envolvimento dos estudantes, denunciando alguma surpresa com o nível de participação dos discentes.

PL2 – Um momento que eu fiquei surpresa foi com o envolvimento dos alunos no Sarau Literário, que, mesmo sendo de forma remota, eles fizeram o máximo para participar. Isso me deixou surpresa, mas também muito orgulhosa (Trecho extraído da entrevista com a professora, em janeiro de 2021).

De acordo com a professora, o engajamento dos alunos nas atividades do Sarau, especialmente as últimas (apresentação dos trabalhos e mesa-redonda), via Google Meet e YouTube respectivamente, foi surpreendente tendo em vista a adesão dos estudantes a outras atividades realizadas pela escola ao longo ano, inclusive nas mesmas plataformas. Isso torna evidente a aceitação e interesse dos alunos da Escola 2 em participarem ativamente das discussões a mostra artística que permearam o Sarau.

Ainda sobre o evento, a professora faz algumas considerações sobre como ela avaliou a participação do corpo docente da Escola 2.

PL2 - O projeto foi bem bacana. Eu gostei da participação dos meninos, da participação de alguns professores. Ele foi bem pensado, bem estruturado, bem aplicado. Eu gostei muito de trabalhar a temática com os alunos, porque é um tema sempre atual. [...] Foi interessante levantar essas questões raciais com eles. Sobre a produção do projeto, achei que ficou muito por conta de PL3. Ele fazia algumas coisas e sempre tinha a preocupação de perguntar pra gente: 'olha, PL2, eu tô enviando, depois dá uma olhadinha aí, eu vou dar uma olhada no que PL1 falou e dar uma olhada no que os outros professores da Linguagens e Códigos falaram'. E a gente sempre tinha a preocupação de opinar sobre as atividades. [...] Houve vários dias de apresentação e os alunos se empenharam em apresentar. Eu acredito que se nós tivéssemos na escola, nós teríamos participado muito mais da elaboração. Esse modelo [o remoto] deixou PL3 muito sobrecarregado na questão da organização mesmo. [...] Eu não vi críticas negativas, nem nas reuniões com os demais professores (Trecho extraído da entrevista com a professora, em janeiro de 2021).

Nesse trecho, observamos que há uma forte disposição dos professores da Escola 2 à realização de um trabalho em equipe, ainda que, segundo a professora, PL3 tenha se sobrecarregado em relação a algumas das funções do Sarau. No geral, o que percebemos ao observar o relato de PL2 é que o Sarau, além de ter gozado de boa aceitação por parte dos estudantes, também foi bem avaliado pelo corpo docente que, segundo ela, poderia ter se esforçado ainda mais para não sobrecarregar PL3.

Nesse ponto, PL2 compartilha conosco informações que são de caráter pessoal.

PL2 - Nos dias das apresentações por turma eu participei muito pouco, acho que poderia ter participado mais. Só tive como participar

das apresentações do 7º e do 8º ano. Na [apresentação] do 6º e 9º eu não consegui, porque tinha consulta pra mim e para meus filhos. No dia 20 [dia da Mesa-redonda], eu estava no hospital com dois dos meus filhos, então não pude participar de forma nenhuma. Eu queria muito ter participado mais, até meu marido [a professora é casada com um imigrante africano] queria ter participado, falando da cultura, mas daí eu tive essa questão da consulta, então acabou não dando certo. Eu acabei ficando muito ausente. Eu não gostei da minha participação... Acho que deixei meus alunos do 9º ano na mão. (Trecho extraído da entrevista com a professora, em janeiro de 2021).

Próximo, de alguma forma, ao que ocorreu com PL1 e sua indisposição a manter-se com foco das atividades escolares, dentre elas o Sarau, PL2 passou por situações desafiadoras relacionadas à sua saúde e à saúde de dois dos seus filhos, situações essas que, conforme relato da professora, dificultaram bastante um engajamento maior de sua parte em relação às atividades do Sarau. Consideramos, inclusive, que nesse processo reflexivo/autoavaliativo a professora esteja sendo bastante severa consigo mesma, haja vista seus alunos, do 8º e 9º anos terem tido uma participação brilhante no Sarau, conforme apontado por outros professores e observado pelo pesquisador ao longo das atividades do projeto.

Quando instada a refletir sobre o Sarau enquanto processo, não apenas considerando os dias de apresentação de trabalhos ou a mesa-redonda, a professora demonstra o quanto se dedicou na preparação dessas aulas/atividades que serviram de base à realização dos trabalhos que foram expostos no evento.

PL2 - No processo, considerando o planejamento e atividades para o Sarau, eu tive uma participação melhor, fazendo atividades com a temática do Sarau. Fiz também aulas no Google Meet com foco na temática do Sarau, como aquela do [poema] Grito Negro. [...] No processo, eu acho que eu participei não da forma que eu queria, mas da forma que deu para participar. Acho que consegui mobilizar os

estudantes para a produção de trabalhos para o Sarau, para a apresentação de trabalhos, ajudei na divulgação... Mas dava pra ter sido melhor... (Trecho extraído da entrevista com a professora, em janeiro de 2021).

A partir desse trecho do depoimento de PL2, enfatizamos o quanto precisamos considerar o fazer pedagógico como algo que produz mudanças pautadas no processo de ensino-aprendizagem e não no produto visível, na materialização desse conjunto de habilidades que são desenvolvidas nos educandos. O receio da professora e sua incisiva autocrítica evidenciam fortemente a perspectiva consumista de que o elemento valioso à dinâmica da aprendizagem é o produto que dela se pode observar, aquilo que é palpável, como os eventos de culminância do Sarau, por exemplo.

Ao provocarmos a professora sobre como ela avalia sua ação docente não tendo em vista sua ausência nos eventos de culminância do Sarau, mas com foco nas aulas/atividades que ela produziu e realizou para que aqueles produtos fossem possíveis. Em outras palavras, no processo, percebemos uma qualitativa mudança no seu discurso e na sua própria avaliação sobre si. Não buscamos com isso secundarizar a importância da presença e engajamento de PL2 nos eventos de culminância do Sarau. Buscamos, na verdade, descortinar para a professora que sem todo seu empenho nas ações que serviram de base aos momentos finais do projeto, certamente seus alunos não teriam tido vivências tão significativas como as que pudemos observar. Trata-se da proposição de uma mudança de paradigma, na qual passamos de uma observação da educação pautada numa perspectiva consumista para uma mirada que prioriza um trato ecológico, já mencionado em seções teóricas desta tese, a exemplo de Braugrande (1997).

Dessa forma, ao compreendermos PL2 enquanto SAC e ao

observarmos o fluir desse SAC no PDI, constatamos que três atratores o influenciaram fortemente: i) engajamento dos alunos; ii) disposição ao trabalho em equipe; e iii) situações contextuais vivenciadas por si.

Como acreditamos estar evidente ao leitor, especialmente a partir do relato de PL2, PL3 foi o professor da Escola 2 que mais se desdobrou para a realização e conseqüente sucesso do Sarau. O alto grau de engajamento de PL3 ao projeto pode ser compreendido a partir de diferentes instâncias. Podemos levar em consideração questões administrativas, como o fato de o professor ocupar o cargo de Professor Coordenador de Área, conforme mencionamos na seção 4, bem como por questões pessoais e subjetivas, a exemplo de sua perceptível dedicação a todas as atividades que constituíram o processo de formação continuada.

Com vistas a observarmos seu desenvolvimento no presente panorama, compartilhamos alguns trechos a partir dos quais podemos considerar elementos que merecem destaque. Iniciamos pela consideração do professor sobre a temática do Sarau e sua inter-relação com várias outras questões presentes no contexto social brasileiro.

PL3 – Ora, se estamos propondo, no ambiente escolar, uma discussão sobre o racismo estrutural, devemos compreender esse assunto não de uma forma reducionista, mas a partir de uma visão que não só identifique os vários aspectos do racismo na sociedade brasileira, como estabeleça corretamente as relações entre esses aspectos (Autonarrativa 3).

