

INTERCULTURALIDADE E COMPLEXIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA

Lincolin de Jesus Pessoa
(PPGLINC-UFBA)

Orientadora: Fernanda Mota Pereira
(PPGLINC-UFBA)

RESUMO: Ao pensar na formação inicial do professor de línguas, neste caso, em particular, o professor de língua espanhola, sob a ótica de um “novo” paradigma, o da complexidade, sou levado a refletir sobre como e de que forma esse “novo” paradigma poderia se fazer presente em um ambiente dominado, desde o século XIX, por outro paradigma, o tradicional. Nesse contexto de reflexão, trilho um caminho que me leva rumo à interculturalidade e aos seus ideais para o mundo como um todo. Por conseguinte, o meu objetivo com este trabalho é discutir a construção intercultural como um processo de abertura à complexidade e pensar uma forma de problematizar o deslocamento, conseqüentemente, da fragmentação, da dicotomização, da homogeneização e do pensamento cartesiano que, comumente, figuram nos cursos de formação de professores. Para ajudar-me no desenvolvimento da minha argumentação e defesa, lanço mão de estudiosos como Morin (2011), Walsh (2006), Behrens e Oliari (2007), dentre outros, e, apoio-me na minha experiência no e com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por ser um programa que possibilita, paulatinamente, romper com o sistema tradicional de formação por meio da criação de um espaço híbrido e a trabalhar com mais afinco questões complexas que são, em geral, simplificadas no processo de formação inicial por variados motivos que, na maioria das vezes, estão vinculados ao pensamento propagado pelo paradigma tradicional.

Palavras-chave: Paradigma da complexidade, Formação docente, Interculturalidade, PIBID.

Introdução

Ao pensar na formação inicial do professor de língua espanhola sob o prisma de um “novo” paradigma, o da complexidade, sou levado a refletir sobre como e de que forma esse “novo” paradigma poderia se fazer presente em um ambiente dominado, desde o século XIX, pelo paradigma tradicional. Nesse contexto de reflexão, trilho um caminho que me leva rumo à interculturalidade e aos seus ideais para o mundo como um todo. E debruço-me também sobre a possibilidade de esse rompimento paradigmático se consolidar via Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por este nos possibilitar a construção de espaços híbridos, um terceiro espaço de formação, que atua justamente entre a Universidade, reconhecida como instituição formadora do professor, seja ela inicial ou continuada, e a Escola, também um espaço de formação docente, porém, menos privilegiado que a Universidade, uma vez que é visto apenas como *lócus* da prática, ou melhor, como local de pôr em prática todas as teorias absorvidas durante a formação universitária.



Por conseguinte, o meu objetivo com este artigo é discutir a construção intercultural como um processo de abertura à complexidade e pensar uma forma de problematizar o deslocamento da fragmentação, da dicotomização, da homogeneização e do pensamento cartesiano que, comumente, figuram nos cursos de formação de professores, apoiando-me nas aberturas emergidas pelo PIBID como um programa de iniciação docente inicial e também continuada, assim, como na Linguística Aplicada, por meio de uma pesquisa qualitativa e interpretativista.

Dessarte, apoio-me na minha experiência no PIBID e o faço por considera-lo um programa que pode nos possibilitar, paulatinamente, romper com o sistema tradicional de formação por meio da criação de outros espaços, visto que ele pode trabalhar com mais afinco questões complexas que são, em geral, simplificadas no processo de formação inicial por variados motivos. Esses motivos, na maioria das vezes, estão vinculados ao pensamento propagado pelo paradigma tradicional, que rege as nossas ações educativas desde o século XIX.

Portanto, este artigo busca criar uma teia orgânica entre a tríade complexidade-interculturalidade-formação docente inicial, usando como interface de comunicação o PIBID, mais precisamente, o subprojeto *Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira nas Escolas Públicas de Salvador/BA: Conexões entre Teoria e Prática* (doravante PIBID/Espanhol), do qual fiz parte durante o meu processo de formação inicial na Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus I).

PIBID: um terceiro espaço formativo

Ao nascer no ano de 2007, o PIBID tinha como objetivo inicial fortalecer áreas específicas do Ensino Médio como: Matemática, Física, Biologia e Química, na tentativa de suprir a carência de professores dessas disciplinas no país. Porém, os bons resultados alcançados pelo programa fizeram com que, no ano de 2009, o PIBID, tivesse suas ações expandidas, para assim, lograr a valorização de toda Educação Básica brasileira, deixando, dessa forma, de privilegiar áreas específicas e abarcando todas as licenciaturas.

