

# A formação docente em serviço a partir do lugar caótico do não-saber

*In-service Teacher Training from the Chaotic Place of Not-Knowing*

*La Formación Docente en Servicio desde el Lugar Caótico del No-Saber*

## RESUMO

Este artigo discute a metodologia da emergência pós-moderna apresentada pela Profa. Margaret Jean Somerville (2007; 2008), com foco em potenciais usos de suas premissas no planejamento de formações em serviço para professores da Educação Básica. Ao propor uma abordagem que valoriza processos não-lineares e criativos, a metodologia da emergência preconiza o surgimento e a re-significação de saberes através da interação entre diferentes modos de representação e perspectivas epistemológicas. Com bricolagens intertextuais, analiso as implicações desta proposta multimodal que enfatiza o processo corporificado de tornar-se-outro-para-si-mesmo (Somerville, 2008) e advoga por uma formação docente em serviço de(s)colonial (Mignolo, 2003, 2008) a partir da assemblagem das diferentes formas de representação dos saberes sobre as práxis docentes, nas quais o conhecimento é autobiográfico, local e total, inserido em um contexto histórico-social e, sobretudo, que visa tornar-se senso comum (Santos, 2008) - abraçando de modo intencional esse lugar caótico do não-saber.

**Palavras-chave:** epistemologia da emergência; formação docente em serviço.



Eduardo Fernando Francini

[eduardo.f.francini@gmail.com](mailto:eduardo.f.francini@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-2742-3471>

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp),  
Campinas, São Paulo, Brasil

## ABSTRACT

This article discusses the postmodern methodology of emergence presented by Professor Margaret Jean Somerville (2007; 2008), focusing on the potential uses of its premises in planning in-service teacher training for Basic Education educators. By proposing an approach that values non-linear and creative processes, the methodology of emergence advocates for the emergence and reinterpretation of knowledge through the interaction between different modes of representation and epistemological perspectives. Through intertextual bricolages, I analyze the implications of this multimodal proposal, which emphasizes the embodied process of becoming-other-for-oneself (Somerville, 2008) and advocates for a (de)colonial in-service teacher training (Mignolo, 2003, 2008) based on the assemblage of different forms of representing knowledge about teaching practices. In this view, knowledge is autobiographical, local, and total, embedded in a historical-social context, and, above all, seeks to become common sense (Santos, 2008) – intentionally embracing this chaotic place of not-knowing.

**Keywords:** epistemology of emergence; in-service teacher training.

## RESUMEN

Este ensayo discute la metodología de la emergencia posmoderna presentada por la profesora Margaret Jean Somerville (2007; 2008), centrándose en los posibles usos de sus premisas en la planificación de la formación docente en servicio para profesores de Educación Básica. Al proponer un enfoque que valora los procesos no lineales y creativos, la metodología de la emergencia defiende el surgimiento y la resignificación de los saberes a través de la interacción entre diferentes modos de representación y perspectivas epistemológicas. A través de bricolajes intertextuales, analizo las implicaciones de esta propuesta multimodal, que enfatiza el proceso incorporado de convertirse-en-otro-para-sí-mismo (Somerville, 2008) y aboga por una formación docente en servicio (des)colonial (Mignolo, 2003, 2008) basada en la ensamblaje de diferentes formas de representación de los saberes sobre las praxis docentes. En esta perspectiva, el conocimiento es autobiográfico, local y total, inserto en un contexto histórico-social y, sobre todo, busca convertirse en sentido común (Santos, 2008), abrazando intencionalmente ese lugar caótico del no-saber.

**Palabras clave:** epistemología de la emergencia; formación docente en servicio.

### Como citar:

FRANCINI, Eduardo Fernando. A formação docente em serviço a partir do lugar caótico do não-saber. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 196-211, jan./jun. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International license](#).



## INTRODUÇÃO: “WE ADORE CHAOS BECAUSE WE LOVE TO PRODUCE ORDER<sup>1</sup>”

Há quase duas décadas, desenhar projetos de encontros de formação docente em serviço faz parte do meu cotidiano profissional. Reunir-me com professores após uma agitada jornada matutina de aulas ou no encerramento de um exaustivo turno duplo de trabalho tornou-se uma experiência recorrente. Trabalhando em uma escola privada de Educação Básica como coordenador de currículo e avaliação e em parceria com redes públicas municipais e estaduais de educação, busco maneiras menos racionais, mais humanizadas, afetivas e justas para vivenciar a formação de professores.

É importante para mim tentar romper com a crescente valorização do paradigma engessado de competências docentes (Charlot, 2020; Gatti, 2020) para, então, redescobrir juntos e fazer emergir, de maneira mais horizontalizada, as vozes e olhares das pessoas que fazem parte desse processo. Nessas buscas eu me encontrei com a epistemologia da emergência (Somerville, 2007, 2008) que me cativou pelo fato de partir da não-certeza, da não-linearidade para alcançar os saberes docentes.