Por meio desse excerto, compreendemos que o professor considera fundamental a observação de uma situação complexa como racismo de forma ampla, no sentido de levar em conta os diferentes e múltiplos aspectos a ele relacionados ao longo das

discussões que devem ser empreendidas sobre esse assunto, especialmente no âmbito da escola. Trata-se de uma visão complexa de realidade, que compreende a não linearidade e a causalidade em circuito (MORIN, 2013) como elementos que lhe são constitutivos.

Refletindo sobre o Sarau, PL3 considera que:

PL3 - Os objetivos propostos pelo projeto do sarau foram alcançados com mais sucesso do que o esperado, porque os alunos participaram ativamente antes e durante o evento, com a produção de excelentes trabalhos, e também, durante as webs, com falas bastante críticas ao sistema racista vigente. Portanto, essa prática pedagógica foi muito compensatória para todos os sujeitos que integram a nossa escola, inclusive as famílias, que também tiveram a oportunidade de participar, já que o evento ocorreu em ambiente virtual (Autonarrativa 3).

Consideramos que, em sua avaliação, sobressai-se a participação dos estudantes, similar ao que fora apontado por PL1 e PL2, contudo PL3 traz para a discussão o componente familiar como ente também engajado na realização do Sarau. Enquanto pesquisadores, podemos confirmar a esse diferencial, ressaltando a presença participativa de familiares e responsáveis, tanto nas atividades de apresentação dos trabalhos do Sarau por turma/ano quanto na mesa-redonda, com comentários de familiares/responsáveis via chat. Isso certamente agrega ainda mais valor educacional às ações da escola, uma vez que podemos considerar mais essa via de transformação social, ao trazer os pais/responsáveis para o interior das discussões que estão ocorrendo no seio da escola.

PL3 nos constituiu ainda algumas considerações sobre a participação da equipe de professores da Escola 2 no Sarau.

PL3 – se tivéssemos contato com um envolvimento mais efetivo de todos(as) os(as) colegas professores(as), talvez o evento seria ainda mais rico, e contaria com um maior número de trabalhos produzidos pelos alunos(Autonarrativa 3).

Ao que acrescenta:

PL3 – as atividades que envolveram a preparação e a realização do Sarau contribuíram para aproximar o grupo de professores, que, por estarem no primeiro ano de convivência, ainda não haviam apresentado um nível de interação e de companheirismo tão satisfatório(Autonarrativa 3).

Percebemos que PL3 considera, sim, o envolvimento e disposição do corpo docente ao trabalho em equipe, enfatizando, ainda, que o Sarau pode ter sido um catalisador para o estreitamento de laço entre os docentes que compõem a Escola 2. No entanto, o professor registra que um envolvimento mais efetivo poderia ter ocorrido por parte dos demais professores da escola, o que nos permite inferir, ao considerar o que foi dito por PL2 e a partir de nossa própria observação do campo, que PL3 sentiu-se, em alguns momentos, sobrecarregado com as atividades que fizeram parte da realização do Sarau, em especial as de caráter administrativo. Ainda assim, pelo que podemos interpretar, a avaliação que PL3 faz da realização do Sarau como um todo é bastante positiva. No seguinte excerto, extraído da autonarrativa 3, o professor faz um registro que consideramos simbólico não só da realização do Sarau, mas como algo extensivo a muito do que foi trabalhado com o grupo de professores ao longo do processo formativo.

PL3 – A grande lição que ficou para mim após esse projeto foi compreender que o processo de ensino-aprendizagem deve passar pela confiança no potencial dos alunos, na capacidade que eles têm de produzir trabalhos criativos e de refletir criticamente acerca dos problemas sociais. Além disso, ficou claro para mim que é possível e

essencial vincular discussões sobre os problemas sociais às práticas pedagógicas, objetivando não só possibilitar o crescimento cognitivo dos alunos, como contribuir para a sua formação integral, estimulando a cidadania, a autonomia, o protagonismo, além de outras habilidades socioemocionais (Autonarrativa 3).

É sensível a perspectiva de transformação, claramente autopoietica, do professor em relação a sua visão de educação, de ensino e de aprendizagem. O presente exceto poderia seguramente figurar como ilustração do processo de ressignificação docente que abordamos mais amiúde na categoria o ser professor em devir, presente na versão original da tese. Como temos dito, as categorias em que classificamos os dados por nós observados imiscuem-se a todo o tempo. Todavia, consideramos que, ao termos em perspectiva o Panorama Desenvolvimento Integral, as considerações do professor sobre formação integral dos estudantes, estímulo à cidadania, à autonomia e ao protagonismo dão o tom do que consideramos desenvolvimento integral do estudante nesta tese. Não se trata de, em função de preparar o aluno socioemocionalmente para a vida cidadã, realizar uma ação que esteja desvinculada do que se entende curricularmente como objeto de aprendizagem do estudante. Em oposição, consideramos justamente que tal ação formativa pode ser realizada no interior de uma prática docente já presente no currículo da escola, como nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, ou mesmo por meio de um projeto interdisciplinar, como demonstrado no Sarau.

O que não podemos é nos abster do nosso papel social de formar cidadãos na cidadania (PACHECO, 2019) sob a escusa de que seja necessário todo um aparato formativo/suplementar por meio do qual possamos trazer tais discussões para nossa sala de aula, muitas vezes de forma alijada de nossa prática pedagógica corrente. Em outros termos, não precisamos nos tornar superespecialistas em determinadas temáticas para que as possamos trazer para

nossa prática formativa. Precisamos, na verdade, observar nosso aluno como alguém que, para atuar de forma cidadã, precisa de algo que está além dos conhecimentos técnicos que normalmente figuram no currículo escolar, sem, contudo, relegar tais conhecimentos a segundo ou último plano. Como bem disse PL3, “é possível e essencial vincular discussões sobre os problemas sociais às práticas pedagógicas”.

Dessa forma, ao compreendermos PL3 enquanto SAC e ao observarmos o fluir desse SAC no PDI, constatamos que três atratores o influenciaram fortemente: i) discussão sobre cognição e complexidade; ii) engajamento dos familiares/responsáveis; e iii) disposição ao trabalho em equipe.

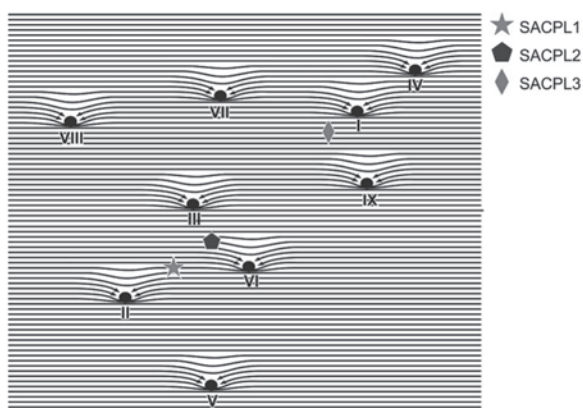
Com base no que discutimos até então no âmbito do presente panorama, buscamos, na próxima subseção, situar os SAC Professor e o SAC Formação no espaço de fases percebido em nossa observação.

6.2.1.1 Panorama desenvolvimento integral – situando os SAC Professor e o SAC Formação – Escola 2

Retomando os atratores emergentes em 6, 6.2, 6.2.1, listamos os seguintes elementos como relevantes ao Panorama Desenvolvimento Integral – Escola 2: I) discussão sobre cognição e complexidade; II) situações contextuais (vivenciadas pelos estudantes / pelos professores) III) disposição ao trabalho em equipe; IV) engajamento da gestão escolar; V) dimensão intersubjetiva/ecológica eu-mundo; VI) engajamento dos estudantes; VII) disposição à formação na cidadania; VIII) autonomia docente; e XI) engajamento dos familiares/responsáveis.

Com base nesse conjunto de atratores e na nossa observação ao fluxo dos SAC Professor, representados pelos SAC PL1, SAC PL2 e SAC PL3, buscamos situá-los no espaço de fases compreendido pelo PDI por meio da Figura 18, a seguir.

Figura 18 – Disposição dos SAC Professor no espaço de fases do PDI, Escola 2



Fonte: Elaborada pelo autor.