O PIBID, ao longo dos seus treze anos de existência, é desenvolvido, conforme Alves (2014, p. 84), como um programa de formação “que visa incentivar o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica”, além de caracteriza-se por conseguir inserir os licenciandos, bolsistas de iniciação à docência, de forma orgânica no ambiente escolar no decorrer da sua formação.



Freire e Ramos (2014, p. 27) destacam que o PIBID é “um programa de incentivo à docência que, em exercício, suscita a escuta do outro e de outrem palpáveis e parceiros, movendo uma reflexão de proximidades e de próximos e uma pesquisa de vivências além dos *a priori* especulares”. À vista disso, defendo que o PIBID se destaca por fazer uma concatenação entre a teoria e a prática, ou melhor, entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática profissional, além de medrar de modo consistente e eficaz uma interação dinâmica de formação inicial ou continuada entre a tríade licenciando-docente universitário-docente da educação básica, abarcando não somente a formação profissional, mas também a formação intrapessoal e interpessoal dos atores envolvidos.

Nesse contexto, é importante levar em conta o Art. 2º do Regulamento do PIBID, o qual acentua que “o programa tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2013, [s/p]). Por isso, penso que o PIBID é um programa que oferece aos licenciandos “oportunidades e condições de formação que acenem, como perspectiva de futuro, para a construção de sua identidade como educador”. (FREITAS, 2014, p. 24), proporcionando a esses, possibilidades de crescimento e aperfeiçoamento do seu fazer docente.

E acredito que é justo nas fissuras deixadas pelos cursos de licenciatura que o PIBID começa a fazer a diferença na formação inicial dos seus bolsistas ao possibilitar a criação e o desenvolvimento de um terceiro espaço formativo que se instala no meio dos dois espaços (Universidade e Escola) existentes. Todavia, esse espaço não é constituído de modo isolado, mas sim, como um sistema ativo em prol da criação de interseções e de um diálogo mais horizontal entre universidade e escola.

Ao considerar e defender o PIBID como um terceiro espaço de formação e, portanto, uma interface onde ocorre o diálogo necessário para um início de rompimento com o paradigma que rege a formação de professores no Brasil, tomo como referência o conceito de terceiro espaço proposto por Zeichner (2010):

O conceito de terceiro espaço diz respeito à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Por meio da criação desse terceiro espaço e do diálogo mais igualitário e respeitoso entre os espaços formativos e os envolvidos no processo de formação inicial, é mais plausível logarmos novos modos de formação, que, inclusive, sejam mais atentas às demandas sociais do nosso tempo. E, para conseguirmos fazer frente ao que se encontra instaurado, será necessário transpormos, ainda que de modo paulatino, barreiras e conceitos que nos moldaram e nos moldam desde, no mínimo, o século XIX.



O PIBID, por meio dos seus vários subprojetos espalhados pelo país, vem operando por meio de fissuras no sistema vigente e vem contribuindo para uma formação mais sensível a milhares de licenciandos, que desfrutam da existência de um terceiro espaço, que é mais realista no tocante à vivência no seu futuro *lôcus* de trabalho, o que, infelizmente, não ocorre, em sua maioria, nas disciplinas de Estágios Supervisionados, visto que tais disciplinas, em geral, não possibilitam a imersão na cultura escolar, por serem constituídas de forma fragmentada, sem diálogo horizontal entre as partes, e ter foco principal na avaliação do professor em formação e sua capacidade de pôr em prática as teorias aprendidas, o que empobrece a experiência.

O subprojeto PIBID Letras/Espanhol, idealizado pela Professora Dr^a. Aline Silva Gomes, por exemplo, proporcionou, como terceiro espaço de formação, não só a mim, mas aos demais ex-bolsistas de iniciação à docência do curso de *Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Espanhola e suas Literaturas* (Letras/Espanhol) da UNEB – *Campus I*, momentos reflexivos acerca do fazer docente do professor de língua espanhola que não teríamos vivido se as nossas formações fossem calcadas apenas nos demais componentes que fazem parte do currículo do curso de Letras/Espanhol e na prática de estágio nas instituições escolares.