As políticas públicas educacionais contemporâneas, orientadas para o rendimento dos estudantes e pelo desempenho docente, cristalizam uma lógica produtivista e impõem ao mercado educacional uma agenda formativa predominantemente técnica. Temas como neuroeducação e tecnologias digitais são frequentemente abordados em programas de capacitação estruturados em objetivos rígidos, pré-definidos e universalizantes. Minha percepção é que essa abordagem mecanicista, por vezes alheia às reais necessidades dos docentes, revela-se ineficaz na promoção de uma reflexão crítica e transformadora das práticas pedagógicas.

Exemplos como o Método de Melhorias de Resultados (MMR), implementado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, evidenciam uma estrutura de controle baseada na hierarquização do conhecimento. Como argumenta Chauí (2014, p. 2), essas políticas se sustentam em uma premissa fundamental: "não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa a qualquer outro em qualquer ocasião e em qualquer lugar".

Na contramão desse modelo, busco localizar a formação docente na criação de espaços dialógicos, onde as vozes dos professores ressoem com mais força do que a do formador. Essa perspectiva se ancora na ideia de desmontagem interna das competências, conforme proposto por Marilena Chauí, e na construção de uma pedagogia ancorada na diversidade do trabalho comum (Mignolo; Nanibush, 2018, p. 4) e no combate à injustiça cognitiva (Grosfoguel, 2016). Embora minha atuação ocorra no microcosmo, busco aproximar-me de um agir político que desestabilize *modelos esgotados* e possibilite a emergência de uma práxis docente renovada e transformadora (Tílio; Rocha, 2024, destiques dos autores).

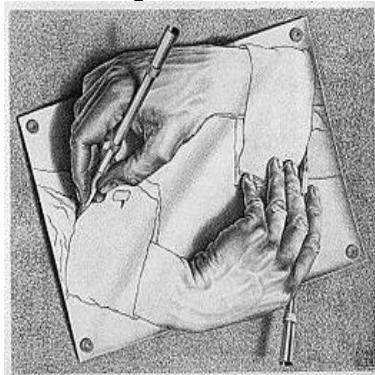
---

<sup>1</sup> “Adoramos o caos porque amamos produzir ordem” – tradução livre do original em inglês.

Interessa-me apresentar reflexões práticas tomando como foco a formação em serviço de professores da Educação Básica e as possibilidades de tratar essa prática de modo contextualizado, focando nos saberes docentes e nos conhecimentos que surgem nos encontros, principalmente quando a agenda educacional globalizante impõe demandas de uma matriz de poder assumidamente colonialista, isto é, que legitima “um discurso pedagógico sobre a natureza do indivíduo (sua inteligência, seu mérito etc.) (...) como vantagem de fato de quem sabe utilizar o mercado educacional e valorizar seus trunfos familiares e sociais” (Charlot, 2020, p. 61).

O artista gráfico holandês Maurits Cornelis Escher, autor da citação<sup>2</sup> que introduz esse ensaio, impressiona por suas criações impossíveis na dimensão da realidade ao ilustrar a interdependência entre os elementos constituintes de um sistema. Em sua icônica litogravura *“Drawing Hands”*, duas mãos desenham uma à outra em um processo infinito de criação mútua. Essa imagem tem servido de alegoria para tópicos distintos desde sua criação em 1948 e me parece apropriado trazê-la aqui para ilustrar o sentido que dou para o termo “formação docente”, no qual sujeito e objeto são construídos mutuamente, criando um paradoxo de coemergência e interdependência. Assim como as mãos de Escher se desenham mutuamente, professor e prática formativa se constroem e se redefinem continuamente, sem um ponto fixo de partida ou chegada.

Figura 1 - *Drawing Hands*, de Maurits Escher



Fonte: Wikipedia<sup>3</sup>

Essa compreensão permite distanciar-me das práticas formativas voltadas à cultura do desempenho e aproximar-me de uma perspectiva pós-crítica e historiográfica do sujeito-professor-no-mundo (com inspiração heideggeriana) em constante construção. Em consonância com essa visão, Paraquett (2023) critica a rigidez do conceito tradicional de "formação" docente, destacando a insuficiência dos mecanismos de políticas educacionais – como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica (MEC 2019) - para lidar com a imprevisibilidade e a complexidade das práticas educacionais. A autora sugere os termos "(trans)formação docente" e "(desen)formação de professores" como expressões mais adequadas para conceber o desenvolvimento docente no contexto brasileiro.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://mcescher.com/>. Acesso em: 27 jan. 2025

<sup>3</sup> Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Drawing\\_Hands](https://en.wikipedia.org/wiki/Drawing_Hands). Acesso em: 27 jan. 2025.