A Figura 18 propõe-se a representar visualmente o que temos discutido sobre o fluxo dos SAC Professor ao longo do PDI – Escola 2. Conforme debatido em 6.1.1.1, ao apresentarmos o PDI – Escola 1(Figura 29), salientamos o caráter transitório e dinâmico dos diversos SAC Professor presentes na Figura 18. Relembramos que os sistemas não se encontram em repouso junto aos atratores, de modo que, na imagem em comento, o que temos também é uma tentativa de estabilização das informações observadas ao longo da categoria emergente no que diz respeito aos participantes da Escola 2.

Ao observarmos tal representação, percebemos ainda que

os SAC Professor da Escola 2 (PL1, PL2 e PL3) apresentam-se em estado final mais aproximado entre si do que os SAC Professor da Escola 1 (Figura 29). Tal disposição imagética pode sugerir que os SAC Professor da Escola 2 gozaram de uma experiência mais homogênea, se comparados aos SAC Professor da Escola 1, o que não condiz com o que vivenciamos em campo, muito menos com o que acreditamos via epistemologia da complexidade. Desse modo, ainda que tenha figurado com mais intensidade nos relatos de PL1 e PL2 atratores, como o engajamento dos alunos e as situações contextuais vivenciadas pelas professoras, sabemos que se trata de experiências singulares para uma e outra, que impõem necessidade de trilhar alternativas também muito específicas. O que podemos admitir com alguma coerência e sem medo de cair em generalizações é que tais situações contextuais, sob a ótica das próprias professoras, dificultaram uma interação mais produtiva junto aos seus respectivos estudantes ao longo do desenvolvimento das atividades do Sarau.

A perspectiva formativa e epistemológica que temos adotado não pode trazer soluções acabadas para tais situações imprevisíveis, mas pode, ao sensibilizar os professores participantes à reflexão sobre sua ocorrência e ao trabalho genuinamente coletivo, subsidiá-los a uma prática que venha a contornar tais situações. Nesse sentido, retomamos o relato de PL2, em que a professora se penaliza excessivamente sobre sua ausência nas atividades de culminância do Sarau, sem ter atentado para o quanto ela e outros professores haviam preparado os estudantes para a vivência desse momento, que foi bastante exitoso, mesmo sem que ela estivesse presente.

Na sequência, compartilhamos o SAC Formação – Escola 2, e sua estruturação em rede relativa ao PDI.

culminância ricos e que envolveram qualitativamente um significativo número de estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar.

Consideramos significativo, por exemplo, o quantitativo de falas de estudantes ao longo das seções 6.2, 6.2.1, o que põe em evidência o quanto as atividades do Sarau instauraram-se como efetivamente sociocognitivas, interacionais. À guisa de ligeira exemplificação da participação desses estudantes e consequente aprofundamento das relações constituídas na teia presente na Figura 19, compartilhamos trechos da entrevista ao grupo focal de estudantes do 9º ano da Escola 2 em que os jovens falam sobre sua vivência no Sarau. Na sequência, compartilhamos também alguns excertos do grupo focal realizado com os estudantes do 7º ano que estão relacionados ao Panorama Desenvolvimento Integral, mas que não estão circunscritos ao Sarau, expandido um pouco essas relações que, consideramos, devem perpassar o fazer docente para além de projetos pontuais.

Dênis - [Sobre o Sarau] eu achei muito bom, porque, quando a gente fala de mês da Consciência Negra, as pessoas ensinam basicamente sobre a comemoração do dia em que Zumbi dos Palmares morreu, que negros sofreram racismo e é isso. E eu achei muito importante essa forma como o Sarau abordou porque ele não apenas disse que havia racismo e que negros foram escravizados, né? Ele deu toda essa base de compreensão para entender como é que foi de fato o racismo, é... a escravidão, e como é a estrutura, né?, do racismo que estrutura, como eu tinha dito, a nossa sociedade. E também lembrar, né?, que negros não são apenas descendentes de escravos, mas esses escravos foram reis, foram rainhas, foram as pessoas que construíram as pirâmides do Egito, foram os primeiros povos a desenvolver escrita e tantas coisas, né? Os primeiros astrônomos do mundo, e tantas e tantas coisas! Então achei importantíssimo e muito bom!

Chamamos atenção para a contribuição de Dênis e a sua observação sobre o quanto as aulas/atividades que aludiram à temática do Sarau se diferenciaram de outras aulas de temática semelhante, as quais ele já havia experienciado em sua vivência discente. Há que se considerar que estamos diante de estudantes que, em vias de finalizar o Ensino Fundamental, já possuem uma considerável bagagem de estudos sobre diversas temáticas. Assim, faz sentido avançarmos paulatinamente em discussões travadas com eles, inclusive quando se trata de discussões sazonais, como ele demonstra ser tratada a temática da Consciência Negra, algo que nós, professores e educadores brasileiros, em geral, reconhecemos.

Para além disso, chamamos a atenção do leitor para a percepção de Dênis sobre a importância de se entender mais a fundo as relações sociais que estruturam o racismo, no sentido de compreender sua gênese e seus sustentáculos atuais. Essa visão é claramente uma perspectiva complexa de observação da realidade e, especialmente, de tratativa do saber. Caracteriza-se como um exercício de evidenciar aos estudantes, ao abordar temas polêmicos, uma relação de causalidade em circuito, que compreende fenômenos complexos, como as questões raciais no Brasil, por uma mirada também complexa. Esse excerto de Dênis se aproxima muito da reflexão feita por PL3 no final da seção anterior (6.2.1) e nos permite apontar a emergência de uma abordagem pedagógica pautada na epistemologia da complexidade em relação ao entendimento das múltiplas causalidades no interior do PDI da Escola² percebida pelos estudantes.

Ainda trazendo considerações sobre a vivência do Sarau, compartilhamos alguns excertos em que os estudantes realizaram comentários sobre a metodologia empregada pelos professores:

Carina – Eu achei muito legal a proposta do Sarau porque eles deram o tema, né?, que era Consciência Negra e cultura, e eles deixaram a gente fazer o que desse na nossa cabeça, entende? E deu uns trabalhos muito show, trabalhos muito criativos. E uns que eram textos falando sobre coisas que geralmente a gente não vê muito. Por exemplo, teve um que falou sobre a bandeira Pan-Africana e teve outro que falou sobre as máscaras tribais, sobre o reggae, sobre o rap. Eu achei bastante interessante essa criatividade que teve, sabe? Que não ficou só naquele tipo: um texto aqui, outro texto ali falando basicamente a mesma coisa: não! Foi cada um diferente do outro, achei muito interessante.

Dênis – Eu também achei muito boa essa forma em de dar uma liberdade maior pro aluno, né? Confesso que, no começo, tal eu, como acredito que a maioria dos alunos, ficou meio perdido ali, né? O que é que eu vou fazer, como é que eu vou fazer, como é que eu apresento? O que eu faço? Ninguém aqui tá me dizendo o que eu tenho que fazer, né? Mas é justamente esse medo inicial que gerou essa criatividade, essa forma como todos apresentaram seus trabalhos e tudo mais, então acho muito bom, muito importante.

A partir da contribuição de Carina, percebemos que a abordagem parcialmente não diretiva, própria da perspectiva de situações-problema (MACEDO, 2002), adotada pelos professores para a realização de algumas atividades do Sarau, foi interpretada por ela como um potencializador para a criatividade dos estudantes, que foram instados a pesquisar sobre elementos múltiplos da cultura afro-brasileira e a produzir gêneros textuais diversos, como discutido anteriormente. A própria declaração de Carina evidencia a diversidade de informações com as quais ela pôde ter contato a partir da partilha dos trabalhos autorais dos colegas no dia de apresentações do Sarau, bem como por meio dos murais, que estão em exposição permanente. A não repetição de temas, bem como a liberdade de escolha, segundo Carina, tornaram o momento rico e significativo.

Dênis, por seu turno, declarou-se inicialmente desconfortável com a metodologia adotada pelos professores. Entretanto, segundo o jovem, foi exatamente esse desconforto que provavelmente o levou, bem como a seus colegas, a buscarem saídas criativas para suas apresentações. Nas considerações de ambos, é perceptível a dimensão autopoietica suscitada pelas aulas/atividades propostas pelos professores, no sentido de perturbar os estudantes sobre situações que, ao aguçarem sua curiosidade, levou-lhes a sua autotransformação e à ressignificação contínua do que compreendem sobre a literatura, cultura e consciência negra.