Foi por meio do subprojeto PIBID Letras/Espanhol que conheci a Linguística Aplicada e passei a entender a língua e a linguagem como fatores sociais. Foi por meio do subprojeto que conheci a interculturalidade e o seu objetivo de fomentar a comunicação e o diálogo respeitoso entre culturas em contato, sejam elas de países distintos ou dos alunos e professores nos contextos de ensino-aprendizagem. E foi por meio da construção da interculturalidade que os outros bolsistas, a professora da Educação Básica, a professora da Educação Superior e eu desfrutamos e compartilhamos, durante três anos e meio de subprojeto, diversas vivências, as quais, se tornaram experiências educativas e pessoais ao fazerem com que nós repensássemos o nosso fazer docente em vários momentos da caminhada formativa.

O terceiro espaço, nesse cenário, passa a ser um local privilegiado de desconstrução, reconstrução e construção de novos conhecimentos e formas de trabalhá-los no microuniverso da educação e mais adiante no macrouniverso da sociedade. Por consequência, um terceiro espaço deve ser concebido pela:

Rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo (ZEICHNER, 2010, p. 486).

Contudo, para que o PIBID seja chancelado como um terceiro espaço, ele precisa que os seus membros caminhem na contramão do que é propagado, em geral, na vertente tradicional adotada em algumas universidades no tocante à formação docente inicial e continuada, justamente, para que, assim, ele



possa, gradualmente, atuar nas fissuras deixadas por esse paradigma. No entanto, não podemos imaginar que o processo de reversão de um paradigma tradicional para o da complexidade atinja níveis universais, pois sabe-se quão enraizadas são as crenças e atitudes que regem o modo disciplinar e, portanto, fragmentado, de pensar a educação.

Interculturalidade: Uma fissura no paradigma tradicional

Neste artigo, apego-me ao PIBID como interface para difundir a ideia de abrimos espaços para um “novo” paradigma via a construção da interculturalidade, inicialmente, na formação de professores e depois na sociedade como um todo. E para compreendemos a mudança de paradigma que proponho aqui, apoio-me em estudiosos como Morin (2011), Bherens e Oliari (2007), Almeida (2010) e outros que já se encontram no campo de batalha paradigmático, visto que a:

Reorganização do conhecimento não é monolítico nem harmônico. Como tudo o que é da ordem da cultura, trata-se de uma dinâmica tensional que comporta resistência à mudança, campos de colisão, olhares desconfiados, desclassificações apriorísticas, luta para manter discursos de autoridade e antigos poderes discursivos, acusações de não-cientificidade, de falta de rigor e de ausência de comprovação (ALMEIDA, 2010, p. 11).

E é natural e salutar que as tensões existam para que, desse modo, estejamos sempre em movimento e inquietos com a aparente ordem hegemônica instaurada. Assim como é natural que a comunidade científica dominante continue a defender com unhas e dentes os seus conceitos “autoevidentes, no lugar de jogar com possibilidades ainda incertas e improváveis” (ALMEIDA, 2010, p. 11).

Para um melhor entendimento das questões paradigmáticas, eu diria, de forma inicial, que um paradigma é o sistema que rege o fazer científico, difundindo crenças, leis, metodologias e métodos aceitos na pesquisa e por extensão chancela o que é ou não ciência. Portanto, é um sistema que privilegia alguns aspectos em detrimento de outros, o que gera um desequilíbrio na condução e propagação dos conhecimentos.

Nos dias atuais há dois paradigmas em evidência, o tradicional, que rege o fazer científico e, por escala, toda a sociedade e ações humanas, ainda que haja exceções, e o da complexidade, que floresce, principalmente, na segunda metade do século XX, ganha mais força no início do século XXI e vem, por meio dos seus defensores, buscando estabelecer novas formas do fazer científico, movido pela crença de que o paradigma tradicional não mais dá conta das demandas formativas e socioculturais atuais.

Explicado, grosso modo, o que é um paradigma, me debruçarei a partir desse ponto a explicar com um pouco mais de profundidade as características e demandas de cada um dos paradigmas, colocando-me a



favor da crescente efetivação do paradigma da complexidade no âmbito educacional, principalmente, no que se refere à formação do professor e de modo mais específico à formação do professor de língua-cultura hispânica. E, ao colocar-me como propagador do paradigma da complexidade, o farei via ações engendradas pelo PIBID.

Começarei a exposição acerca dos paradigmas pelo o que se encontra vigente, o tradicional, que segundo Morin (2011, p. 59) é aquele que “põe ordem no universo, expulsa dele a desordem”. Behrens e Oliari (2007) acrescentam que esse paradigma nos levou à fragmentação do conhecimento e à supervalorização da visão racional, além de primar tão somente pela razão objetiva, deixando de lado questões relacionadas às emoções e às subjetividades.

No cerne desse paradigma, é possível verificarmos como bem destaca Almeida:

Uma linguagem universal, um método único, uma forma de pensar que privilegia a suposta realidade objetiva são disseminados na educação formal desde a primeira escola até a universidade. A diversidade das histórias locais, os modos diversos de conhecimento da natureza, o elenco de soluções para problemas pontuais, as distintas linguagens simbólicas de compreensão do mundo têm sido suprimidas ou são aliciadas, traduzidas, ou mesmo prostituídas pelo modelo uniformizador do conhecimento ocidental (ALMEIDA, 2010, p. 15).

Levando em consideração o excerto e refletindo sobre a realidade educacional na qual vivemos, não é difícil notarmos que a nossa educação formal é uma serviçal obediente do paradigma tradicional e ajuda com afinco a disseminar ideias e ações que se encontram como carros-chefes do paradigma vigente, como a ideia simplista de uma linguagem e de um método universais e objetivos que acabam por tirar de nós a capacidade de percebermos as subjetividades, as diversidades e todas as riquezas existentes a nossa volta, nos tornando, por consequência, seres menos sensíveis ao próximo. Por isso, julgo importante a ação de construção intercultural nos cursos de formação de professores, pois é este um possível caminho de resgate da sensibilidade, do respeito à diversidade e da exploração das subjetividades.

É fato que não alcançaremos o resgate da sensibilidade e a aceitação respeitosa da diversidade sob o paradigma tradicional, porque ele nos direciona a outro caminho. Esse caminho faz, por exemplo, com que nosso sistema educacional seja erguido sobre fragmentações, disjunções e dicotomias, já que é esse paradigma o gerador da abordagem tradicional de ensino-aprendizagem nas escolas e é ele que ainda domina as ações educativas no Brasil, fazendo, inclusive, com que a escola seja considerada, conforme Behrens e Oliari (2007), um ambiente pautado pela rigidez e pela presença de verdades inquestionáveis e absolutas propagadas por professores, verdadeiros detentores do conhecimento, autoritários e que se colocam como figuras centrais no processo de ensino-aprendizagem.



Ao dominar as ações educacionais no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, o paradigma tradicional prega de modo rígido e visível a obediência, a memorização e a repetição, sendo o professor, dentro dessa visão, formado para transmitir, muitas vezes, de forma descontextualizada o seu conhecimento com o objetivo final de formar alunos (cidadãos) obedientes e passivos que devem receber os saberes disciplinares de forma pronta, acabada e sem a possibilidade de realizar possíveis questionamentos e reflexões.

Nesse paradigma, o professor é formado dentro de um currículo orientado pelo reducionismo, pela estaticidade, pela fragmentalidade, pela simplificação do conhecimento que é posto em disciplinas isoladas. E, ao aprender a ser professor nesse modelo, o que o professor faz quando formado é perpetuar, geralmente, o que aprendeu, dentro dos padrões em que aprendeu, o que facilita, é claro, a manutenção do paradigma vigente.

Ao contrário do que prega o paradigma tradicional, o paradigma da complexidade propõe um sistema educacional emancipador para que esse possa favorecer:

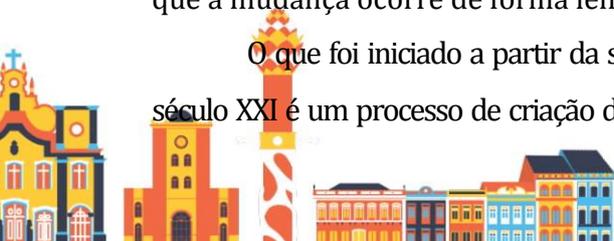
A reflexão do cotidiano, o questionamento e a transformação social, ao passo que concepções reducionistas, revestidas de pensamentos lineares e fragmentados, valorizam o consenso de uma pedagogia que, visando a harmonia e a unidade, acaba por estimular a domesticação e a acomodação (PETRAGLIA, 2000, p. 13).

Nesse cenário, o objetivo do paradigma da complexidade é assumir direção contrária à inércia que floresce na sociedade e suas áreas do conhecimento por meio de concepções reducionistas, fragmentadas e dicotômicas que não fazem mais sentido para o medrar do mundo e dos seres humanos. Nesse contexto, Petraglia (2000) ainda destaca que:

A complexidade “surgiu” para questionar a fragmentação e o esfacelamento do conhecimento, em que o pensamento linear, oriundo do século XIX, colocava o desenvolvimento da especialização como supremacia da ciência, contrapondo-se ao saber generalista e globalizante. A complexidade parte da noção de *totalidade* e incorpora a solidariedade, colocando, lado a lado, razão e subjetividade humana (PETRAGLIA, 2000, p. 13).

Contudo, sabemos que toda mudança, sobretudo, a paradigmática necessita de muita ação intelectual e de muita força, resistência, persistência, coletividade e tempo para florescer e se consolidar, ainda que de modo lento, porém, continuamente. É provável que nunca vejamos o paradigma da complexidade reger as nossas condutas educacionais e sociais. Logo, a nossa ação deve ser pensada para reverberar hoje, porém, com foco maior nas próximas gerações, uma vez que a mudança ocorre de forma lenta.

O que foi iniciado a partir da segunda metade do século passado e ganhou corpo e força agora no século XXI é um processo de criação de fissuras no sistema operante. Essas fissuras podem vir de variadas



proporções, corpos e demandas, não existindo, desse modo, uma única forma de produzir fendas. Aqui, por exemplo, trago a interculturalidade como uma possível causadora de fissuras por meio de um ensino-aprendizagem de língua-cultura hispânica complexo e capaz de nos “propiciar a reflexão e a ação de resgatar a nossa essência e a nossa humanidade, acenando com novas perspectivas de resistência, emancipação e felicidade” (PETRAGLIA, 2008, P. 35), porque ensinar e aprender línguas é um exercício contínuo de nos tornarmos seres mais empáticos, respeitosos e abertos às diversidades.

À luz da interculturalidade e devo pontuar que penso e defendo o fazer intercultural além do conceito simples de inter-relação, ou seja, o vejo como um fenômeno que segundo Walsh:

Sinaliza e significa processos de construção de conhecimentos “outros”, de uma prática política “outra”, de um poder social “outro”, e de uma sociedade “outra”; formas diferentes de pensar e atuar com relação a e contra a modernidade/colonialidade (WALSH, 2006, p. 21).

Com isso, trabalhar com a interculturalidade sob a regência do paradigma da complexidade na formação inicial dos professores de línguas é mais que medrar uma forma de fixar uma abordagem de ensino e aprendizagem de línguas-culturas em sala de aula é buscar a construção constante de formação humana, a fim de construirmos uma sociedade mais justa e igualitária e formarmos seres humanos que consigam ver o outro como um ser diferente e ainda assim respeitá-lo dentro de nossa heterogeneidade e complexidade.

Com a interculturalidade como um pilar da complexidade e guiando nossas ações no processo de formação docente, seremos levados a refletir e a requerer uma nova visão conceitual acerca do que está instaurado e o que acreditamos que será melhor instaurarmos. Por esse motivo, ao pensar numa formação intercultural, o que proponho é uma mudança de direção para que, como profissionais da educação, passemos a ver o processo de ensino-aprendizagem de línguas nas escolas dentro de sua complexidade e busquemos, desse modo, desenvolver e fortalecer a aceitação mútua entre as culturas em contato, na tentativa de diminuir a criação prolífera de estereótipos, agressões e silenciamentos existentes no ambiente escolar e na sociedade como um todo, porque não podemos pensar a escola fora da sociedade e seus múltiplos dilemas.

Todavia, para que a proposta de interculturalidade se concretize no microuniverso da sala de aula e no macrouniverso da sociedade, é necessário que os professores formadores reconheçam e ajudem os professores em formação a reconhecerem que as salas de aulas de língua-cultura hispânica (todas as salas de aulas) são complexas e, portanto, devem ser



regidas por um paradigma complexo e não continuarem sob a tutela do paradigma tradicional, o qual, segundo Leffa e Freire (2013), não dá mais conta da realidade instaurada nas salas de aulas das escolas e Universidades.

Nesse panorama, penso, juntamente com Freire e Leffa (2013), Cavalcanti (2013) e Kleiman (2013), que a formação do professor de línguas não pode mais ocorrer pautada na fragmentação e no isolamento das disciplinas, nem apoiada apenas na propagação do código linguístico. Antes, formar-se e/ou ser formado deve levar em consideração processos múltiplos como o cultural, o social, o estrutural e muitos outros, todos interconectados. A universidade não pode, nessa visão, continuar formando professores cartesianos e disciplinares para lecionarem em um século tomado e mergulhado por uma lógica complexa envolta por incertezas e paradoxos.

No paradigma da complexidade, a ideia de formação docente é constituída pelo viés do processual, da transdisciplinaridade, da desierarquização do conhecimento, da junção das partes ao todo, da contemplação integral e dialógica entre os opostos e do inacabado. E, quando digo inacabado, não quero dizer que a formação docente não tenha seus ciclos de completude e sim que esta é um processo em constante movimento e entrecortada por diversos campos do saber que não são vistos mais como áreas opostas e isoladas pela fragmentação, mas áreas que dialogam.

Considerações finais

Para concluir, temporariamente, as minhas considerações acerca do assunto aqui refletido, destaco que estou ciente da defasagem do sistema educacional e da dificuldade de mudança paradigmática, por isso, advogo que precisamos, como amantes da mudança, traçarmos formas viáveis de torná-la presente no que se encontra imposto.

E advogo que o PIBID é uma dessas formas possíveis de mudança para a formação inicial do professor de línguas, visto que:

O PIBID vai exigindo, paulatinamente, a superação de currículos cartesianos e burocratizados, assim como proposições plurais em que as experiências formativas como um todo, e não apenas no âmbito das atividades do programa, tenham caráter ampliado, intercrítico, dialógico, implicado com a Educação Básica, com suas mazelas e esperanças (SILVA; FIGUEREDO; SALES; COSTA; COELHO, 2016, p.24).

Entendo que os currículos das licenciaturas dos cursos de Letras, em muitos casos, continuam a formar professores pautados, meramente, no conteúdo e, como ressaltado no



excerto, em princípios cartesianos, não contemplando aspectos plurais que se relacionam à complexidade de cada ser e situação que o cerca. Quando professores em formação, não somos, via de regra, orientados ao diálogo, à reflexão, à autocrítica, mas somos, de modo exaustivo, bombardeados por teorias gramaticais, literárias e conceituais, na maioria das vezes, descontextualizadas, como se o ato de ser professor fosse a prática de reproduzir e nada mais.

Se quisermos ir além do que se encontra posto, “precisamos fugir do velho modelo tecnicista, da pedagogia transmissiva, e encontrar uma nova forma de trabalhar em educação os conteúdos preestabelecidos de disciplinas estanques” (MORAES, 1997, p. 54). O PIBID, nesse contexto, se mostra relevante como um terceiro espaço formativo e de abertura à complexidade, assim como a interculturalidade, pois ambos nos permitem confrontar o modelo de formação docente inicial vigente e dominante.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Cenários de reorganização do conhecimento. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de. Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2010 (Coleção Contextos da Ciência). p. 14-42.

ALVES, Francisco Cleiton. *Iniciação à Docência: narrativas e experiências do Estágio Supervisionado e do Pibid*. 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador. 2014.

BEHRENS, Marilda A; OLIARI, Anadir Luiza T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislação/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 4 mar. 2017.

CAVALCANTI, Marilda C. Educação linguística na formação de professores. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

CONTRERAS DOMINGO, José; LARA FERRÉ, Núria Pérez de. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS DOMINGO, José; LARA FERRÉ, Núria Pérez de. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2010, p. 21-86.

FREIRE, Eleta de Carvalho; RAMOS, Sérgio Ricardo Vieira. Formação docente no Brasil: o que dizer dos cursos de licenciatura após a instituição do PIBID? In: FREIRE, Eleta de Carvalho; RAMOS, Sérgio Ricardo Vieira; DIONISIO, Ângela Paiva. (org.). *PIBID-UFPE: por uma nova cultura institucional na formação docente*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014. 235 p.



FREIRE, Maria Maximina; LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (org) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. O PIBID e as políticas de formação e valorização profissional do magistério. In: AYOUB, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). *Construindo parcerias entre a universidade e a escola pública* – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014. 132 p.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 4.ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2011.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. COMPLEXIDADE E AUTO-ÉTICA. *EccoS Rev. Cient., UNINOVE*, São Paulo: (v.2 n.1): 9-17, 2000.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. Educação complexa para uma nova política de civilização. *Educar*, Curitiba, n. 32, p. 29-41, 2008. Editora UFPR.

SILVA, A. L. G da; FIGUEIREDO, C. S; SALES, M. A; COSTA, M. B da; COELHO, P. J. S. Da iniciação à docência: ressignificando a profissão docente. In: SILVA, A. L. G da; FIGUEIREDO, C. S; SALES, M. A (org.). *Da iniciação à docência: ressignificando a profissão docente*. Salvador: EDUNEB, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In WALSH, Catherine. (Org.). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação* v. 35, n. 3, set./dez. 2010.