Os encontros formativos devem ser espaços de abertura ao desconhecido, onde as perspectivas docentes emergem em tensão com outras visões e consigo mesmas em contextos de descontinuidade e incerteza, nos quais, como argumentam Biesta (2017) e Somerville (2007), o conhecimento se constrói na disjunção e na imprevisibilidade. Como as mãos criadoras-criaturas de Escher, fazendo algo e "se fazendo", ao mesmo tempo em que buscamos sentido e propósito em/para nossas ações, as propostas de formação docente, ontologicamente, devem ecoar o verso de Caetano Veloso "existirmos: a que será que se destina?" e, epistemologicamente, buscam responder a tal verso no caos, na encruzilhada, num estágio espaço-tempo sem narrativa linear (Metcalfe, 2005 *apud* Somerville, 2007, p. 232) que os imbricamentos entre contextos de significados e de ações emergem.

## **1. EPISTEMOLOGIA DA EMERGÊNCIA COMO CAMINHO METODOLÓGICO**

Somerville (2007, 2008) argumenta que a produção de conhecimento na academia tem sido progressivamente delimitada por formas rígidas de representação, o que resulta na marginalização de epistemologias emergentes. Ao propor questionamentos para o pesquisador, como "Aonde está você aqui na pesquisa?" (Somerville, 2007, p.228), a autora desafia pressupostos tradicionais, abrindo espaço para a imprevisibilidade, a incerteza e a corporeidade como dimensões essenciais do conhecimento. O arcabouço teórico de Somerville dialoga com referenciais do feminismo pós-estruturalista, da antropologia e dos estudos pós-coloniais, incluindo autores como Elizabeth Grosz (1999), Laurel Richardson (1994, 1997), Victor Turner (1982), Trinh Minh-Ha (1989), Bruno Latour (1995), Elizabeth St. Pierre (2000) e Judith Butler (2005). Seu interesse reside, sobretudo, em examinar como a emergência se manifesta na produção do saber, articulando suas reflexões a partir de experiências pessoais como pesquisadora e docente, bem como de projetos desenvolvidos junto a comunidades indígenas australianas e estudantes universitários que adotaram metodologias não convencionais.

De suas experimentações, a autora propõe a noção de emergência pós-moderna como um método alternativo na pesquisa qualitativa. O termo "alternativo" é entendido aqui como o uso de formas não tradicionais de apresentar resultados de pesquisa, como narrativas, performances, arte visual ou outras expressões criativas. Essas representações permitem capturar nuances e dimensões do fenômeno estudado que podem não ser plenamente expressas através de métodos lineares de representação do conhecimento, enriquecendo a compreensão e a comunicação dos achados. O método baseia-se em três pilares:

- **Ontologia do Devir**, rejeitando a ideia de um sujeito fixo e autônomo. O pesquisador é visto como um agente em transformação, que não apenas observa, mas também é afetado pelo processo de investigação. Esse conceito está alinhado às discussões

de Grosz (1999) e Deleuze e Guattari (2011), que enfatizam a fluidez da identidade e do conhecimento.

- **Epistemologia da geração de conhecimento**, diferenciando-se de metodologias que buscam confirmar hipóteses preexistentes. Em vez disso, ela enfatiza a geração de conhecimento por meio de múltiplas formas de representação, incluindo textos, imagens, performances e narrativas orais. Essa perspectiva é influenciada pelos trabalhos de Richardson (1994), que defende a escrita como um meio ativo de exploração epistemológica.
- **Pesquisa como assemblagem**, inspirando-se em Latour (1995) e St Pierre (2000), Somerville propõe que a pesquisa seja concebida como um conjunto de elementos interconectados que se reorganizam continuamente. Esse modelo desafia a linearidade tradicional da pesquisa e sugere que os significados emergem do entrelaçamento de diferentes práticas e representações.

Seguindo o instinto humano de dar ordem ao caos, Somerville propõe que a emergência seja articulada através de uma epistemologia multimodal, que incorpora formas diversas de representação, como textos, imagens, histórias orais e performances. Esses elementos são vistos como parte de um processo iterativo, em que cada representação contribui para a construção de significados mais amplos: “O processo de representação não é apenas uma forma de descrever, mas uma maneira de gerar conhecimento através da interação de diferentes mídias” (Somerville 2007, p. 229). No cerne desse processo, a ideia de assemblagem enquanto abordagem metodológica, ou seja, a organização e reconfiguração de diferentes formas de representação em arranjos que geram novos significados.

A professora e pesquisadora Jéssica Dorta (2024) conseguiu representar de maneira plástica-poética a essência dos processos da epistemologia da emergência: em seu holofluxo espiral, as instâncias de questionar(se), tornar(se) e gerar – traduzidas do inglês *wondering*, *becoming* e *generating* – se sobrepõem para indicar que, apesar de não haver ordem no caos, a proposta do método emergente não se configura em dadaísmo ou anarquismo teórico que faz oposição às vertentes tradicionais dos métodos de pesquisa qualitativos; para além disso, apresenta certo equilíbrio entre tais instâncias inerentes à busca por conhecimento e os apresenta em uma perspectiva de exercícios cognitivos individuais e coletivos que, ao serem localizados nos tempos-espacos de atuação dos professores, têm o potencial de gerar reflexão sobre a práxis e fazer emergir saberes sobre si e sobre as dimensões de seus trabalhos docentes.