Mantendo-nos no Panorama Desenvolvimento Integral, mas afastando-nos um pouco das discussões sobre o Sarau, compartilhamos considerações de alguns estudantes do 7º ano sobre sua relação com o/a professor/a de LP e sobre como eles avaliam a relevância da sua participação para suas respectivas aulas/atividades.

Ana Carolina - Se você não tem uma boa relação com o seu professor fica difícil de tirar suas dúvidas. [...] Se você não falar, talvez ele não interaja como você, e isso é ruim. [...] Principalmente nesse momento atípico, em que você precisa ter uma relação muito boa com seu professor para, tipo, mandar as atividades e falar as dificuldades pra eles.

Ana Carolina inicia sua consideração enfatizando a importância de uma boa relação com o professor para questões de interação e, por conseguinte, de aprendizagem. Na sequência, ao ser perguntada sobre o quanto considera importante sua participação para as aulas de LP, a estudante passa a aprofundar essa reflexão:

Ana Carolina – Na maioria das vezes, os professores precisam de um feedback pra poder melhorar, então a participação é muito importante. [...] é tão importante que, na maioria das escolas, ela [a participação] conta para a avaliação do aluno. [...] É um feedback de mão dupla.

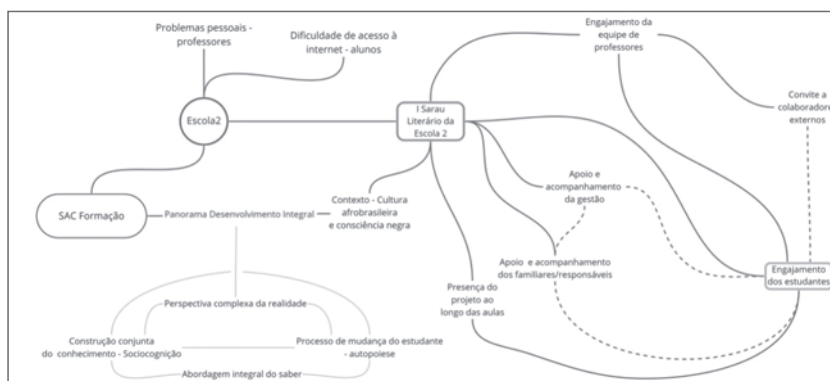
Podemos depreender das considerações de Ana Carolina é que a dimensão interpessoal aluno-professor é bastante significativa para que a aprendizagem se concretize para ambos, tanto para o professor quanto para o estudante. A nosso ver, estamos diante de uma perspectiva eminentemente sociocognitiva, numa relação em que as dimensões social, emocional e cognitiva, definitivamente não se separam, o que é reforçado por Rafael:

Rafael – Se tiver na cabeça do aluno que ele tem muita importância, ele vai querer participar mais das aulas, vai querer interagir, vai ter mais gosto pela matéria.

Essa asserção pode soar simples e, em alguma medida, um lugar comum. Contudo, ela está perfeitamente alinhada a uma visão de cognição, portanto de aprendizagem, que, para ocorrer de forma efetiva, não se aparta da dimensão emocional do aprendente. A reflexão a que ela nos impele também é simples: em que medida nossas práticas pedagógicas consideram verdadeiramente o educando, de modo a pautar a relação professor-aluno como algo central ao processo ensino-aprendizagem, sendo, portanto, elemento de fundamental importância? A resposta a ela, por sua vez, não nos parece tão simples, pois, além de declarativa, é necessária que ela seja perceptível em nossas práticas, tanto por nós quanto, especialmente, por nossos estudantes.

Tendo em vista os excertos discutidos, readequamos a rede de conexões da Escola para o SAC Formação conforme disposto pela Figura 20.

Figura 20 – SAC Formação, PDI – Conexões em rede, Escola 2, novas conexões



Fonte: Elaborada pelo autor.

Com base nas contribuições dos nossos participantes indiretos, ampliamos nossa rede em quatro pontos ligados diretamente ao PDI, quais sejam: 1) perspectiva complexa da realidade; 2) construção conjunta do conhecimento – Sociocognição; 3) processo de autotransformação do estudante – autopoiese; e 4) abordagem integral do saber, sendo o primeiro desses pontos aquele que, de alguma forma, revela maior diferença entre o que pudemos observar ao compararmos o Panorama Desenvolvimento Integral, SAC Formação das Escolas 1 e 2. Na próxima subseção, propomo-nos à elaboração de uma síntese geral do SAC Formação, considerando a experiência nas duas instituições de ensino.

6.3 Panorama desenvolvimento integral – situando o SAC Formação

Nesta subseção estruturamos uma síntese geral, em rede, dos elementos mapeados mediante observação dos dados gerados e relacionados à categoria Desenvolvimento Integral do Estudante

ao longo da vivência de nossa pesquisa. Cumpre, mais uma vez, esclarecer que, dado o grande volume de dados gerados, estamos diante de um recorte que leva em consideração interações realizadas com os participantes ao longo de todo o período investigativo, mas que se concentra nos momentos finais da pesquisa. Tal seleção cronológica se justifica especialmente tendo em vista que o trabalho a partir da perspectiva do desenvolvimento integral do estudante foi um dos frutos da vivência formativa, de modo que ele não se encontra presente com muita frequência nas aulas/atividades realizadas no primeiro semestre letivo, por exemplo.

Isso posto, passamos à Figura 21, por meio da qual compartilhamos a síntese das informações mapeadas no Panorama Desenvolvimento Integral tendo por foco o SAC Formação (considerando as Escolas 1 e 2).

Figura 21 – Panorama Desenvolvimento Integral – SAC Formação Continuada³⁹



Fonte: Elaborada pelo autor.

39. A Figura 21 está disponível para visualização ampliada em https://drive.google.com/file/d/1M07R7it_jXac_aYFWyBnDb4FWfTtIdP1/view?usp=sharing. Acesso em: 31 jan. 2022.

Justapondo as emergências sinalizadas ao longo da FC em relação ao PDI em ambas as escolas, admitimos adequado apontar que, ao confrontarmos as experiências vivenciadas junto a uma e outra, muitas semelhanças são estabelecidas, tais como as dificuldades contextuais experienciadas por estudantes, em relação à conectividade à internet, e por professores, em âmbito pessoal. De forma mais específica, damos destaque aos elementos que estão ligados às experiências discentes observadas por meio das entrevistas com os grupos focais, circuladas em vermelho pontilhado na Figura 21. A exceção da perspectiva complexa da realidade, presente na Escola 2, os demais elementos são partilhados por ambas as escolas.

Observando detidamente os projetos pedagógicos realizados nas escolas, observamos que, enquanto, na Escola 1, podemos observar algumas pontas soltas, como a atuação da gestão, o receio pessoal ao tratamento de temas e a indisposição ao trabalho em equipe, o que acaba deixando o projeto relativamente comprometido, na Escola 2, todos os elementos do projeto estão bem alinhados, confluindo de forma direta ou indireta para a promoção do engajamento dos estudantes.

Tendo isso em mente e retomando os apontamentos feitos sobre a experiência da Escola 2, não nos surpreende que seus estudantes tenham participado de forma mais ativa e interativa do projeto lá realizado. Isso não nos possibilita afirmar, necessariamente, que tais estudantes aprenderam mais sobre a temática trabalhada no projeto, especialmente porque, por meio da abordagem investigativa aqui realizada, seria inviável uma caracterização dessa natureza (objetiva). Implica, isso sim, que os professores participantes, junto aos demais professores da escola, incluindo o núcleo gestor, cercaram-se do maior número possível de garantias para o envolvimento de todos os discentes nas discussões

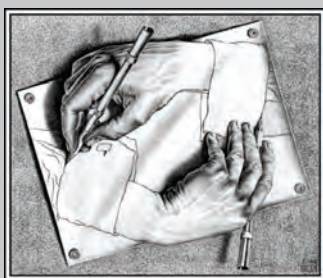
realizadas ao longo do Sarau. Permite-nos também afirmar que a aprendizagem sobre a temática gerada no âmbito do grupo de professores da Escola 2 mostrou-se mais coesa. Apenas se observássemos longitudinalmente, ao longo de um novo ano letivo, por exemplo, poderíamos ter mais elementos para afirmar de forma mais enfática se essa aprendizagem também se tornou mais significativa.

Outro ponto a ser observado é que o fato de o grupo de professores da Escola 2 ter agido de modo mais uniforme não significa que as professoras da Escola 1 não tenham se desenvolvido, ou, quem sabe, se desenvolvido bastante ao longo da experiência do projeto Novembro de Resistência Negra. Havemos de levar em conta que os pontos de partida de cada participante são sempre distintos. Desse modo, se considerarmos que um professor que jamais tocou no assunto relações étnico-raciais em sala de aula e, por meio de uma ação coletiva, vê-se inserido em um grupo de trabalho, tratando de temas caros e legítimos à educação como esse, é coerente admitir que esse passo em direção a uma formação/um desenvolvimento integral do educando não pode ser caracterizado como algo trivial.

Por fim, em conclusão às sínteses desta seção, consideramos como atingido o objetivo específico de promover aos professores participantes reflexões e práticas pedagógicas autorais que tenham por foco a compreensão do educando como um sujeito cognitivo complexo. A nosso ver, a criação de diversas instâncias e contextos de aprendizagem que trazem em seu bojo a dinâmica interativa entre o ser e o conhecer suscitados nos projetos das Escolas 1 e 2 nos permite essa caracterização.

7.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Mãos que se desenham.

(ESCHER, 1948 *apud*
MATURANA; VARELA,
1995, p. 68).

Em nosso percurso investigativo, apresentamos como ponto de partida nossa preocupação com a educação pública do País e nos propusemos a contribuir a partir de um trabalho que tem por foco a formação continuada de professores. Por meio de pesquisa-ação em duas escolas de Ensino Fundamental – anos finais, situadas em Fortaleza, CE, interagimos com seis professores de Língua Portuguesa, nossos participantes diretos, e seus respectivos estudantes, nossos participantes indiretos.

Tivemos por objetivo geral investigar como a permanência de uma prática formativa intraescolar ancorada na construção intersubjetiva do saber pode instigar professores de língua materna à reflexão individual e coletiva de suas práticas de ensino de modo ontogênico e complexo.

Para tanto, realizamos, em conjunto com os professores, uma

formação continuada em serviço, ao longo de todo o ano letivo de 2020, pautada na sociocognição como hipótese de linguagem e na epistemologia da complexidade como ponto de vista científico.

A partir dessa formação, dos metatextos didáticos produzidos pelos professores, de suas autonarrativas, bem como de outros expedientes de geração de dados, pudemos perceber a emergência de três categorias que respondem, por sua vez, aos três objetivos específicos desta pesquisa. No recorte que compõe este livro, compartilhamos os achados relativos a um destes objetivos específicos, qual seja: perceber em que medida os professores cursistas desenvolvem, em sua prática pedagógica, uma visão complexa do desenvolvimento do estudante e, por conseguinte, do seu processo de aprendizagem.

A seção 6 sintetiza essa observação, em que pontuamos especialmente as emergências de reflexões e práticas docentes que se condensaram no que denominamos por Panorama Desenvolvimento Integral, em alusão à perspectiva complexa de lida do conhecimento que pressupõe sua religação como forma coerente de leitura da realidade (MORIN, 2015). A Figura 21 traz um resumo esquemático, em teia, dos componentes desse panorama.

Por meio da seção 6, sinalizamos as emergências percebidas a partir da atuação dos professores participantes em projetos temáticos concebidos e desenvolvidos por eles em colaboração com outros professores da escola, que passaram a se envolver de forma pontual na pesquisa. Além de questões relacionadas à sociocognição, que também se fazem presentes nesta seção, pontuamos como as reflexões acerca da epistemologia da complexidade (PELLANDA; BOETTCHER, 2017; DEMO, 2002; CAPRA, 1996) contribuíram para a emergência de atitudes problematizadoras da realidade social de nosso país por parte dos

professores e alunos participantes, especialmente no que tange às relações étnico-raciais, tema que figurou nos projetos de ambas as escolas e que ainda é considerado como sensível por muitos educadores.

Retomando a investigação relatada nesta tese no que tange às contribuições trazidas para o campo da LA, consideramos pôr em destaque quatro tópicos intercomplementares, quais sejam: 1) formação de professores, com ênfase na discussão sobre processos de auto e heterformação docente; 2) desenvolvimento de estrutura de formação continuada para professores de língua materna com base na epistemologia da complexidade e na sociocognição; 3) avanço nas discussões sobre a perspectiva autonarrativa de reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem; 4) avanço nas discussões sobre aprendizagem de língua materna e desenvolvimento integral do educando.

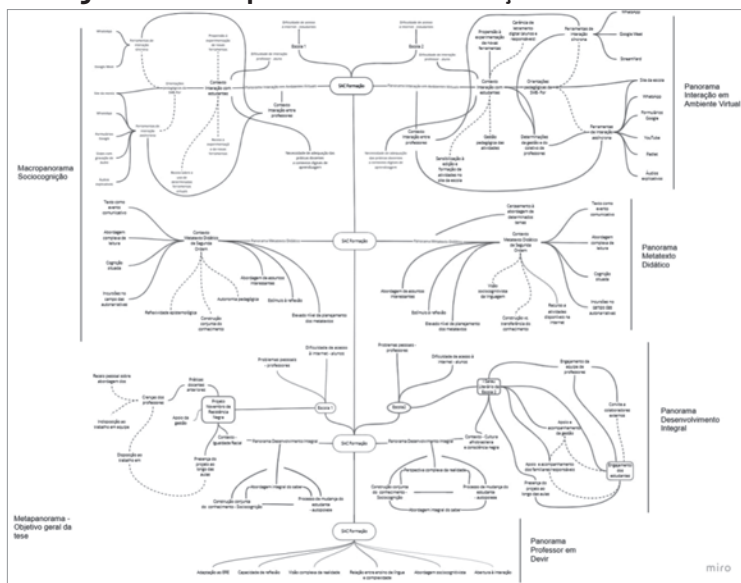
Acreditamos também que nossa investigação abre caminhos a futuras pesquisas em diversas frentes, dentre as quais apontamos: 1) investigação sobre contribuições da epistemologia da complexidade para a formação (inicial ou continuada) de gestores escolares; 2) investigação sobre contribuições da epistemologia da complexidade para a formação (inicial ou continuada) de professores das diversas áreas do conhecimento, não apenas os de Linguagens; 3) investigação junto a estudantes com foco em processos metacognitivos para o melhor entendimento sobre as relações de aprendizagem; 4) investigação junto à comunidade escolar acerca das relações complexas entre aprendizagem, cidadania e desenvolvimento integral do educando.

Acrescentamos que esta pesquisa pode constituir-se inspiração para que outras pesquisas com aparato teórico-metodológico similar sejam desenvolvidas em outros níveis da

educação básica (Ensino Fundamental – anos iniciais, Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos) ou no ensino superior. Afinal, problematizar as próprias práticas de ensino com vistas a sua constante melhoria deve ser preocupação premente de todo aquele que se diz professor. Fazê-lo de forma complexa só tende a enriquecer ainda mais o processo.

Encaminhando-nos ao encerramento de todo o ciclo investigativo vivenciado por meio da escrita desta tese, sumarizamos o Metapanorama do SAC Formação Continuada, relativo ao nosso objetivo geral, por meio do qual estruturamos em rede as emergências mais salientes sinalizadas nos panoramas que constituem este trabalho. A Figura 22, a seguir, se propõe a essa síntese geral. Ela traz um resumo esquemático de todos os achados da pesquisa, não apenas da categoria Desenvolvimento integral do estudante.

Figura 22 – Metapanorama SAC Formação Continuada⁴⁰



Fonte: Elaborada pelo autor.