Figura 2: *Wondering-Becoming-Generating*

Fonte: DORTA 2024, p.22

Aplicadas nos contextos de formação de professores em serviço, essas ideias permitem a construção de espaços que valorizam as subjetividades docentes e os saberes situados, resistindo às imposições de uma educação colonizadora. Assim, a formação docente torna-se um campo de possibilidades emergentes, onde o caos não representa desordem, mas um potencial criativo para transformação. Esse processo é informado por uma ontologia do devir, enfatizando a transitoriedade e a transformação em vez da fixação (perpetuação) de verdades estáticas. “Ao afirmar o devir, desloca-se o foco da estabilidade para a criação, permitindo que o conhecimento emerja como resultado de encontros” (Gallo 2008, p. 43). A emergência, portanto, ocorre no loop do “fazer e fazer-se”, na espiral onde esses elementos se afetam e novas compreensões surgem de maneira imprevisível e criativa.

Minha investigação considerou, então, como o entendimento de perspectivas epistemológicas múltiplas pode ajudar na lida com os desafios da formação docente, como a necessidade de práticas reflexivas críticas da própria natureza e da geopolítica do conhecimento. Quais os caminhos possíveis de valorização das subjetividades e para a inclusão de saberes situados nos cursos de formação de professores em serviço?

### 1.1 Meaning-making: “What's in a name?”<sup>4</sup>

Poucas perguntas na literatura são tão carregadas de implicações ontológicas quanto esta, logo após o célebre dilema existencial de Hamlet. Em Romeu e Julieta (Ato II, Cena 2), ao descobrir o nome (e sobrenome!) do jovem por quem se encantara, Julieta busca refúgio no que, séculos depois, seria formulado pelo estruturalismo saussuriano: a arbitrariedade do signo. Seu esforço para ressignificar significantes - “Uma rosa, tivesse ela qualquer outro nome, continuaria com o mesmo doce perfume” – exemplifica uma inquietação fundamental da linguagem: a tentativa incessante de construir sentidos outros a partir dos mesmos referenciais.

<sup>4</sup> “O que há num nome?” – tradução livre do original em inglês.

Quatro séculos depois, essa mesma inquietação se manifesta em contextos urbanos periféricos, onde a produção de conhecimento e cultura passa pela ressignificação dos signos e pela tradução de saberes para novas realidades. Em 2019, no bairro da Compensa, zona oeste de Manaus, surge o coletivo *@funkeiroscults*, trazendo à cena um processo de *meaning-making* visceral. Já nas primeiras publicações de Dayrel Teixeira na plataforma social digital Instagram, percebe-se a mesma ânsia de Julieta: não apenas um questionamento sobre o que há em um nome, mas um esforço para traduzir e transformar saberes sem reduzi-los. O objetivo não é simplificar a linguagem ou tornar o conhecimento mais acessível em sua forma convencional, mas sim criar algo novo, híbrido e carregado de potência cultural. Um exemplo notável desse processo é a ressignificação da célebre máxima atribuída a Paulo Freire: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Brandão 2005, p. 51). No coletivo *@funkeiroscults*, a citação é adaptada para um contexto periférico e reemergue como:

Figura 4: A educação não muda o baile



Fonte: *@funkeiroscults*, publicado via Instagram em 6 de fev. de 2025<sup>5</sup>

A substituição de mundo por baile e de pessoas por os cria não é meramente estilística. Em bairros como Compensa e tantos outros territórios periféricos brasileiros, esses termos carregam significados comunitários profundos, que vão além das equivalências diretas. São termos fluídos, subjetivos e, ao mesmo tempo, coletivamente construídos. Ao nos aproximarmos de um significado, novos sentidos emergem - um processo dinâmico, próprio da construção de um conhecimento situado.

## 1.2 Meaning-making como prática educativa emergente

A ideia de *meaning-making*, conforme formulada por Neil Postman e Charles Weingartner (2009), propõe que a aprendizagem deve ir além da memorização de informações preestabelecidas. Para esses autores, ensinar é cultivar um ambiente onde os estudantes sejam incentivados a questionar, reinterpretar e negociar significados dentro de seus próprios contextos. Esse conceito

<sup>5</sup> Disponível em: [https://www.instagram.com/p/DFwDrMVvWts/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/DFwDrMVvWts/?img_index=1). Acesso em: 1 mar. 2025.

ressoa diretamente com a abordagem da emergência, que valoriza a indagação, a experimentação e a reflexividade como pilares do conhecimento.