40. As figuras deste livro estão disponíveis para visualização ampliada em: <https://drive.google.com/drive/folders/1rpvgTXD1-JYdBzHZ5pJAAm78Kf4e6VZA>

Admitimos, como resultado geral, o amálgama de tudo o que foi pontuado nas seções de síntese da versão original da tese, sumarizados, por sua vez, na Figura 22, uma vez que aí estão dispostas as reflexões individuais e coletivas produzidas pelos professores acerca da sua prática docente e estruturadas pela via da complexidade.

Em um movimento final de olhar para dentro de si, reconhecendo o expediente das autonarrativas (PELLANDA; PICCHININ, 2020) como mecanismo produtivo a não separação entre o ser e o conhecer, reiteradamente experienciada pelos professores participantes e, pontualmente, pelos estudantes, consideramos que a sistematização desta tese tenha sido a nossa própria autonarrativa, escrita em terceira pessoa dadas as formalidades linguísticas preponderantes na academia, mas não menos subjetiva, pessoal e irrepetível.

Nesse momento, fazemos menção à epígrafe de Escher (1948), que tão bem representa a recursividade em que nos encontramos em toda a vivência deste processo investigativo como mãos que desenham a si mesmas e que, em confluência com tantas outras mãos e mentes, se prontificam como coprodutores de um futuro em que a educação de cada criança e jovem brasileiro seja considerado elemento de primeira preocupação, especialmente a todos os que fazem a educação borbulhar em sala de aula.

Em um rito de auto-observarmo-nos, compartilhamos um trecho de um diálogo com PL1 em que refletíamos autopoieticamente sobre a vivência investigativa propiciada a nós mesmos ao longo de todo esse excuro auto e heteroformativo.

Pesquisador – A gente não terminou, e nem conseguiríamos terminar [os conteúdos planejados]. A gente não conseguiu ver todos os textos teóricos, e eu nem espero que vocês leiam necessariamente todos os textos teóricos agora, mas eu sei que vocês têm um norte, e que, se vocês quiserem ler um pouco mais sobre complexidade, vocês já sabem onde buscar; se quiserem ler um pouco mais sobre aprendizagem situada, vocês já sabem onde buscar, sabem como fazer; se vocês quiserem, por exemplo, pensar em uma forma de desenvolver projetos, vocês já sabem pelo menos qual é a espinha dorsal de um projeto, quais são os eixos básicos. Acho que a gente conseguiu isso, compartilhando um pouco de algumas muitas coisas interessantes, mas que são pontapés pra vocês, a partir dos interesses de vocês, seguirem por esses caminhos ou não. A formação tem muito disso, sabe, PL1, de possibilitar vocês a caminharem. A ideia dessa formação é: nós não vamos dar muletas, a gente vai desenvolver os passos juntos, mas vocês é que vão dançar por aí fora!

Findado esse percurso e em um processo autoavaliativo, não saberia precisar que nota atribuiria a mim mesmo e penso realmente que isso não tem grande relevância neste momento. Todavia, sei que, no exato instante em que realizo os últimos enquadramentos contextuais desta pesquisa, sou inteiramente outro, muito diferente daquele que adentrou as Escolas 1 e 2 em busca de professores sonhadores, afinal, como já dizia Raul Seixas, “sonho que se sonha junto é realidade”, realidade essa que me faz e refaz recursivamente no meu próprio processo de professor em devir.

REFERÊNCIAS

ACKOFF, R. L. The systems revolution. Long Range Planning, v. 7, e. 6, p. 2 - 20, dez. 1974. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0024630174901277>. Acesso em: 10 mar. 2021

ADAM, J. M. O que é linguística textual? In: SOUZA, E. R. F; PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R. (Orgs.) Linguística textual: interfaces e delimitações. São Paulo: Cortez, 2017. p. 23-57.

ATLAN, H. Entre o cristal e a fumaça. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

BARANHUKE-JÚNIOR; C. F.; BORGES, E. F. V. Uma visão caleidoscópica e/ou em teia da abordagem complexa de ensino e de aprendizagem de línguas (ACEAL). Revista eletrônica do Instituto de Humanidades, v. 21, n. 47, p. 133-156, 2019. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/5895>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BARBIER, R. A pesquisa-ação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BEAUGRANDE, R. New foundations for a science of text and discourse. Freedom of access to knowledge and society through Discourse. Norwood: Ablex, 1997.

BENTES, A. C.; RAMOS, P.; ALVES FILHO, F. Enfrentando desafios no campo dos estudos do texto. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. Linguística de texto e análise da conversação. São Paulo: Cortez, 2010. p. 389-428.

BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: Senado Federal, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Confira-o-Parecer-do-Conselho-Nacional-de-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. Situated Cognition and The Culture of Learning. In: Educational Researcher, v. 18, n. 1, p. 32-42, 1989. Disponível em: <http://www.johnseelybrown.com/Situated%20Cognition%20and%20the%20culture%20of%20learning.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BURGESS, S.; SIEVERTSEN, H. H. Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. VOX CEPR Policy Portal, 2020. Disponível em: <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CANÇADO, M. Um estudo sobre pesquisa etnográfica em sala de aula. Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas, v. 23, p. 55-69, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639221>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CAPRA, F. A teia da vida. São Paulo: Cultrix, 1996.

CASTRO, F.; ABRÚCIO, F. Formação continuada eficaz: análise da literatura e lições do caso Paic no Ceará. In: VIDAL, E. M.; COSTA, A. G. (Orgs.). Responsabilização educacional no Ceará: trajetórias e evidências. Brasília: ANPAE, 2021. p. 76-91.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO-FILHO, V.; BRITO M. A. P. Coerência, referenciação e ensino. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M. M. Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Ceará. Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf. Acesso em: 05 mai. 2021.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 0205/2020, de 22 de julho de 2020. Orienta as instituições que ofertam Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Superior a darem continuidade às atividades letivas por meio remoto até 31 de dezembro de 2020 e dá outras providências. Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2020/03/Parecer-n%C2%BA-0205.2020-Sistema-de-Ensino-do-Estado-do-Cear%C3%A1-REVISADO-23.07.2020.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE nº 484/2020, de 15 de julho de 2020. Altera o artigo 2º e o Parágrafo único do artigo 7º da Resolução CEE nº 481, de 20 de março de 2020. Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2019/05/RESOLU%C3%87%C3%83O-n%C2%BA-484.2020.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CEARÁ. Decreto nº 33.510 de 16 de março de 2020. Diário oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, CE, n. 053, 16 mar. 2020. Série 3, ano XII, cad. 1/4. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/DECRETO-N%C2%BA33.510-de-16-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PACHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. Linguística Aplicada. São Paulo: EDUC, 1992. p.15-23.

COMO está aquele caso: menino Miguel, morto ao cair de prédio de luxo no Recife. G1PE, 30 dez. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/12/30/como-esta-aquele-caso-menino-miguel-morto-ao-cair-de-predio-de-luxo-no-recife.ghtml>. Acesso em: 08 ago. 2021.

COSCARELLI, C. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (Orgs.). Tecnologias digitais e a escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p.15-20.

COSTA, M. H. A. Acessibilidade dos referentes: um convite à reflexão. 2007. 213 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6108/1/2007_tese_mhacosta.pdf. Acesso em: 03 abr. 2018.

COSTA, M. H. A. et al. Sialendo. In: Preparação: rumo ao ensino médio - caderno da aluna e do aluno. Fortaleza: SEDUC, 2009a. v. 1. p.10-88.

COSTA, M. H. A. et al. Sialendo. In: Preparação: rumo ao ensino médio - caderno da aluna e do aluno. Fortaleza: SEDUC, 2009b. v. 2. p.14-81.

COSTA, M. H. A. Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada. In: Linguagem em Foco, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 151-167, 2010. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1727>. Acesso em: 03 abr. 2018.

COSTA, M. H. A.; MONTEIRO, B.; ALVES, L. Ensino de leitura na perspectiva do texto como evento: o desafio de fazer emergir o sentido. Diadorim, Rio de Janeiro, Revista 18, v. 2, p. 42-66, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5360/3931>. Acesso em: 17 nov. 2016.

COSTA, M.; BARTHOLLO, T. Padrões de segregação escolar no Brasil: um estudo comparativo entre capitais do país. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 129, p. 1183-1203, out./ dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4SnRBwq5V8TFnsmYmywhyTF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mai. 2021.