O *meaning-making* também se entrelaça com a multimodalidade, explorando diferentes formas de representação para construir saberes. Em diálogo com Margaret Somerville (2007), podemos pensar na assemblagem como uma metodologia que permite que múltiplos discursos, linguagens e símbolos coexistam e se reconfigurem constantemente. Assim, a criação de sentido não é um processo linear, mas rizomático, enraizado na experiência e na interação social.

Ao conceber a produção do conhecimento como um processo emergente, encontramos uma intersecção teórica com as premissas de Boaventura de Sousa Santos (2008), que propõe uma visão epistemológica que desafia a rigidez dos paradigmas científicos tradicionais:

- Todo conhecimento é autobiográfico – O saber emerge das experiências e subjetividades do pesquisador. Na metodologia da emergência, pesquisar é um ato de autodescoberta e transformação, onde a reflexividade assume um papel central.
- Todo conhecimento é local e total – O conhecimento nasce em contextos situados, mas suas implicações transcendem essas fronteiras. Assim como Somerville sugere que o conhecimento emergente é relacional, Santos enfatiza que todo saber tem uma ancoragem territorial, mas com repercussões globais.
- Todo conhecimento visa tornar-se senso comum – O saber acadêmico busca, em última instância, ser apropriado socialmente. A metodologia da emergência, ao integrar diversas formas de representação, amplia o potencial de circulação do conhecimento para além dos limites institucionais da academia.
- Todo conhecimento científico-natural é conhecimento científico-social – A produção do conhecimento nunca é neutra; ela está imersa em contextos históricos e sociais. A abordagem emergente rejeita a dicotomia entre ciência e humanidades, promovendo um diálogo contínuo entre saberes tradicionais, culturais e acadêmicos.

Nos processos de formação, mesmo ao tratar de diretrizes normativas de alcance nacional e internacional, busco caminhos que partam da própria comunidade de aprendizagem, a partir desses princípios. Isso significa reconhecer e valorizar as subjetividades dos professores, não como elementos periféricos, mas como peças centrais na construção do conhecimento. Proponho ações formativas com uma abordagem fenomenológica que integra a formação profissional à experiência vivida, entendendo que a docência não se desenvolve apenas pela assimilação de normas externas, mas pelo envolvimento ativo dos professores na interpretação, ressignificação e aplicação desse conhecimento em seus contextos reais. Assim, a formação se torna um processo dinâmico, que respeita a complexidade das práticas pedagógicas e fomenta a autonomia docente.

### 1.3 Equilíbrio Frágil: a formação docente e a Epistemologia da Emergência

Eu conheci pela primeira vez o trabalho do artista plástico paulistano Nino Cais quando vi a capa do álbum de Zélia Duncan e Jaques Morelenbaum de 2017 no qual os músicos interpretam canções de Milton Nascimento sem harmonia, apenas com voz e violoncelo. O álbum produzido pela Biscoito Fino teve uma edição física cuja embalagem trazia colagens do artista.

Nas obras de Nino, há um constante tensionamento entre força e fragilidade, estrutura e instabilidade, o ordinário e o insólito. Uma de suas instalações que me marca, criada para uma exposição em 2016, materializa essa tensão ao suspender, num mesmo eixo, duas marretas, um cabo de aço e taças de vidro. Objetos de diferentes massas, naturezas e funções coexistem em um equilíbrio delicado, evocando um pensamento liminar — aquele que se situa entre o risco e a contenção, entre a destruição e a possibilidade de algo novo.

Figura 5: Instalação sem título



Fonte: Nino Cais, publicado em seu portfólio<sup>6</sup>

Na formação docente, esse mesmo pensamento liminar é fundamental. Se entendermos o ensino como um campo de negociações constantes entre conhecimento formal e experiências subjetivas, então formar professores é muito mais do que transmitir técnicas ou metodologias prontas: é criar espaços de experimentação e descoberta - um fluxo, um movimento contínuo de reconstrução a partir do local, do vivido e dos contatos com os outros corpos.

Assim como na instalação de Nino Cais, onde a presença simultânea de materiais tão distintos não busca um equilíbrio estático, mas um diálogo tenso e produtivo, a formação docente precisa aceitar a incerteza como parte do processo. Se professores são sujeitos que habitam a fronteira entre saberes científicos, práticos e culturais, então sua formação não pode ser um exercício de encaixe em moldes rígidos, mas uma experiência emergente. Formação docente em serviço é tensão; é possibilidade de resistência e reinvenção. Ela se mantém naquilo que oscila, naquilo que precisa ser constantemente ajustado e reequilibrado. E talvez seja nesse espaço de instabilidade - esse lugar entre a marreta e o vidro - que se abrem as mais potentes possibilidades de aprendizagem.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.ninocais.com/sobre>. Acesso em: 15 mar. 2025.