COSTA, M. H. A.; QUEIROZ, A. A.; ALVES, L. E. P. Fragmentos de uma história. In: COSTA, M. H. A.; QUEIROZ, A. A.; ALVES, L. E. P. (Orgs.). Texto e metatexto: aprendendo a viver (n) a complexidade dos eventos textuais. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 9-14. Disponível em: http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2020/12/Texto_Metatexto_GEENTE.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020

DAMÁSIO, A. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAVIDSON, D. Subjective, intersubjective, objective. Oxford: Clarendon Press, 2001.

DAVIS, C. et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 144, p. 826-849, set./dez., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SNBCM39pHTJNyrJLqjmM4vD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2021.

DELORS. J. Educação, um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

DEMÉTRIO, A. K. B. Aspectos epistemológicos da sociocognição no discurso reflexivo de Clarice Lispector sobre o dizer: o malogro da voz e o esplendor de ter uma linguagem. 2018. 255 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/TESE-ALANA-KERCIA-BARROS-DEME%CC%81TRIO.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2018.

DEMO. P. Metodologias científica em ciências sociais. São Paulo: Ed. Atlas, 1995.

DEMO, P. Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

ELIAS, V. M. Linguística textual e ensino. In: SOUZA, E. R. F; PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R. (Orgs.). Linguística textual: interfaces e delimitações. São Paulo: Cortez, 2017. p. 456-475.

ELISA CHAGAS. DataSenado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. Agência Senado, Brasília, 12 ago. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/data-senado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 13 jul. 2021.

EM meio à rotina de aulas remotas, professores relatam ansiedade e sobrecarga de trabalho. El País, 21 mai. 2020. Sociedade. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-21/em-meio-a-rotina-de-aulas-remotas-professores-relatam-ansiedade-sobrecarga-de-trabalho.html>. Acesso em: 14 jul. 2021.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FARACO, C. A. Linguagem e diálogo: as ideias lingüísticas do círculo de Bahtin. Curitiba: Criar, 2003.

FIGUEIREDO, F. J. Q. Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FORTALEZA. Conselho Municipal de Educação. Parecer CME nº 87/2020, de 04 de novembro de 2020. Fortaleza, CE, 2020. Disponível em: <http://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/e>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FORTALEZA. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME nº 22/2020, de 02 de abril de 2020. Fortaleza, CE, 2020. Disponível em: <http://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/resolucoes?start=20>. Acesso em: 11 jul. 2020.

FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Orgs.). Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011a. p. 26-48. Disponível em: http://www.cludiofranco.com.br/textos/franco_ebook_leitura.pdf. Acesso em: 06 jul. 2017.

FRANCO, C. P. Como em um labirinto: uma releitura de eventos complexos. 2011. 29f. Memorial (Concurso docente), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011b. Disponível em: <http://cludiofranco.com.br/media/memorial-cludiofranco.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Ed. Paz e terra, 2013.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 54 ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2016.

FCC (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS). Formação Continuada de Professores: contribuições da literatura baseada em evidências. Relatório de Pesquisa. São Paulo, jun. 2017.

GADOTI, M. Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de professores*, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GRACIANO, M.; MAGRO, C. A Introdução. In: GRACIANO, C.; MAGRO C.; VAZ, N. (Orgs.) *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 17-34.

GUSTSACK, F.; PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M. Contribuições para uma epistemologia da complexidade. In: PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M.; PINTO, M. M. (Orgs.). *Viver/conhecer na perspectiva da complexidade: experiências de pesquisa*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2017. p. 15-26.

HANKS, W. F. Texto e textualidade. In: BENTES, A. C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. A. R. (Orgs.). *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008a. p.118-168.

HANKS, W. F. O que é contexto? In: BENTES, A. C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. A. R. (Orgs.). *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 169-203.

HARARI, Y. N. *21 lessons for the 21 Century*. London: Penguin Random House, 2018.

HORTON, R. Offline: Covid-19: is not a pandemic. *The Lancet.*, v. 874, s e t . 2 0 2 0 . D i s p o n í v e l e m : [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)32000-6/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)32000-6/fulltext). Acesso em: 06 jul. 2021.

KASPER, H. O processo de pensamento sistêmico: um estudo das principais abordagens a partir de um quadro de referência proposto. 2000. 308f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/9013>. Acesso em: 04 mar. 2021

KOCH, I. G. V. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (Orgs.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. p. 95-107.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística*, São Paulo, Cortez, 2011. v. 3. p. 251-300.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender*. São Paulo: Contexto, 2010.

KOZINETS, R. V. *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Tradução de Daniel Bueno. Revisão técnica de Tatiana Melani Tosi e Raul Ranauro Javales Júnior. Porto Alegre: Penso, 2014.

KUHN, T. S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 141 – 165, 1997. Disponível em : https://www.researchgate.net/publication/30999252_ChaosComplexity_Science_and_Second_Language_Acquisition. Acesso em: 20 abr. 2020.

LARSEN-FREEMAN, D. Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. In: KRAMSCH, C. (Ed.). *Language acquisition and language socialization*. London: Continuum, 2002.

LARSEN-FREEMAN, D. Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition. *The modern language journal*, v. 91, p. 773 – 787, 2007. Disponível em : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2007.00668.x>. Acesso em: 10 set. 2019.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAREMON, L. *Complex systems and applied linguistics*. New York: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, V. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. *Calidoscópio*, v. 7, n. 1, p. 24-29, 2009. Disponível em : https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/leffa_emergentismo.pdf. Acesso em: 10 set. 2019

LUDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. Cadernos de Pesquisa [online], v. 42, n. 146, p. 428-451, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200007>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MACEDO, L. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENAUD et al. As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 113-135.

MAGRO, C.; PAREDES, V. Apresentação. In: MATURANA, H. Cognição, ciência e vida cotidiana. Organização e tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 11-17.

MAGRO, M. C. Linguajando o linguajar: da biologia à linguagem. 1999. 288f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270854>. Acesso em: 06 nov. 2019.

MAIA, M. H. Aprendendo a marchar: os desafios da gestão municipal do ensino fundamental e da superação do “analfabetismo escolar”. 2006. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3652/1/2006_TESE_MHMAIA.pdf. Acesso em: 02 mai. 2020.

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola: 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola, 2012.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Organização e tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, H. *A ontologia da realidade*. Organização de Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MATURANA, H.; VARELA, F. *De máquinas y seres vivos – autopiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitária, 1994.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A Árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Psyll, 1995.

MENDES, R. K. N. *Atividades de leitura com foco no léxico: estratégias de construção de sentido a partir das relações (con)textuais*. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83128>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica. In: MOITA-LOPES (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 99-121.

MOITA-LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, v. 10, n. 2, p. 329 - 338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412>. Acesso em: 23 abr. 2021.

MOITA LOPES. L. P. Linguística aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MONDADA, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante a operação cirúrgica. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. .M; BENTES, A. C (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 11-26.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

MORATO, E. M. Aspectos sociocognitivos da atividade referencial: as expressões formulaicas. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (Orgs.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. p. 79-94.

MORATO, E. M. Linguística textual e cognição. In: SOUZA, E. R. F; PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R. (Orgs.). Linguística textual: interfaces e delimitações. São Paulo: Cortez, 2017. p. 394-430.

MORIN, E. A necessidade de um pensamento complexo. In: MENDES, C.; LARRETA, E. (org. e ed.). Representação e complexidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 69-78. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131796>. Acesso em: 15abr.2021.

MORIN, E. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. Organização de Maria da Conceição Almeida e Edgard de Assis Carvalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. O método 1: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORIN, E. É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy%2Bof%2BMultiliteracies_New%2BLondon%2BGroup.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

NICOLELIS, M. Muito além do nosso eu: a nova neurociência que une cérebros e máquinas e como ela pode mudar nossas vidas. São Paulo: Companhia da Letras, 2011.

NORONHA FILHO, O. D. Ensino de leitura com base no processo de textualização: o metatexto didático como proposta a um trabalho para além dos descritores em sala de aula. 2021. 205f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=104536>. Acesso em: 10 fev. 2022.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, A. Portugal e a Covid-19: uma mensagem especial para o devir. Facebook, 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=693336394773962>. Acesso em: 10 out. 2020.