## 2. REIMAGINANDO A FORMAÇÃO EM SERVIÇO: UMA PROPOSTA

Na metodologia de pesquisa, o conceito de emergência refere-se ao surgimento de novos significados, conceitos ou estruturas a partir de interações complexas e imprevisíveis entre diferentes elementos. Inspirada por essa ideia, a Metodologia da Emergência Pós-Moderna reconhece a subjetividade do pesquisador como parte constitutiva do processo investigativo, incorporando-a à escrita metodológica por meio de múltiplas formas de representação. A pesquisa conduzida desta forma não se sustenta na linearidade, mas na justaposição de elementos heterogêneos – humanos, não humanos, discursos, – que interagem de maneira contingente e mutável.

Esse olhar ganha relevância no debate sobre a crise de representação nas pesquisas qualitativas, destacada por Somerville, que questiona as formas de produção e disseminação do conhecimento. Em um mundo obcecado por métricas e evidências, a aprendizagem é frequentemente reduzida ao que pode ser mensurado e comprovado, como ilustra a crítica postada pelo perfil @funkeiroscult:

Figura 6: Tudo é comprovação



Fonte: [@funkeiroscult](#), publicado via Instagram em 29 de jan. de 2025<sup>7</sup>

Embora a postagem tenha sido originalmente pensada para entrevistas de emprego, ela ressoa com a lógica formativa contemporânea, em que portfólios, currículos e validações externas parecem se sobrepor à vivência docente e à riqueza das práticas pedagógicas. Ao propor uma formação que se afasta do ideal iluminista de ordem e previsibilidade, buscamos dar espaço às incertezas, ao caos e ao não-saber docente. Isso significa trazer o afeto, a escuta ativa e o acolhimento das práticas que já existem, em vez de impor modelos normativos.

O ponto central desta proposta é simples, porém desafiadora: formar professores a partir do que já neles existe, permitindo que testemunhem suas práticas no coletivo e que, desse encontro, emergam novos significados. A formação se torna um processo vivo, em que conhecimento é gerado dinamicamente, por meio de múltiplas formas de representação.

Na prática, isso significa privilegiar escolhas entre propostas criativas e alternativas, como a escrita poética e as representações visuais, plásticas que frequentemente são marginalizadas. Significa, também, dar espaço para a manifestação do outro, integrando perspectivas multiculturais

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DFaKUPDO-h7/>. Acesso em: 1 mar. 2025.

e os esforços de(s) coloniais persistentes nas histórias pessoais que estão em conflito nas salas de aulas.

Se, no início do ensaio, argumentei sobre a necessidade humana de pôr ordem no caos, faço agora o movimento oposto: reconheço o paradoxo e me permito sugerir caminhos – sem perder de vista que qualquer prescrição é, em si, um risco de domesticação do pensamento. Assim, proponho neste ensaio três eixos a serem considerados em quaisquer projetos de formação docente inspirada na epistemologia da emergência, os quais ainda coloco em teste nas minhas práticas formativas.

O primeiro eixo aposta na criação de espaços físicos e/ou virtuais onde os professores possam compartilhar suas experiências por meio de narrativas autobiográficas e reflexões sobre a prática. Seja em texto, áudio, imagem ou vídeo, esse processo permite que significados emergentes sejam analisados coletivamente. Além disso, defendo que os professores sejam incentivados a experimentar diferentes abordagens pedagógicas sem o receio do erro – uma ideia ainda difícil de consolidar em um sistema que pune a incerteza.

Um dos desafios na docência é lidar com os receios de cometer erros, de mostrar fragilidades e de ser avaliado. Para contornar isso, os momentos formativos podem ser pensados não como espaços de fixação de "boas práticas", mas como laboratórios de incerteza, onde o objetivo não é chegar a respostas prontas, e sim expandir as perguntas. Um exemplo de atividade prática que permeia meus projetos de formação com professores é inserir ao longo dos encontros o que chamo de "Memorial Formativo", um espaço virtual reflexivo e autobiográfico para que cada indivíduo possa contar sua trajetória, destacando experiências, desafios, aprendizados e transformações. O memorial pode ser limitado por referenciais de tempo - por exemplo, valendo para o período de uma formação em específico, ou mesmo deixando a cronologia mais ampla. O fato de ser digital apoia a multiplicidade de representações (vídeos-relatos, crônicas, fotos, colagens, músicas etc.) e provoca a metacognição e a intertextualidade.

O segundo eixo enfatiza a formação dialógica por meio de comunidades de prática, reunindo professores que compartilham desafios semelhantes (como atender ao mesmo grupo de alunos). A troca de experiências entre perspectivas múltiplas sobre pontos comuns permite ciclos de escuta significativa, nos quais novos entendimentos emergem pela ressignificação coletiva das vivências.

Aqui, a pesquisa-ação colaborativa pode ser um recurso valioso. Em vez de se submeterem a diagnósticos externos, os professores escolhem desafios reais de suas escolas, experimentam soluções e refletem coletivamente sobre os resultados. Pequenas intervenções pedagógicas testadas no cotidiano escolar tendem a gerar mudanças mais orgânicas e menos traumáticas do que modelos impostos de fora para dentro. Geralmente, inicio esse eixo com atividades como leitura e análise do que a instituição privilegiou como missão educativa - pontos sobre o propósito e as características daquela comunidade dispostos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) ou em outros

documentos. Os desdobramentos desta análise são propostas de observação e de intervenção nas realidades locais com maior precisão contextual.

O terceiro eixo propõe uma revisão do conceito de avaliação, transformando-a em um processo de validação coletiva e autoanálise. Em vez de métricas fixas e critérios padronizados, uma avaliação emergente se manifesta em registros que valorizam as perspectivas individuais e coletivas dos professores.

Isso significa abrir espaço para formas alternativas de representação do conhecimento: arte, performance, visualizações gráficas. Tecnologias digitais – como podcasts, vídeos curtos ou mapas conceituais interativos – podem ser usadas para dar visibilidade ao que, muitas vezes, não cabe em relatórios formais. Mais do que avaliar o desempenho, trata-se de criar oportunidades para que os professores expressem seus entendimentos de maneira fluida e significativa. Atividades que fomentem diferentes leituras para diferentes sujeitos, de acordo com seus próprios interesses, são propícias para iniciar círculos de diálogos nos encontros formativos, servindo como modo de cada um expressar seus entendimentos; produções individuais ou em grupos de resenhas que validem a análise dos professores e as possíveis pontes que constroem com seus meios e modos de atuação são fontes genuínas para apreciação dos principais aprendizados em determinado curso formativo.

O quadro abaixo, inspirada no modelo de Somerville (2008, p. 215), é uma tentativa de fazer sentido dessa investigação e de condensar as ideias que levaram a ensaiar as proposições, a partir das minhas experiências.

Quadro 1: Onde está o pesquisador na pesquisa?

Pesquisador	Qualidade da emergência	Ontologia	Epistemologia
Eduardo Francini - as angústias de se perceber ocupando o espaço de “formador”, ao mesmo tempo em que questionando a legitimidade que deveria emergir da de um coletivo, de vínculos coletivos e a representatividade desta ocupação	Imagens: Recriação e Tensão - as mãos de Escher e as marretas de Nino. Emergência que surge nos momentos dos encontros de professores, instigada por atividades que convidam os outros participantes a se juntarem a mim para tecer as práticas intencionais de construção de sentido e de memorial formativo	Torna-se mais uma voz ao invés da voz predominante na formação; legitimidade através da coletividade das experiências compartilhadas.	Saberes emergentes liminares, (re)construídos nos conflitos entre nossas próprias ambiguidades e com os outros, especialmente em contextos situados compartilhados pelo mesmo grupo.

Fonte: reflexões a partir da pesquisa-ação

A investigação da emergência evidencia a dinâmica de tensão e recriação que permeia o papel do pesquisador-formador, ressaltando que a legitimidade na formação docente não se estabelece a partir de uma autoridade unívoca, mas emerge da construção coletiva do conhecimento. A validação dos saberes ocorre por meio da interação e do compartilhamento de

experiências, em processos ontológicos e epistêmicos sustentados pelo diálogo e pela colaboração. Nesse contexto, o pesquisador deixa de ocupar uma posição centralizadora e passa a integrar um coletivo de vozes, no qual as ambiguidades e os conflitos assumem um papel fundamental na (re)construção dos saberes docentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como contribuição prática para as discussões sobre formação docente em serviço, analisei meus próprios projetos formativos mais recentes para, a partir deles, identificar de que jeito venho experimentando diferentes atividades e tentando ultrapassar a lógica produtivista de foco nas competências do professor e na agenda técnico-científica colonialista.

Desse modo, mesmo reconhecendo a advertência de Somerville (2008, p. 217) de que seria contrário ao espírito da emergência pós-moderna propor princípios ou receita para descrever suas ideias, listei eixos comuns dos meus momentos de formação na esperança de que ao serem compartilhados, possam ser questionados.

A epistemologia da emergência pressupõe o envolvimento e o compartilhamento na construção de saberes orgânicos, enraizado na experiência e na coletividade. Essa concepção, contudo, não se sustenta frente aos processos formativos voltados à "produtividade da aprendizagem", uma estrutura alinhada ao desempenho e à concorrência, como observa Bernard Charlot (2020). A proposta deste ensaio buscou apresentar o referencial teórico da metodologia da epistemologia da emergência, repercutindo e ampliando suas premissas com abordagens de construção de sentido e da epistemologia do conhecimento frente ao modelo de formação docente em serviço que se sobressaiu nas últimas duas décadas.

Obviamente, boa parte do que experiencio e proponho no meu dia a dia profissional é um modo de camuflar as demandas educacionais globalizantes sob o viés da Julieta - ou seja, tentando chamar de outros nomes aquilo que continua sendo em essência a subjugação dos conhecimentos diversos em nome de um conhecimento "maior", "mais válido", "melhor". Reconheço-me, em algumas das minhas práticas, pensando: "não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa".

Por isso, esse texto não pretende ser um modelo de propostas de exercícios de formação docente. É um convite à experimentação; um reconhecimento de que uma guinada profunda em direção do que implica dar mais ouvidos do que voz nas formações de professores é necessária e, enquanto enfrentamos forças contrárias a isso, pequenas mudanças podem se tornar ações genuínas para a emergência de narrativas plurais, de criação e de (re)construção de sentidos dos conhecimentos dos professores sobre suas práticas.

## REFERÊNCIAS

- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. São Paulo: Autêntica, 2017. 182p.
- BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire, educar para transformar**: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005. 140p. Disponível em: [https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/video/livro\\_fotobiografico.pdf](https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/video/livro_fotobiografico.pdf). Acesso em: 02 fev. 2025.
- CHARLOT, B.. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020. 312p.
- CHAUÍ, M. O discurso competente. In: CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia** – o discurso competente e outras falas. 13<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-25.
- DORTA, J. V. **Palavreando em devir**: uma travessia translíngue pela re(construção) de um aplicativo para aprendizagem de palavras em português-libras. 2024. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/22124>. Acesso em: 02 fev. 2025.
- FRANCINI, E.F. Um brevíssimo ensaio reverso sobre a base da paixão. In: KAWACHI, G. J; DORTA, J. V; VICENTIN, K. (orgs.). **Espiral de afetos**: construindo caminhos e sentidos na educação linguística – Uma homenagem a Claudia Hilsdorf Rocha. Campinas: Pontes, 2024.
- FRANCINI, E. F; MORENO-PIZANI, M. A. Os impactos da Base Nacional Comum Curricular na construção do currículo piracicabano. In: **e-Curriculum** v. 18, n. 4, p. 1645-1667. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p1645-1667>. Acesso em: 02 fev. 2025.
- GALLO, S. **Deleuze e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: políticas e práticas. São Paulo: Editora Unesp, 2020.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Penso, 2021.
- MIGNOLO, W. D. **Histórias locais / projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: editora UFMG, 2003. 505p.
- MIGNOLO, W. D. A opção de-colonial: desprendimento e abertura. Um manifesto e um caso. In: **Tabula Rasa**, n.8, 2008. pp.243-282. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n8/n8a13.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2025.
- MIGNOLO, W. D; NANIBUSH, W. Thinking and engaging with the decolonial: a conversation Between Walter D. Mignolo and Wanda Nanibush. In: **Afterall Journal**, issue 45, Spring/Summer 2018. Disponível em: <https://www.afterall.org/articles/thinking-and-engaging-with-the-decolonial-a-conversation-between-walter-d-mignolo-and-wanda-nanibush/>. Acesso em: 14 fev. 2025.
- PARAQUETT, M. (Trans)formação docente. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras, Volume 2. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 275-280.

POSTMAN, N; WEINGARTNER, C. **Teaching as subversive activity**: a no-holds-barred assault on outdated teaching methods with dramatic and practical proposals on how education can be made relevant to today's world. Kindle edition. Nova Iorque: Delta, 2009. 242p.

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora / Piseagrama, 2023. 112p.

SANTOS, B S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 92p.

SANTOS, B S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SHAKESPEARE, W. **Romeo and Juliet**. Mineola, NY: Dover Publications, 1993. 96p.

SOMERVILLE, M. J. Postmodern emergence. In: **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 20:2, p. 225-243. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09518390601159750>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SOMERVILLE, M. J. Waiting in the chaotic place of unknowing: articulating postmodern emergence. In: **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 21(3), p. 209–220. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09518390801998353>. Acesso em: 12 jan. 2025.

TÍLIO, R; ROCHA, C. H. Educação linguística crítica para a transformação social radical: discussões sobre letramentos, criticidade e afeto em tempos de barbárie. In: **DELTA**, 40-1, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/rfvBLCZq9cBptFvBXtRBczm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

## O/A(S) AUTOR(ES/AS)

### Eduardo Fernando Francini

Eduardo Francini é pesquisador em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e consultor educacional nas áreas de Internacionalização da Educação Básica, Currículo e Avaliação, e Ensino de Línguas. Atuou como professor e assessor para secretarias nacionais e regionais de educação, bem como para organizações internacionais no Brasil, como o PEA-UNESCO e o Consulado-Geral do Reino Unido. Desde 2010, Eduardo tem implementado e coordenado programas de dupla certificação em escolas brasileiras; além disso, trabalhou com diversas editoras na adequação de materiais didáticos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).