OLIVEIRA, A. R. A perspectiva sociocognitiva de leitura nas Avaliações Diagnósticas da Rede Municipal de Fortaleza em 2020: constatações e implicações para o ensino. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa) – Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=103747>. Acesso em: 1 fev. 2022.

OLIVEIRA, D. L. Leitura de fake news em sala de aula: tecendo inferências a partir das pistas (com)textuais, discutindo os efeitos de sentido e assumindo posicionamentos. 2021. 221f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2021/04/DISSERTA%C3%87%C3%830_D%C3%89BORA-LEITE-DE-OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 07jul. 2021.

OLIVEIRA, C. C. Análise e desenvolvimento de conceitos base no gaia: aprendizagem-educação; complexidade; padrão; narrativa; metáfora. In: PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M.; PINTO, M. M. (Orgs.). Viver/conhecer na perspectiva da complexidade: experiências de pesquisa. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2017. p. 88-102.

OLIVEIRA, Filipe. F. A recategorização do referente O lugar onde vivo em artigos de opinião. 2017. 205f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/Dissertac%C3%A7%C3%A3o-Filipe-Fontenele-Oliveira.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

OLIVEIRA, F. P. L. Da construção à co-construção de referentes: um olhar sobre os mecanismos cognitivo-discursivos subjacentes à produção e à compreensão de peças de divulgação elaboradas por designers. 2012. 170f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

OLIVEIRA, Francisca. P. L. Recategorização para além dos muros: a produção (inter)subjetiva de objetos de discurso no universo dos graffitis e recriação da realidade. 2017. 283f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em : <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82399>. Acesso em: 30 nov. 2020.

PACHECO, J. Inovar é assumir um compromisso ético com a educação. Rio de Janeiro, Vozes: 2019.

PAIVA, F.; BONFIM, M. A.; SILVA, F. E. O genocídio da população negra na periferia e a luta do Movimento Unificado Negro no Brasil: uma Análise de Discurso Crítica. In: BATISTA-JÚNIOR, J, R. (Org.). Campos, práticas e protocolos de pesquisa em Análise de Discurso Crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2021(no prelo).

PELLANDA, N. M. C. Leitura como processo cognitivo complexo. In: OLMI, A.; PERKOSKI, N. Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005. p. 51-69.

PELLANDA, N. M. C. Maturana e a educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M. O esgotamento do paradigma clássico e a emergência da complexidade. In: PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M.; PINTO, M. M. (Orgs.). Viver/conhecer na perspectiva da complexidade: experiências de pesquisa. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2017a. p. 27-75.

PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M. Gaia: a construção de um projeto de pesquisa na perspectiva da complexidade. In: PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M.; PINTO, M. M. (Orgs.). Viver/conhecer na perspectiva da complexidade: experiências de pesquisa. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2017b. p. 76-87.

PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M.; PINTO, M. M. Apresentando nosso trabalho. In: PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M.; PINTO, M. M. (Orgs.). Viver/conhecer na perspectiva da complexidade: experiências de pesquisa. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2017. p. 9-14.

PELLANDA, N.; PICCININ, F. Autonarrativas como autoconhecimento: uma experiência didática na perspectiva da complexidade. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 453-472, jan. / mar. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340371931_AUTONARRATIVAS_COMO_AUTOCONHECIMENTO_UMA_EXPERIENCIA_DIDATICA_NA_PERSPECTIVA_DA_COMPLEXIDADE. Acesso em: 13 dez. 2020.

PEREIRA, H. L. O processo de coconstrução da cadeia referencial em questões do Enem por estudantes do ensino médio. 2017. 232 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.uECE.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/Dissertac%CC%A7a%CC%83o-Hylo-Leal-Pereira.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2018.

PEREIRA, H. L. Concepção sociocognitiva de língua como elemento potencializador do processo de ensino-aprendizagem a partir da epistemologia da complexidade. 2021. 492 f. Tese (Doutorado em 2021) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em : <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=105740>. Acesso em: 10 de agosto de 2022

PEREIRA, H. L.; COSTA, M. H. A. A construção da referência em questões multissemióticas do Enem. In: JORNADA NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE – GELNE, 26, 2017, Recife. Anais [...] Recife: Pipa comunicação, 2017. p. 307-322. Disponível em: . Acesso em: 03 mai. 2017.

PERRENOUD, P. A formação de professores no século XXI. In: PERRENAUD et al. As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 11-33.

PESTANA, S. F. P. Afinal, o que é educação integral? Rev. Contemp. de Educ., v. 9, n. 17, p. 24-41, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1713>. Acesso em: 4 out. 2020.

PRIGOGINE, I. O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: UNESP, 2011.

PRIGOGINE, I. O fim da certeza. In: MENDES, C.; LARRETA, E. (Org. e ed.) Representação e complexidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. Disponível em : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131796>. Acesso em: 15 abr. 2021. p. 47-68.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

RODRIGUES, I. A. N. O mundo muda, a avaliação muda: reflexões sobre a avaliação da aprendizagem remota. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (Orgs.). Tecnologias digitais e a escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 44-54.

ROJO, R. Repensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (Orgs.). Tecnologias digitais e a escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 40-43.

ROJO, R. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). Políticas e Políticas Linguísticas. Campinas: Pontes/ALAB, 2013. p. 63-78.

SALOMÃO, M. M. M. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sociocognitiva sobre a linguagem. Veredas: revista de estudos linguísticos, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 23-39, 1997. Disponível em : <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25385>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. Veredas: revista de estudos linguísticos, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo35.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SALOMÃO, M. M. M. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. *Cad.Est.Ling.*, Campinas, v. 44, p. 71-84, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637065>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. *Boletim de conjuntura, Boa Vista*, ano II, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Covid-19Educacao>. Acesso em: 5 abr. 2021

SILVA, C. M. S. Texto em movimento: os percursos de leitura de documentários à luz da epistemologia da complexidade. 2021. 166 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=104210>. Acesso em: 4 fev. 2022.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 19 set. 2017.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, C. M. P.; PEREIRA, J. M.; RANKE, M. C. J. Reflexos da Pandemia na evasão/abandono escolar: a democratização do acesso e permanência. Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis, v. 5, e 10844, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10844>. Acesso em: 18 mai. 2020.

SOUZA, J. C. (Org.). Os Pré-Socráticos: fragmentos, doxografia e comentários. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p341/9576r>. Acesso em: 10 mar. 2020.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1986.

THURLER, M. G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENAUD et al. As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 89-111.

VAN DIJK, T. Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva. São Paulo: Contexto, 2012.

WILLIAMSON, B., EYNON, R., POTTER, J. Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education During the Coronavirus Emergency. *Learning, Media and Technology*, n. 45, v. 2, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439884.2020.1761641>. Acesso em: 5 abr. 2021

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Tradução José Carlos Bruni. 5 ed. São Paulo, Editora Abril, 1991.



HYLO LEAL PEREIRA

***H**yló Leal Pereira é professor da Secretaria da Educação do Estado do Ceará desde 2010. Doutor em Linguística Aplicada (UECE), desenvolve pesquisas na área de ensino de língua portuguesa, formação de professores, linguística textual, leitura, alfabetização, letramento e oralidade. É membro do Grupo de Estudos e Ensino de Texto (GEENTE/UECE/CNPq). Aluno da rede pública de ensino da alfabetização ao doutorado, sonha e trabalha pelo dia em que todas as crianças e jovens brasileiros terão direito e pleno acesso à educação que os forme na cidadania.*



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO



Hylo Leal Pereira é professor da Secretaria da Educação do Estado do Ceará desde 2010. Doutor em Linguística Aplicada (UECE), desenvolve pesquisas na área de ensino de língua portuguesa, formação de professores, linguística textual, leitura, alfabetização, letramento e oralidade. É membro do Grupo de Estudos e Ensino de Texto (GEENTE/UECE/CNPq). Aluno da rede pública de ensino da alfabetização ao doutorado, sonha e trabalha pelo dia em que todas as crianças e jovens brasileiros terão direito e pleno acesso à educação que os forme na cidadania.



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO