

Experiências de docência e formação: narrativas de participantes do PIBID/UNISC

Carla Cristiane Mergen

Santa Cruz do Sul
2017

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Carla Cristiane Mergen

**EXPERIÊNCIAS DE DOCÊNCIA E FORMAÇÃO: NARRATIVAS DE
PARTICIPANTES DO PIBID/UNISC**

Santa Cruz do Sul
2017

Carla Cristiane Mergen

**EXPERIÊNCIAS DE DOCÊNCIA E FORMAÇÃO: NARRATIVAS DE
PARTICIPANTES DO PIBID/UNISC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, na Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Dr. Felipe Gustsack

Santa Cruz do Sul

2017

M559e Mergen, Carla Cristiane
Experiências de docência e formação: narrativas de
participantes do PIBID/UNISC / Carla Cristiane Mergen. – 2017.
120 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-
Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul,
2017.

Orientação: Prof. Dr. Felipe Gustsack.

1. Professores - Formação. 2. Programa Institucional de Bolsas
de Iniciação à Docência (Brasil). 3. Complexidade (Filosofia). 4.
Fenomenologia. 5. Experiência. 6. Educação básica. I. Gustsack,
Felipe. II. Título.

CDD: 370.71

Bibliotecária responsável: Fabiana Lorenzon Prates - CRB 10/1406

Carla Cristiane Mergen

EXPERIÊNCIAS DE DOCÊNCIA E DE FORMAÇÃO DOCENTE: NARRATIVAS DE PARTICIPANTES DO PIBID/UNISC

Dissertação submetida à avaliação junto ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, na linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Dr. Felipe Gustsack

Professor Orientador – UNISC

Dr. Cláudio José de Oliveira

Professor Examinador – UNISC

Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Professora Examinadora – UNISC

Dra. Rita Buzzi Rauch

Professora Examinadora – FURB

Santa Cruz do Sul

2017

[...]

*Por la frontera mis muertos en mi
Vivos se encuentran
La frontera es todo lo que tengo
Corriendo el mundo
De afuera pá dentro*

*Por la frontera
Yo soy lo que soy
E es todo lo que siento
Por la frontera
Lo soy lo que soy
E lo soy cien por ciento*

*Por la frontera
Por la frontera
Frontera
Frontera.
Drexler (1999)*

Dedico este estudo a todos que, de uma maneira ou outra, me incentivaram ao desafio de estar na fronteira e a buscar os umbrais de travessia.

A AGRADECIMENTOS

Estar na fronteira: eis um desafio, eis o desejo de travessia. Esse desafio esteve inerente a mim durante a pesquisa e os estudos que realizei durante os anos de 2015, 2016 e 2017. Quero agradecer a todos, que de uma maneira ou outra, me incentivaram a estar *na fronteira* ou a buscar *novas fronteiras* e seus *umbrais de travessia* em relação à educação, minha área de atuação. Quem me conhece sabe o quanto busquei por essas fronteiras e desejei essas travessias durante minha vida profissional, o quanto tive e tenho o intuito de conhecer mais e de, através desse conhecimento, buscar ser cada vez melhor e fazer o melhor, sem deixar de lado a humildade.

A fronteira é um lugar de desafio, de decisão, de possibilidade, de estar por inteira a fim de realizar uma travessia, podendo essa última ser tanto profissional quanto pessoal. Ao mesmo tempo em que me situo nesse lugar, em meus pensamentos, que não têm fronteiras, busco certezas, que nem sempre emergem, mas que, mais uma vez, me colocam em um ambiente de risco, à margem, uma vez que “é preciso andar na margem [...] onde a razão gosta de estar em perigo” (BACHELARD apud MORIN, 2012, p. 8). Com a razão em perigo, desestabilizo-me, uma *nova possibilidade de travessia*, de estabilizar-me mais uma vez surge como possibilidade outra. Minha razão, por muitas vezes, esteve no perigo da dúvida, da incerteza, da angústia durante três anos de fronteiras e de travessias em que me aventurei a estar durante o mestrado.

Estando à margem, na fronteira e, estando inteira, tive a possibilidade de, cada vez mais, ser e de conhecer, de pensar de maneira complexa, uma vez que “precisamos entrar no reino do pensamento complexo e abandonar o olhar simplificador, que torna cego o nosso conhecimento e, de modo singular, o conhecimento das fontes de nosso conhecimento” (MORIN, 2012, p. 61). Esse meu pensar me coloca em risco, à margem, na dúvida, na incerteza, nos devaneios, mas ao mesmo tempo me ensina, me mostra possibilidades outras de travessias onde não se exclui, não se isola, não se verifica, não se descontextualiza, não se lineariza ou fragmenta, mas se pensa no todo de maneira integrada e contextualizada para a

compreensão dos fenômenos. Enquanto as certezas, os umbrais de travessia não vêm, me situo nas fronteiras e nos devaneios.

As fronteiras me expõem. O devaneio “nos dá o mundo dos mundos” e “assimila o próprio real” (BACHELARD, 2009, p. 34). Ambos propiciam a busca: travessias, verdades, fatos que não se limitam somente em percursos possíveis para exprimir ideias, mas também atitudes de assim colaborar com o futuro. Um futuro melhor que se exprime através da palavra que pode ser escrita durante “os devaneios diante de uma página/tela em branco” (BACHELARD, 2009, p. 103). Nesse jogo de desafios e possibilidades de pensar, algo complexo sobre educação se mostra e a dança entre o que é e o que pode ser, muitas vezes, toma conta de meu pensamento emaranhado de incertezas. Penso que isso é bom, já que a dúvida é algo que me provoca e me leva a buscar certezas e assim sucessivamente em uma dança entre certeza, incerteza, dúvida, medo e ousadia para uma travessia.

A página/tela em branco me provoca e ao mesmo tempo me angustia. Bachelard (2009, p. 6) diz que “ela – a página em branco – é um devaneio que se escreve ou que, pelo menos, se promete escrever”. Por muitas vezes comecei a escrever, mas as dúvidas surgiam e me importunavam, faziam acrobacias colocando mais uma vez à margem. Certezas sobre educação, docência e formação docente? Tão difícil tê-las. No entanto, o universo da dúvida me coloca na fronteira, no limiar de perseguir respostas para aprender e para ser melhor sempre.

Diante do fato de ser melhor sempre, que acredito ser intrínseco ao humano, tenho muito a agradecer a todos que me fizeram duvidar das minhas certezas e a colocar minha razão em perigo, a pensar de outra maneira, mais complexa, reflexiva. Por estas, entre outras tantas razões, é que falo em fronteiras e travessias, porque nelas e com elas é que venho me constituindo como pesquisadora ao longo destes anos de estudos no PPGEdu/UNISC, na linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação. Hoje, sei que esse tempo está pleno de poesia, exatamente porque significou um tempo de alcançar e de me colocar nas fronteiras do que eu pensava e do que eu era, buscando possibilidades, umbrais de travessia.

Por isso, não poderia deixar de lembrar das palavras de Fernando Pessoa (2011), no seu Tempo de Travessia.

Há um tempo em que é preciso

*abandonar as roupas usadas
Que já tem a forma do nosso corpo
E esquecer os nossos caminhos que
nos levam sempre aos mesmos lugares
É o tempo da travessia
E se não ousarmos fazê-la
Teremos ficado para sempre
À margem de nós mesmos.*

*M*eus agradecimentos:

Ao Ser Superior por iluminar meus caminhos, dando-me sabedoria e entusiasmo para continuar meus estudos e para realizar travessias relacionadas aos meus objetivos, colocando-me no universo da dúvida para melhor buscar a compreensão e, por vezes, também me na dádiva da certeza, mesmo que provisória, para acalantar meu coração e firmar-me como profissional da educação e como pessoa;

Aos poetas, pensadores, escritores, pesquisadores e filósofos que fundamentaram minha pesquisa e meu trabalho de escrita;

Ao meu orientador, professor Dr. Felipe Gustsack, por acreditar em meu trabalho e por percorrer comigo, com muita paciência, esse tempo de estudos, de travessias, de dúvidas, de angústias e de aprendizagens e por me ajudar e buscar novas fronteiras e umbrais de travessia;

À banca examinadora, composta pelos doutores Cláudio José de Oliveira, Rita Buzzi Rauch e Sandra Regina Simonis Richter, pela disponibilidade, dedicação e pelas pertinentes sugestões e colaborações;

Aos docentes do PPGEdu/UNISC pelas reflexões realizadas. Com certeza, levo comigo um pouco de cada um;

À coordenação do PIBID/UNISC pela disponibilidade e colaboração em relação aos dados pesquisados;

Às secretárias do PPGEdu/UNISC Daiane Isoton e Mariele Garcia pelo trabalho realizado sempre com empenho e dedicação;

Aos colegas do PPGEdu/UNISC 2015, especialmente da linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação por “la Transformación en la convivencia” (MATURANA, 1999, p. 20);

Às colegas Amanda de Cássia Borges, Ana do Amaral Lovato e Stela Piccin pelas reflexões e aprendizagens que realizamos e pelo apoio nos momentos de crise, de dúvida, de angústia;

À Andreza Estevam Noronha, a Daiane Kipper, Joice Nunes Lanzarini e Diego Ildonei Limberger pelo incentivo para continuar estudando e para ingressar no Mestrado em Educação da UNISC;

A Ivan Jeferson Kappaun por me inspirar de maneira complexa a pensar meu trabalho a partir da capa em forma de fractal e por desenhar a capa desta dissertação com entusiasmo e dedicação;

À Fabiana Lorenzon Prates, pelo empenho e dedicação na configuração desta dissertação;

À Secretaria Municipal de Educação por conceder a Licença Qualificação Profissional para eu poder continuar estudando;

À Direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Deus pelo apoio e pela compreensão durante o período de Licença Qualificação Profissional;

À Direção da Escola Estadual de Ensino Médio Ernesto Alves de Oliveira pela compreensão nos momentos de ausência para estudos;

Ao meu colega Cleitair Pinheiro Munhoz pelo apoio no trabalho de Supervisão Escolar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Deus, pelas palavras gentis de sempre;

Às colegas Eliete Inês Vogt, Silvana Rodrigues dos Santos, Silvia Antonieta Estevam Noronha e Jane Schulz Kobs pelas palavras de incentivo, pela amizade e pelo apoio;

Aos professores da EMEF Menino Deus pela colaboração com as narrativas referentes ao PIBID/UNISC;

Aos meus familiares pela compreensão quanto à ausência durante o período de estudos e de pesquisa;

Aos meus amados pais Valdemar Nilton Mergen e Celi Maria Schuh Mergen, que, com certeza, posso afirmar que muito do que sou hoje, devo aos seus ensinamentos e exemplos;

Aos meus amados irmãos Carlos Mateus Mergen e Cássio Valdemar Mergen por compreender as visitas reduzidas, por virem me visitar mais do que eu pude ir visitá-los, por me cuidar e zelar por mim durante as duas cirurgias que realizei no decorrer de 2016;

Às minhas amadas tias Janete Teresinha Schuh e Marlene Maria Schuh Minussi, pelo incentivo para ser uma pessoa melhor desde a infância;

Ao meu amado companheiro de todas as horas, Marcelino Neves Selli, pela compreensão e apoio em todos os momentos.

À Léia de Campos Neves Fiúza e à Angelina Neves Selli, que, durante o período de estudos e de pesquisa colaboraram com os almoços aos domingos para que pudesse estudar e deixar os trabalhos em dia e também porque me deram assistência durante a minha internação hospitalar e recuperação no ano de 2016.

Encerro meus agradecimentos com as palavras de Pessoa *“Valeu a pena? Tudo vale a pena, se a alma não é pequena¹”* (1986, p. 16). Posso afirmar que minha alma canta agradecida e se enaltece pelas possibilidades de travessia, pelas fronteiras, pela razão em perigo, pelas incertezas, pelos devaneios que o Mestrado em Educação me proporcionou e quiçá ainda vai proporcionar.

*E*nfim, agradeço a todos que de uma ou outra maneira colaboraram com essas travessias que hoje configuram uma conquista.

¹ Esses são os últimos versos da segunda estrofe do poema *Mar Português* (PESSOA, 1986, p. 16).

RESUMO

Pensar a formação docente inicial, através das narrativas daqueles que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC/RS constitui o foco central desta dissertação. A intenção foi problematizar e refletir a respeito deste tema segundo a teoria da complexidade e da fenomenologia, bem como do conceito de experiência. Procurei conhecer as compreensões do PIBID/UNISC através das narrativas, estudando o que delas emergiu referente à formação docente. A pesquisa fundamentou-se, também, nas propostas, políticas e objetivos do PIBID, bem como nos saberes docentes acerca de sua formação profissional. Justifiquei a realização da pesquisa por sua contribuição com os debates em torno da política de qualificação da educação básica, bem como de suas repercussões na região, além da colaboração com outros estudos que discutem a política do PIBID para a formação docente inicial. As metodologias que fundamentaram as ações de pesquisa foram a pesquisa-narrativa, a documental e a bibliográfica em uma abordagem qualitativa. Os aspectos empíricos envolveram um estudo das narrativas de avaliação sobre as repercussões das ações do PIBID/UNISC nas escolas participantes. Algumas narrativas constam no Relatório de Avaliação do PIBID/UNISC/2015 e as narrativas de docentes de uma das escolas participantes do programa, EMEF Menino Deus, localizada na periferia do município de Santa Cruz do Sul, também estão fundamentando e enriquecendo o trabalho. As conclusões dão conta de que nessas narrativas emergiram concepções de que o PIBID/UNISC colabora para a formação docente inicial ao inserir os licenciandos no contexto da escola pública de educação básica durante o curso. Nessa interação entre universidade e escola, os bolsistas podem potencializar a sua formação docente inicial através de experiências e de reflexões e são convidados a pensar, juntamente com os docentes, a educação e a escola que sejam potencializadoras do conhecer. Das conclusões desse trabalho emerge a compreensão de que o PIBID/UNISC é um programa inovador para a formação docente inicial e colabora para potencializar a mesma. O desafio é manter e ampliar o PIBID, pois é um programa que apresenta muitas potencialidades para a formação docente inicial e para a melhoria da qualidade da educação básica.

Palavras-chave: Docência. Narrativas. PIBID. Experiência. Educação Básica.

RESUMEN

El foco de esta disertación es pensar la formación docente inicial, a través de las narrativas de aquellos que participan en el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia - PIBID, de la Universidad de Santa Cruz del Sur - UNISC/RS. Mi intención fue problematizar y reflexionar sobre este tema, según la teoría de la complejidad y de la fenomenología, además del concepto de experiencia. En concreto, he intentado conocer lo que piensan sobre el PIBID/UNISC los participantes del programa, a través de (sus) las narrativas, al estudiar lo que surgió de ellas. La investigación está fundamentada también en las propuestas, políticas y objetivos del PIBID, así como en los saberes docentes acerca de su formación profesional. La justificativa para la realización de la investigación es la contribución de esta con los debates en torno a la política de calificación de la Educación Básica, así como de sus repercusiones en la región, además de la colaboración con otros estudios que discuten la política del PIBID para la formación docente inicial. Para fundamentar las acciones del estudio he utilizado la investigación-narrativa, la documental y la bibliográfica en un enfoque cualitativo. Los aspectos empíricos involucraron un estudio de las narrativas de evaluación sobre las repercusiones de las acciones del PIBID/UNISC en las escuelas participantes. Algunas narrativas constan en el Informe de Evaluación Parcial del PIBID/UNISC, correspondiente al año 2015. Además, las narrativas de profesores de una de las escuelas participantes del programa, Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Menino Deus, ubicada en la periferia del municipio de Santa Cruz Del Sur, también están fundamentando y ampliando el trabajo. El estudio de las narrativas demuestra que el PIBID/UNISC colabora para la formación docente inicial, al insertar a los estudiantes en el contexto de la escuela pública de Educación Básica durante el curso. En esta interacción entre universidad y escuela, los becarios pueden potenciar su formación docente inicial a través de experiencias y reflexiones acerca de esas experiencias. Así, son invitados a pensar, junto a los docentes, la educación y la escuela como potenciadoras del conocer. De las conclusiones del estudio queda el entendimiento del PIBID/UNISC como un programa innovador para la formación docente inicial, el cual colabora para potenciar la misma. El desafío es mantener y ampliar el PIBID, visto que es un programa que presenta muchas potencialidades para la formación docente inicial y para la mejora de la calidad de la educación básica.

Palabras clave: Docencia. Narrativa. PIBID. Experiencia. Educación Básica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Dinâmica das relações do PIBID/UNISC.....	60
Figura 2 - Espiral teoria – reflexão – prática e vice-versa.....	62
Figura 3 - Relações dinâmicas entre PIBID/UNISC e melhoria da qualidade de formação.....	74
Figura 4 - Entrelaçamento dos espirais, mostrando a relação dinâmica que o PIBID sugere.....	79
Figura 5 – Fractal.....	88
Quadro 1 - Relação entre os professores participantes e as narrativas.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATLE	Linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul/RS
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
DEB	Diretoria de Educação Básica
EB	Educação Básica
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EEEM	Escola Estadual de Ensino Médio
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Projeto de lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu/UNISC	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul
SSE	Serviço de Supervisão Escolar
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

SUMÁRIO

1	PALAVRAS, FRONTEIRAS E TRAVESSIAS.....	15
2	DOCÊNCIA E COMPLEXIDADE.....	25
2.1	Formar-se docente: experiência e sentido.....	42
3	SUPERVISÃO ESCOLAR E DOCÊNCIA.....	48
4	FORMAÇÃO DOCENTE, PIBID E PIBID/UNISC.....	57
4.1	Um novo capítulo na história da educação: PIBID e suas potencialidades para o <i>formar-se</i> docente.....	68
4.2	PIBID, formação e experiência em uma infância docente.....	72
4.3	A escola e a chegada de novos docentes.....	76
5	DA FRONTEIRA À TRAVESSIA: CAMINHOS PERCORRIDOS.....	80
6	FRACTAL E COMPLEXIDADE: POSSIBILIDADES OUTRAS DO <i>FORMAR-SE</i> DOCENTE.....	87
6.2	Na travessia.....	97
7	DA DOCÊNCIA À POESIA: A EXPERIÊNCIA DE UMA AÇÃO COLETIVA.....	111
	REFERÊNCIAS.....	121
	ANEXO A - Carta de solicitação de acesso a informações para pesquisa.....	129

1 *P*ALAVRAS, FRONTEIRAS E TRAVESSIAS

*Já não quero dicionários
consultados em vão.
Quero só a palavra
que nunca estará neles
nem se pode inventar.*

Carlos Drummond de Andrade (2017)

*É na minha disponibilidade permanente à vida a
que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico,
emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo
a ser eu mesmo em minhas relações com o
contrário de mim. E quanto mais me dou à
experiência de lidar sem medo, sem preconceito,
com as diferenças, tanto melhor me conheço e
construo meu perfil.*

Paulo Freire (2002)

As palavras de meu pensar e da minha experiência conduzem esta escrita. As palavras se inventam, emergem e, a partir disso, se constituem como limites, fronteiras, desafios; mas também como travessias, possibilidades de sentidos outros. Palavras se inventam e reinventam como bailarinas em uma dança de ir e vir e essa sua característica vai tornando minha² escrita poética, no sentido de ir se inventando a partir de si mesma. Nessa aventura de perseguir e dar sentidos às palavras, encontro as concepções de “fronteira” e de “travessia”, duas expressões que remetem e alongam sentidos do meu pensar a docência.

Pretendo pensar a docência como fronteira, lugar que nos exige estar por inteiro, cem por cento como diz a letra da música de Bebeto Alves: *“por la frontera yo soy lo que soy y soy cien por ciento”*. Nela, estou por inteira e tenho que tomar uma decisão para prosseguir, para conhecer, para dar sentido ao que faço ou pretendo fazer. Fronteira como uma metáfora em que se deslocam os sentidos das palavras, lugar em que ainda não sabemos o caminho a seguir e, todavia, precisamos seguir, reescrever, reinterpretar, recriar. Fronteira, então, como um *lugar de desafio*, limite que exige decisão daquele que quer ir em busca daquilo que ainda não sabe, e também lugar de possibilidades, no qual é possível vislumbrar caminhos; no meu

² “Falar (ou escrever) na primeira pessoa [...] significa, de preferência, [...] colocar a si mesmo em jogo no que se diz ou pensa, expor-se no que se diz e no que se pensa. Falar (ou escrever) em nome próprio significa abandonar a segurança de qualquer posição enunciativa para se expor na insegurança das próprias palavras, na incerteza dos próprios pensamentos” (LARROSA, 2014, p. 70).

caso, relacionados à docência, à formação docente e as suas potencialidades. Pensar a docência como fronteira me faz refletir em como venho me constituindo como docente e supervisora escolar e como ambas vem se constituindo em mim.

O ano de 1998 marcou o início da minha experiência de ser docente. E, desde 2002, sou também supervisora escolar. Atuei nas três modalidades da educação básica no município de Segredo/RS e, desde 2002, trabalhei com professores concomitantemente. Questões relacionadas à formação docente sempre me fizeram refletir, já que me questiono sobre como está se dando a formação desses profissionais e em como a mesma pode influenciar na educação básica.

Em 2011, assumi concurso como Supervisora Escolar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Deus, na periferia de Santa Cruz do Sul/RS e transferi minha nomeação estadual para a Escola Estadual de Ensino Médio Ernesto Alves de Oliveira, localizada na parte central do mesmo município, onde trabalhei com séries iniciais do Ensino Fundamental até 2014, uma vez que a contar de 2015 iniciei o mestrado no PPGEdu/UNISC. No início de 2013, comecei a atuar como bolsista de supervisão do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UNISC - em parceria com a Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF Menino Deus.

Estar na escola na condição de Bolsista de Supervisão de Iniciação à Docência acentuou minhas inquietudes quanto à formação docente inicial. Intensifiquei meus questionamentos acerca dessa formação a partir do PIBID/UNISC, bem como a respeito das experiências que esse programa proporciona, tanto na escola quanto na universidade e na formação docente inicial. Por esses, entre outros motivos, esta dissertação configura-se em um estudo acerca das experiências de docência e de formação a partir de narrativas de participantes do PIBID/UNISC, suas fronteiras e suas possibilidades de travessia. Tudo isso me trouxe ao Mestrado, à linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, ao paradigma da complexidade, à fenomenologia, às narrativas, à experiência com a pesquisa, com o tornar-se pesquisadora.

As reflexões que compõem essa introdução sobre a minha trajetória como professora com experiência nas três modalidades da educação básica, como supervisora escolar e como bolsista de supervisão do PIBID/UNISC explicam minhas inquietudes em relação à educação e sua complexidade enquanto fenômeno humano no mundo, com o pensar e o “[...] abordar o ser humano de forma integrada articulando

todas as dimensões do viver” (PELLANDA; GUSTSACK, 2015, p. 240), já que conhecer é viver e vice-versa. Nesta dissertação, tenho o interesse em aprofundar os debates em torno da política de qualificação da educação básica, bem como de suas repercussões na região e colaborar com os estudos que discutem a política do PIBID para a formação docente, ressaltando a complexidade da mesma diante da integração dos saberes.

Diante disso, o problema que impulsionou a pesquisa fundamentou-se no questionamento: *“O PIBID/UNISC colabora para potencializar a formação docente inicial através da interação entre a universidade e a escola pública de educação básica?”* Por conseguinte, o objetivo principal dessa dissertação foi o de estudar as compreensões de participantes do PIBID/UNISC, como percebem e narram influências das experiências pibidianas de formação docente inicial e, a partir disso, conhecer as compreensões do PIBID/UNISC através das narrativas e estudar o que emerge das mesmas referente à formação docente inicial e suas implicações para a educação básica.

A partir dessas ideias, além dos documentos legais relacionados ao PIBID e ao PIBID/UNISC, como teoria reflexiva para me colocar na fronteira e para iluminar minhas possibilidades de travessias, busquei me valer de pensadores e de pesquisadores como António Nóvoa, Bernadete Gatti, Humberto Maturana, Edgar Morin, Maurice Merleau-Ponty, Jorge Larrosa, Paulo Freire, António Machado, Maximiliano López, Fernando Bárcena, René Barbier, Gaston Bachelard e outros que foram surgindo no decorrer da pesquisa.

Considerando que a maioria dos autores com quem constitui minhas reflexões pautam suas teorias por alguma ideia do sensível, procurei pensar a partir do poético as potencialidades da linguagem e com elas as metáforas. Justifico esta perspectiva por acreditar que é possível produzir, ao mesmo tempo, ciência e poesia e quando essas se complementam é possível criar, recriar, imaginar, devanear, enfim, conhecer. Apenas como um recorte, vale lembrar que para Bachelard (2009), criação poética é a ação e reação metamorfoseante da projeção da imaginação material e dos complexos profundos ou menos profundos, imanentes e inerentes de cada autor.

Assim, o poético se fez presente na medida em que perseguia o inventar, pensar sentidos outros, talvez inéditos, para refletir acerca da docência e seus começos, da experiência mesma à luz da teoria da complexidade e da fenomenologia. Afinal, as palavras podem poetizar o mundo. As palavras, por isso, desafiam as fronteiras, o

meu modo de pensar, minha experiência e a elas dão sentidos outros: poéticos, metafóricos, viscerais para mim. A poesia é um instante indescritível e verticalizante, sensível. É o devaneio diante de uma página/tela em branco. E é porque devaneio diante da página/tela em branco que ousou manchá-la e escrever uma poesia que intitulei *Fronteiras e travessias*.

Fronteira, escola, poesia
 Fronteira é encontro
 Fronteira é possibilidade
 Fronteira é desafio
 Travessia.

A poesia é uma fronteira
 Que se expande
 Nos devaneios do poeta
 Mostrando horizontes
 Travessias.

Na escola há fronteiras
 Metáfora de encontro
 Metáfora de possibilidade
 Metáfora de desafios,
 De travessia e poesia.

Poesia que liberta
 Abre por instantes
 As janelas do pensamento
 Que não tem fronteiras
 E ultrapassa os limites

Meu pensamento é liberdade,
 Possibilidade e devaneio
 De travessias menos certas
 Complexas...
 Poéticas...
 [...]
 (MERGEN, 2016, p. 1)

O poético me encanta, ao mesmo tempo em que expressa o que estou vivendo, também fala de minhas experiências com o mundo, com as fronteiras de ser e de saber, as quais se movem de acordo com minha história e com as possibilidades. Como não poderia ser diferente, no decorrer das escritas que estou realizando, produzi sentidos sem perder a relação com o poético, dei liberdade à inspiração, de juntar, colar, experimentar, articular, somar, multiplicar e lançar mão de uma maneira complexa de realizar o trabalho. Para Morin (2015) o pensamento complexo parte da lógica de que tudo está interligado no universo e os fenômenos não são simples. Segundo esse autor,

A complexidade é insimplificável. [...] É complexo porque nos obriga a unir noções que se excluem no âmbito do princípio simplificação/redução. [...] É complexo porque estabelece implicação mútua [...]. É complexo porque introduz causalidade complexa (MORIN, 2014a, p. 272-273).

A pesquisa que realizei encontra-se aquecida pela luz do pensar complexo e vale destacar que essa ideia se contrapõe ao pensar cartesiano³, à ideia reducionista e linear do pensamento e do conhecimento, uma vez que pode proporcionar a ampliação dos saberes e conduzir a outros questionamentos dos fenômenos⁴. Assim, superar outras maneiras de pensar também foi o que pretendi enfrentar no decorrer desta dissertação: segui os desafios de conceber o mundo na e pela lógica da teoria da complexidade onde não há separações entre as dimensões do humano com o conhecer e integrar.

A capa desta dissertação, em forma de fractal⁵, mostra um pouco da complexidade a que me refiro através da arte: une a parte ao todo e o todo às partes, não de forma linear, mas de maneira complexa, interligada, conectada. O todo e as partes se unem para tecer a obra, para a constituir. Para interpretar as partes, precisamos do todo e para pensar no todo, precisamos das partes: ambos – partes e todo – se relacionam e se complementam, nos mostrando possibilidades de religação, de superação do pensar isolado. Vale dizer que pensar de maneira fragmentada, sem unir as partes ao todo e vice-versa, mutila o conhecimento, separando-o, descontextualizando-o e assim, desprovendo-o de sentido. A partir disso, considero pertinente para a educação imitar essa conjuntura do fractal e *religar os saberes* para pensar na complexidade do conhecer e almejar a educação e a escola que possam pensar o humano em sua totalidade.

³ O pensamento cartesiano, fortemente enraizado na cultura ocidental, de acordo Capra (1996, p. 24), surge nos séculos XVI e XVII, provocando uma ruptura radical na visão de mundo medieval pautada na concepção aristotélica e na teologia cristã: “a noção de um universo orgânico, vivo e espiritual foi substituída pela noção do mundo como uma máquina, e a máquina do mundo tornou-se a metáfora dominante da era moderna”. A partir dessa noção, o universo é concebido como sistema mecânico, o corpo humano como máquina e a sociedade como espaço de luta competitiva pela existência. Nesse modo de pensar, impera a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido por intermédio de crescimento econômico e tecnológico. O conhecimento é espelho da realidade e espelho do mundo, no qual a ordem, a separabilidade e a razão garantem a certeza de um conhecimento verdadeiro (MORIN, 1999).

⁴ “O fenômeno é o que se mostra no ato de intuição efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra” e “o entorno em que o fenômeno faz sentido” (BICUDO, 2011, p. 30).

⁵ Os fractais são objetos ou desenhos matemáticos caracterizados por propriedades tais como: possuem dimensão fracionária, são auto-similares (uma parte é idêntica, em miniatura, ao todo); possuem uma “estrutura fina” infinitamente detalhada, suscetível de ampliação ilimitada, em princípio.

Para complementar o que afirmei, ao pensar no fractal, vislumbro sua totalidade, tudo é inerente, possui uma relação, na lógica do pensamento complexo. Morin (2003a, p. 150) diz o seguinte: “Considero impossível conhecer o todo sem conhecer especialmente as partes” e, “Quando falo de complexidade, eu me refiro ao sentido latino fundamental da palavra ‘*complexus*’, ‘o que está tecido junto’. Os constituintes são diferentes, mas é preciso ver o conjunto, como em uma tapeçaria” (MORIN, 2004, p. 25).

Na conjuntura do fractal, as palavras docência, experiência, complexidade e aprendizagem estão conectadas, sugerindo a dependência uma em relação a outra, mesmo que cada uma possua algum sentido isoladamente, é no todo que se torna possível realizar uma interpretação bem mais complexa ao descrever a relação entre todas elas. A partir dessa relação estabelecida, é possível pensar a docência como uma aprendizagem pelos vieses da experiência como sentido que não limita, mas mostra possibilidades de amplitude. Mesmo que as partes sugiram alguma interpretação, a imagem só tem sentido no todo, contextualizando-o, como um conjunto que foi tecido junto. Assim, como no fractal, o que o pensamento complexo propõe é integrar, unir, contextualizar. É isso que segui no decorrer dos meus estudos e do desenvolvimento desta dissertação. Penso que, sob esse olhar, a docência pode fazer a diferença e atribuir sentido nas suas ações em busca da aprendizagem. Entender isso também perpassa pela formação docente e por pensar essa última a partir da união de dois mundos – escola e universidade.

Para organizar o registro das minhas reflexões, elaborei essa dissertação em seis capítulos, sendo *Palavras, fronteiras e travessias* o primeiro deles. Nesse capítulo, explico o porquê da metáfora com as fronteiras e travessias, do uso das metáforas e do poético, do fractal como capa deste trabalho, menciono um pouco de minha trajetória na e com a docência, minhas experiências, minha formação e meus objetivos e intenções referentes à pesquisa realizada, a teoria reflexiva e aponto alguns dos autores, pensadores e filósofos que me ajudaram a pensar na docência e seus momentos primeiros sob um outro olhar, a vislumbrar a escola em que a religação dos saberes se torna emergente para pensar na educação do agora e para o futuro.

No segundo capítulo busco compreensões referentes à docência e à formação docente, seus limiares, suas possibilidades, suas fronteiras, suas perspectivas de travessias. Nesse capítulo procuro relacionar a docência com o paradigma da

complexidade, mostrando que o pensamento escolar está carregado de fragmentação, de separação, de simplificação e de descontextualização do conhecimento, atrofiando, com isso, a possibilidade de compreensão e de reflexão sobre o todo. Abordo alguns paradigmas da educação e da docência na contemporaneidade, relacionando-a com o pensamento complexo e vislumbrando uma educação mais significativa, pensada sob a óptica da contextualização e da religação dos saberes. Procuo escrever sobre a educação na atualidade, sobre as dificuldades, os desafios da/na docência, mas também sobre suas possibilidades. Por esse motivo, o intitulei *Docência e complexidade*.

Ainda em docência e complexidade, segundo capítulo dessa dissertação, escrevo um subcapítulo que intitulei *Formar-se docente: experiência e sentido*. Pretendo pensá-lo – o formar-se docente - pelo viés da experiência, de um modo relativamente complexo. Na verdade, pretendo assinalar o formar-se docente como a experiência que provém de *algo que ainda não sou*, como sentido singular e ao mesmo tempo plural, como acontecimento, como algo que toca, que ex/põe e transforma e assim, dá sentido. Pensar a educação e a experiência, seus sentidos, suas fronteiras e suas possibilidades de travessia se torna, para mim, mais uma arte do que outra coisa. A arte de pensar a experiência, seus sentidos, outros sentidos. O ‘isso que me toca’, o ‘isso que me acontece’, o ‘isso que me sucede’, o ‘isso que me leva a pensar’, o ‘isso que me leva a fazer perguntas’ está inerente a quem está ex/posto à experiência, nesse caso, a de formar-se docente, já que ninguém pode se constituir das experiências de outros, o sentido da experiência é singular.

No capítulo três, cujo título é *Supervisão Escolar e docência* escrevo sobre as complexidades do trabalho de Supervisão Escolar. A intenção, entre outras, foi a de mostrar potencialidades e dificuldades do trabalho docente e de supervisão escolar, pensado à luz da teoria da complexidade, já que a função dessa última apresenta, dentre outras, a organização de horários, separação do conhecimento em disciplinas, mostrando que a escola ainda reproduz uma organização cartesiana, racional, em que os princípios que se mostram, dentre outros, são a fragmentação e a separação do pensar, do conhecer e do viver, os princípios de certeza absoluta. É esse sistema que iniciativas como o PIBID pode vir a questionar, já que a formação inicial demanda uma constante conjuntura de estudo, significa encontrar-se em constante movimento reflexivo capaz de questionar algumas das certezas tidas como verdades até então. O PIBID pode fomentar um novo pensar o serviço de supervisão

escolar (SSE) nas escolas, pois, ao mesmo tempo em que o programa proporciona a aprendizagem da docência, também incentiva a pesquisa e a reflexão acerca do sistema educacional.

No quarto capítulo, cujo título é *Formação docente, PIBID e PIBID/UNISC*, teço algumas reflexões sobre o PIBID e sua contribuição para a formação docente inicial através da experiência com a docência em escolas públicas de educação básica. Com essa aproximação de universidade e escola, promovida pelo PIBID, ambas se tornam colaboradoras para potencializar a aprendizagem da docência e para a reflexão referente aos afazeres da docência. Menciono as propostas e objetivos do programa ao inserir os licenciandos em escolas públicas de educação básica para que ali realizem suas experiências primeiras de docência, destacando que a partir disso podem refletir e pensá-la de maneira mais complexa.

Neste capítulo, também faço referências ao PIBID como *Um novo capítulo na história da educação: PIBID e suas potencialidades para o formar-se docente* onde procuro refletir sobre um pouco do que já foi produzido de pesquisas referente ao PIBID e relacioná-las com o que estou pesquisando, destacando as possibilidades que o programa apresenta. Os primeiros anos da aprendizagem da docência remetem à ideia de começos, a uma infância na e da docência. No subcapítulo que o integra, escrevo sobre o PIBID/UNISC como possibilidade de potencializar a formação docente inicial e reorganizar o ideário educacional e suas vicissitudes para a melhoria da qualidade da educação básica. Tenho a intenção de delinear o programa no âmbito da UNISC e entrelaçar o olhar de participantes do programa através das suas narrativas, relacionando-as com a teoria reflexiva. Intitulei esse subcapítulo como *PIBID: formação e experiência em uma infância docente*, pensando a infância docente como começo, primeiros anos, primeiras experiências da e com a docência.

Ainda no capítulo *Formação docente, PIBID e PIBID/UNISC*, organizei o subcapítulo *A escola e a chegada de novos docentes*. Pretendo mostrar que quando novos atores entram em cena, a cena pode ser modificada. Ou seja, a escola e seus docentes, ao receber os pibidianos⁶, se mostra aberta a novas experiências, a outras possibilidades que podem dinamizar os que-fazeres da docência na escola e na universidade e potencializar a formação docente inicial e continuada, já que ao estar inseridos no contexto da escola pública de educação básica, os pibidianos estão

⁶ Neologismo criado para denominar os Bolsistas de Iniciação à Docência.

ex/postos a experiências com a docência, podendo realizar reflexões, questionamentos, estudos relacionados as mesmas, socializar e pensar essas experiências com a docência. Por conseguinte, a chegada de novos docentes, melhor dizendo, aprendizes da docência, na escola, é benéfica para todos – escola, universidade e seus protagonistas. Isso pretendo mostrar nesse subcapítulo.

O trabalho de investigação que realizei entre *fronteiras*⁷ e *travessias*⁸ do pensar e do agir, quanto à metodologia, foi uma mescla de pesquisa narrativa, bibliográfica e documental. Foi uma pesquisa narrativa porque estudei o que emergiu das narrativas de participantes do PIBID/UNISC. Bibliográfica porque, para relacionar com as narrativas e fundamentá-las teoricamente, utilizei referencial teórico através de revisão bibliográfica. Por fim, foi uma pesquisa documental porque estudei os documentos e as propostas do PIBID, bem como a organização do PIBID/UNISC para conduzir as escritas e construir as reflexões em torno do programa e suas potencialidades em relação à formação docente inicial.

A metodologia faz parte do capítulo cinco: *Da fronteira à travessia: caminhos percorridos*. Início o capítulo narrando os anseios, as dúvidas, as incertezas que emergiram no decorrer da pesquisa. Em seguida, menciono o caminho metodológico que se configurou, em parte, como uma pesquisa fenomenológica, pois a fenomenologia passa pelo viés de pensar a pesquisa a partir da possibilidade de fazer o percurso interpretativo através do próprio fenômeno, pensado à luz da teoria da complexidade. Explico um pouco de como foi realizada a pesquisa narrativa e as potencialidades e multiplicidade dos pontos de vista que esse gênero pode trazer, uma vez que narrativas trouxeram consigo a possibilidade de reflexão da docência à medida que os envolvidos expuseram seu pensamento a respeito do programa PIBID/UNISC.

No capítulo seis, procuro para refletir sobre o fractal, a docência, a formação docente e a complexidade. Considero pertinente nomear essa parte de minha escrita como *Fractal e complexidade: possibilidades outras de formar-se docente*. Aqui realizo considerações relacionadas ao porquê de pensar esse trabalho pela metáfora do fractal. Como já mencionei, o fractal é uma composição em que, para interpretá-la

⁷ Reitero, penso as fronteiras como lugar de desafio, de risco, de estar por inteira a fim de poder realizar travessias.

⁸ Penso as travessias como as possibilidades de aprender e de aprender a aprender, com o pensar de maneira complexa, de ser o que não se era em um primeiro momento, de estar em outro lugar, mais compreensível, com menos riscos, mesmo que esse lugar seja transitório.

em sua totalidade, é importante refletir as partes e o todo e vice-versa. A compreensão provém da união, não da separação ou da segregação das partes. Assim é o pensar complexo. Por isso, trago o fractal para pensar a complexidade emergente na direção de uma educação mais significativa, pautada na religação dos saberes e não apenas em sua separação linear e desprovida de sentido. Ainda nesse subcapítulo, escrevo sobre as possibilidades que o PIBID/UNISC mostra para o formar-se docente, através de algumas narrativas.

O subcapítulo que integra o capítulo seis tem por título *Na travessia*. A travessia sugere a busca de algo que ainda não se tem, que se está na busca, lugar que se pretende chegar e estar, mesmo que transitoriamente, em relação ao pensar, ao refletir e ao descrever. Para Pessoa (2011) “*É o tempo da travessia/ E se não ousarmos fazê-la/ Teremos ficado para sempre/ À margem de nós mesmos*”. Descrevo, aqui, o vivido na pesquisa empírica sobre a atuação do PIBID/UNISC, confrontando com os documentos, legislação, princípios e objetivos do programa. A intenção foi a de apresentar, seguindo uma perspectiva fenomenológica, possíveis interpretações das experiências de formar-se docente a partir das narrativas dos participantes da pesquisa. Importante destacar que para este estudo considero tais narrativas como suas descrições do vivido, de suas experiências de formar-se na perspectiva proposta pelo PIBID/UNISC.

A docência pode ser algo poético. Por esse motivo, no capítulo sete, como conclusão, penso a docência e a atuação docente como um fazer poético. Penso-a como um gesto criativo, altruísta, de invenção, de amor, de algo sensível, complexo, que não está isolado, fragmentado, mas relacionado com o viver, com as interações e com as potencialidades que delas provêm. Por esse motivo, intitulei esse capítulo final como *Da docência à poesia: a experiência de uma ação coletiva*. Por fim, ainda, retomo a ideia de fronteira porque a mesma me deixa no umbral, na possibilidade da travessia, como potência (AGAMBEN, 2006), que permite destacar possibilidades em relação à docência, pensando no que mais pode emergir da pesquisa e de meus estudos em relação à docência, seus momentos primeiros e o PIBID/UNISC. Finalmente, retomo e busco responder algumas perguntas que surgiram ainda na infância da pesquisa e, com isso, colaboro, quiçá, com um pouco de reflexão referente a formação docente, docência e PIBID e mostro a pertinência da continuidade do programa devido aos seus impactos qualitativos na formação docente inicial, continuada e na qualidade da educação básica.

2 *DOCÊNCIA* E COMPLEXIDADE

No aprendemos nada con quien nos dice; "haz como yo". Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen "hazlo conmigo", y que en vez de proponernos gestos para reproducir, saben emitir signos desplegados en lo heterogéneo.

Gilles Deleuze (1996)

A complexidade reclama uma verdadeira reforma do pensamento [...] Mas esta nova abordagem e compreensão do mundo, de um mundo que 'se autoproduz', dá também um novo sentido à ação: é fazer apostas, o que significa que, com a complexidade, ganhamos a liberdade.

Edgar Morin (1996a)

Nesse capítulo procuro pensar a docência, a escola e a educação que temos na atualidade e relacioná-las com o paradigma da complexidade. Almejo mostrar, a partir disso, que o pensamento escolar ainda está carregado de fragmentação do conhecimento⁹, atrofiando, com isso, a possibilidade de compreensão e de reflexão do todo, do contexto. Abordo alguns paradigmas da educação e da docência na atualidade, relacionando-as com o pensamento complexo e às possibilidades de pensá-las sob um viés diferente: o da experiência da docência como uma ação coletiva. Pretendo escrever sobre a educação atual, suas dificuldades, os desafios da/na docência e na formação docente e suas possibilidades pensadas pelo viés da coletividade das ações.

A palavra docência tem suas raízes no latim – *docere* – que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. No entanto, penso que a docência vai muito além disso, pois integra uma pluralidade de saberes. É complexa. Não é uma ação de um só. Não é resultado do que só uma pessoa faz. Docência é uma ação coletiva em permanente devir, de vir a ser, de tornar-se. A docência só é possível na educação naquilo e naquele lugar fronteiro, compreendido como possibilidade de travessia, de aprendizagem, em que algo é colocado em comum para conhecer e para aprender.

⁹ Para Morin (2012, p. 18-22) “o conhecimento é um fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social. [...] a disjunção e o esfacelamento dos conhecimentos afetam não somente a possibilidade de um conhecimento do conhecimento, mas também as possibilidades de conhecimentos sobre nós mesmos e sobre o mundo. Todos os avanços do conhecimento aproximam-nos de um desconhecido que desafia os nossos conceitos, a nossa lógica, a nossa inteligência”.

Para Maturana e Porsksen (2004, p. 156) a docência é fonte de inspiração que está associada às perguntas:

Para mim, a docência sempre foi extremamente importante porque, inspirado em perguntas inteligentes dos estudantes, os seminários eram para mim uma espécie de laboratório onde ensaiava diferentes abordagens de um tema. Cada pergunta que sai pode ser interessante e levar a novas ideias. Além do mais, não comparto o desprezo pelos estudantes porque, visto fundamentalmente, sou da opinião que todos os seres humanos são igualmente inteligentes.

A docência, fundamentada em Maturana e Porsksen (2004), nos remete às perguntas e essas, a outras e assim sucessivamente: eis um desafio, já que ainda hoje as aulas estão pautadas em conteúdos cabais e desconexos de realidade, não possibilitando que muitas perguntas possam surgir e, com isso, estamos reproduzindo o modelo hegemônico de educação. “Essas atitudes reducionistas configuram uma cultura de carências existenciais geradoras de sofrimento porque destituídas de fatores fundamentais do humano tais como alteridade, autonomia e invenção de si” (PELLANDA; GUSTSACK 2015, p. 226). Isso gera a individualidade, o repetir e a incapacidade de pensar muito além do que é apresentado e de fazer perguntas, de compreender, sendo que “a compreensão é o conhecimento que torna inteligível” (MORIN, 2012, p. 162).

A escola que temos hoje surgiu com a modernidade. Os princípios que fundamentam as organizações sociais hoje, basicamente, se apoiam em Descartes (1973, p. 46) onde para compreender algo se deve “dividir cada uma das dificuldades [...] em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-la”. Essa questão da divisão, da separação, da fragmentação se faz muito presente na atualidade. Assim, o modo de compreender e de conhecer se deu em decorrência da fragmentação de distintas dimensões do humano.

No início do século XX, em oposição ao cartesianismo, surgiu a epistemologia complexa que está ligada ao movimento da Cibernética, mais especificamente na segunda fase, chamada de cibernética de segunda ordem, cujas reflexões projetaram amplas mudanças nos princípios que orientavam as concepções científicas. Pellanda (2009), diz que nesse período surgiram novas ideias, novas concepções como a lógica

de rede, da não linearidade e a emergência do princípio de auto-organização¹⁰, que foram desestabilizadores do paradigma clássico, cartesiano, racionalista.

Um dos precursores da teoria da complexidade¹¹ foi Edgar Morin, que propôs, a partir dos estudos mencionados, uma reforma do pensamento. Para esse autor,

[...] a razão clássica instituída se tornou grande barreira para a construção de novos e inovadores saberes, atrofiando as possibilidades de compreensão e de reflexão do todo, devido à fragmentação e retalhamento do conhecimento. Esse pensamento que isola e separa também ignora tudo que é subjetivo, livre e criador (MORIN, 2015, p. 79).

A compreensão pensada pelo viés da teoria da complexidade reconhece a ordem e a desordem, a certeza e a incerteza, a separabilidade e a inseparabilidade, as partes e o todo. Para Pellanda e Gustsack (2015, p. 227),

[...] o projeto de ciência para o século XVII nasceu de maneira profundamente articulada com o poder dominante de tal forma que a concepção do mundo físico é a própria ideia burguesa de controle sobre a natureza para daí controlar a sociedade e os seres humanos que a constituem. A ciência moderna é a ciência burguesa. A escola, a partir de então, passa a servir às ideias dominantes pagando um preço existencial caríssimo. É neste contexto que está mergulhada a escola de hoje, com problemas gravíssimos que passam pela formação dos alunos como também pela formação dos educadores que nela atuam.

Como vimos, muito pouco mudou em nossas escolas desde o século XVII. Ainda estão muito presentes as verdades absolutas, alunos sentados em colunas, sem olhar e interagir um com o outro, sem dialogar, o quadro, o giz e as explicações que seguem um ritual cabal e receitas prontas para *ensinar* as gerações mais novas, provocando com isso uma “*patologia do saber*” (MORIN, 2012, p. 19), pois com esse protótipo de educação, aprende-se a repetir, não a pensar e a perguntar.

A escola que temos ainda serve, em sua maioria, a interesses dominantes e apresenta problemas graves que vão desde a formação docente fragmentada e superficial até o aluno que provém dessa educação. Na atualidade, precisamos

¹⁰ Para Morin (2004, p. 47), auto-organização é “a capacidade que o sistema possui de transformar-se sempre, de reorganizar-se. O mesmo autor amplia esse conceito para auto-eco-organização ao conceber o sistema como organização viva, rodeada por um ecossistema, que necessita ser considerado”.

¹¹ “Do ponto de vista etimológico, a palavra *complexidade* é de origem latina, provém de *complectere*, cuja raiz *plectere* significa trançar, enlaçar. Remete ao trabalho da construção de cestas que consiste em entrelaçar um círculo, unindo o princípio com o final de pequenos ramos. A presença do prefixo ‘com’ acrescenta o sentido da dualidade de dois elementos opostos que se enlaçam intimamente, mas sem anular sua dualidade” (MORIN, 2003a, p. 43).

pensar em uma educação e em uma escola diferentes, que contemplem as dimensões do humano em sua totalidade e, para que isso ocorra, se torna necessário que se pense na formação docente como eixo fundamental para mudanças realmente significativas.

Diante disso, emerge problematizar a fragmentação que se apresenta na educação que temos para propor uma abordagem educacional mais integrada com a vida; cuja finalidade seja muito mais a de inventar *perguntas inteligentes*, que integre o conhecer e o viver, do que buscar respostas, apesar de essas últimas serem importantes. Torna-se emergente uma educação que considere o conhecer e sua incompletude, a dúvida e o erro como possibilidades para o conhecer, para compreender, para pensar, refletir. Isso não quer dizer que não seja necessário que o docente conheça, tenha percursos de experiências de saber para pensar com os estudantes, muito antes pelo contrário. O foco principal é que suas experiências de saber o levem a pensar os conhecimentos de maneira integrada e não separados, fragmentados e desprovidos de sentido. Não é isso uma crítica às ideias simples, uma vez que as mesmas estão inseridas, para serem compreendidas, num sistema complexo de pensamento e de experiências. O que busco refletir é sobre a simplificação e a segregação do conhecimento. Compreender isso perpassa pela docência e pela aprendizagem da mesma.

Procuo, então, pensar a docência a partir das perguntas inteligentes¹², que os estudantes podem trazer e que podem emergir da interação com o outro, verticalizando o saber não mais como ferramenta, como conhecimento acabado e pronto para ser utilizado no sentido de alcançar um objetivo futuro; mas, como a experiência necessária à felicidade, que traz consigo a complexidade do humano, que é ao mesmo tempo razão e emoção, que aprende com as interações que realiza, com os questionamentos que faz. Pensar e repensar é importante porque isso remete à incompletude do conhecer. Nisso está a boniteza da educação, o incerto, o inacabado, a dúvida. Esse é um desafio emergente para a educação e a escola da atualidade e do futuro, que contemple a reforma do pensamento, segundo a teoria da complexidade

¹² “[...] para Maturana, a inteligência não é uma propriedade que alguém carrega consigo, mas trata-se, antes de tudo da relação que temos com nós mesmos e com os outros. A inteligência emerge das relações sociais. Ninguém nasce mais ou menos inteligente. Ficamos inteligentes ao aprender no processo de acoplar com a realidade. Dessa forma, quanto mais rico e desafiador for um ambiente, mais oportunidade teremos de desenvolver nossa inteligência” (PELLANDA, 2009, p. 75).

Conhecer é viver e a escola não pode dissociá-los, pois ambos são complementares, indissociáveis. No entanto, a ideia cartesiana, linear, racional de educação separa o conhecer do viver e isso faz com que o conhecer, na escola, se torne desprovido de sentido, tanto para estudantes quanto para docentes. Estamos em busca de sentido. Mas como ele se dá? Como o sentido ocorre? Mostra-se? Se realizo críticas à escola e à educação que ainda temos hoje, é porque ambas provêm de um período histórico em que a fragmentação de saberes era o que as instituiu e isso se perpetua, de certa maneira. Pretendo, pois, pensar um novo limiar, outras possibilidades que se anunciam com a emergência do paradigma da complexidade, com um pensamento de segunda ordem: o pensar referente ao pensar.

Ora, se a vida e o conhecimento estão intrinsecamente ligados e não podemos pensar o saber e o conhecimento como “casas com teto, como se o conhecimento não estivesse a um céu aberto” (MORIN, 2012, p. 39), como explicar que na escola, nas disciplinas, os estudantes não aprendem, não conhecem os conteúdos que já foram *trabalhados* anteriormente? O que pode estar acontecendo? Para Morin (2012, p. 18), “o conhecimento é um fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social”. Diante disso, penso que a escola pode estar ceifando o conhecimento complexo, a invenção do saber em rede, relacionado, já que “racha esse fenômeno multidimensional; os saberes que, ligados, permitiriam o conhecimento do conhecimento¹³ são separados e esfacelados” (MORIN, 2012, p. 18).

Para esse autor, as áreas do conhecimento precisam ser integradas, uma vez que uma complementa a outra e todas estão, de uma maneira ou outra, relacionadas. Faz-se necessário religar os conhecimentos e ressignificá-los. Com isso, torna-se importante ir além da maneira fragmentada e linear que a escola tem pensado o conhecer, a ciência, o mundo e o humano. Evidencia-se outra perspectiva que valorize a inter-relação entre as diferentes áreas do conhecimento. A docência fundamentada na teoria da complexidade pode ser considerada um desafio emergente de nossas tentativas de ressignificar a educação e a escola e de resgatar o humano, já que o

¹³ “Em resumo, nenhum sistema cognitivo estaria apto a conhecer-se exaustivamente nem a se validar completamente a partir dos seus próprios instrumentos de conhecimento. Significa que a renúncia à completude e ao exaustivo é uma condição do conhecimento do conhecimento [...]. Assim, as regras, os princípios, os parâmetros, o repertório, a lógica, os paradigmas que regem nosso conhecimento podem tornar-se objetos de exame por um conhecimento de segundo grau (conhecimento relativo aos instrumentos do conhecimento), o qual dispõe então de conceitos referentes aos conceitos” (MORIN, 2012, p. 24-25).

conhecer sem seu sentido humano, sem o compromisso com o humano, perde sua essência e se torna vazio, desprovido de sentido. E estamos sempre em busca de sentido. O conhecer não pode ser pensado a partir de sua completude, mas de sua incompletude, sua possibilidade de mostrar possibilidades, abrir caminhos, buscar fronteiras e travessias outras, enfim, viver começos e recomeços, fazer perguntas.

Como já afirmei, minha interpretação crítica dessa escola que ainda temos não serve para negar a escola como espaço privilegiado do conhecimento como bem comum, mas para a partir dessa compreensão, podermos pensar em outros limiares, em outras travessias, que ultrapassem as práticas que ceifam possibilidades de perguntas inteligentes, esfacelam o conhecimento multidimensional, isolam o conhecer do viver, organizam atividades de maneira linear e previsível; práticas instituídas que ainda se fazem presentes na educação, nas escolas, nos planejamentos, nos conteúdos, na metodologia, enfim, nos que-fazeres da docência. Sei bem que isso ocorre porque somos resultado de uma educação pensada no modelo cartesiano tradicional e muito desse modelo ainda reproduzimos, ainda carregamos. Acredito que uma docência potencializada à luz da teoria da complexidade pode amenizar um pouco essas mortes anunciadas dos sentidos do conhecer e mostrar possibilidades outras entre a escola que temos – ainda muito cartesiana e racionalista¹⁴ – para uma escola que queremos – fundamentada na teoria da complexidade, que integra e contextualiza os saberes com a vida.

Isso me leva a pensar na formação docente inicial e continuada potencializadas pela experiência para que seja possível pensar a escola e a docência à luz de uma possibilidade de travessia complexa, que colabore para o conhecer, mas também para ampliar as possibilidades de compreendermos a nós mesmos a ao mundo em uma espiral ou fractal, capa desta dissertação, pois esse último também sugere o complexo em múltiplas possibilidades, capazes de ultrapassar as fronteiras das epistemologias ainda pautadas no racionalismo.

Pensar a docência, a escola e a educação sob o viés da teoria da complexidade, como aprendizagem que se dá a partir da capacidade de relacionar os temas estudados com o todo e não apenas estudar as partes desse todo, separadas de um contexto nos mostra possibilidades de ressignificar o aprender. No entanto, para isso, a docência precisa ser pensada como algo que emerge da relação entre experiências

¹⁴ Meu conceito de educação e escola racionalista está intrínseco ao pensar fundamentado na razão, na lógica clássica, desconsiderando o complexo, o incerto, a dúvida, o imprevisível, o acaso.

e teorias, e também, da ação, da reflexão sobre a ação e de uma nova ação. Refletir sobre a prática docente permite pensar sua potencialidade¹⁵ não ceifada pela linearidade do pensar e do compreender em partes separadas, por áreas do conhecimento, disciplinas, conteúdos, planos estanques e desconexos.

A *reforma do pensamento* proposta por Morin (2012), nos convida a melhorar aquele conhecer que é simplificador, reducionista, fragmentado e buscar o conhecer por meio dos princípios do pensamento complexo para assim termos a capacidade de entender a complexidade da vida e do humano. A docência também pode, precisa ser pensada sob esse viés. Assim, a superação da visão linear, fragmentada e desconexa da realidade do conhecimento pode ser superada e, a partir disso, pode haver uma mudança paradigmática nos que-fazeres da docência, da escola e da educação. Nas palavras do mesmo autor,

[...] nos ensinam a isolar os objetos (do seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; a eliminar tudo o que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 2001, p. 15).

Na escola, o conhecimento é concebido como se fosse possível separá-lo em gavetas, de maneira linear, deixá-lo guardado ali, até o momento em que possa ser necessário, se isso ocorrer. Repete-se ano a ano, etapa a etapa o mesmo conteúdo e ainda se ouve dizer que os estudantes “*não sabem nada*” e questionamentos como “*o que aprenderam na série/ano anterior*”. Por que isso acontece? Acredito que a linearidade do conhecer, separado do viver, faz com que o conhecer seja mecânico, onde experiências significativas estão longe do contexto de aprendizagem.

A aprendizagem por acumulação é bastante evidente no contexto do que relatei nos parágrafos anteriores. E, se me pergunto como isso ocorre, tendo a pensar que se simplifica o conhecer, do mais “fácil” para o mais “difícil”, em etapas medidas por períodos, minutos, programas, disciplinas e outros. Acredita-se que o conhecer possui uma ordem do mais fácil para o mais difícil: primeiro é necessário aprender uma coisa, depois outra e assim sucessivamente de maneira premeditada, linear, certa, completa.

¹⁵ Segundo Agamben (2006, p. 22) “toda potência humana é, cooriginariamente, impotência. Potência e possibilidade são significados que jamais poderiam ser dissociados. [...] o potente é tal porque tem algo, às vezes, porque lhe falta algo. A potência é definida essencialmente pela possibilidade do seu não exercício. [...] o seu poder de agir é constitutivamente um poder de não agir e todo o seu conhecer, um poder de não conhecer”.

O incerto, o duvidoso, o imprevisível, não são considerados. Vale destacar que para Morin (2012, p. 30), “o problema não é a substituição da certeza pela incerteza. O conhecimento navega por um mar de incerteza, entre arquipélagos de certeza, e deve detectar isso que eu chamo de dialógica certeza-incerteza, separação-inseparabilidade”.

A inteligência, segundo Maturana (2009), é construída de acordo com os desafios que se apresentam no ambiente de interação. Ficamos inteligentes ao acoplar com a realidade. Mas, na perspectiva de gavetas, essa mesma inteligência se atrofia e se torna ceifada por “*gavetas do conhecimento*”, pois perguntas simplistas são realizadas para se obter respostas correlatas e para que não propiciem novas perguntas. O conhecer que se fundamenta na reprodução do pré-existente, desprovido de desafios, sem possibilidades de abertura às perguntas e a perguntas das perguntas, se torna restrito, delimitado, previsível, com resultados já estipulados anteriormente.

As perguntas, ah! Elas são tão importantes para pensar e refletir as diferentes abordagens relacionadas a um tema, considerando a aditiva e e desconsiderando a alternativa *ou*. O e soma, não exclui e assim se torna possível pensar considerando o outro, outras abordagens, pensamentos outros. Considerar diferentes pontos de vista, refletir sobre os mesmos, conduzir a novas perguntas: eis a escola diferente que pode colaborar para que os alunos sejam críticos, autônomos, reflexivos, palavras tão presentes nos projetos pedagógicos das escolas de educação básica, mostrando certa ordem nos discursos constantes nesses documentos. Ao mencionar os projetos pedagógicos, o faço partindo da minha experiência como docente e como supervisora escolar e a partir da procura por respostas pertinentes ao como fazer valer para o cotidiano da sala de aula e para as conversas com os demais colegas o que está escrito nesses documentos.

Assim, é possível dizer que a escola pode ser compreendida como uma organização que não é simples. Por ela transitam ideias, pensamentos, crenças, valores. Por isso, a escola e a docência, para desenvolver o seu papel e sustentar sua intenção de promover a aprendizagem, a autonomia, o altruísmo, a alteridade, como muitos projetos pedagógicos apresentam, precisa ser compreendida de maneira complexa. Essa lógica me leva a crer que o pensamento docente precisa ser ressignificado, uma vez que “é preciso reformar as instituições, mas se a reformarmos

sem reformar os espíritos, a reforma não serve para nada, como tantas vezes ocorreu na reforma do ensino de tempos passados” (MORIN, 1999, p. 34).

Disso emerge pensar a docência de outra maneira: uma docência que não está cristalizada em conceitos cabais, mas aberta às potencialidades do humano e sua capacidade de aventura-se nos percursos, sem fronteiras, do aprender. Mas, como isso pode ocorrer? Como promover a formação docente que potencialize ações docentes inovadoras diante da escola que ainda fragmenta e descontextualiza? Pretendo pensar e escrever a respeito disso no decorrer dos próximos parágrafos.

Acredito que a formação docente potencializada pela experiência de aprender a aprender, por um pensar fundamentado na teoria da complexidade pode ajudar a verticalizar o pensamento e as ações pedagógicas na escola. Entender os fenômenos da docência, pensando-a à luz da teoria da complexidade, pode levar à educação diferente da que ainda vivenciamos na atualidade. Essa formação docente potencializada requer uma dinâmica diferenciada também nas IES, que possuem diante de si o desafio de alargar as fronteiras entre a academia e a escola de educação básica para potencializar a circularidade de experiências teóricas e práticas e assim qualificar a formação docente.

Entendo a aprendizagem da docência como um percurso complexo que emerge de um acoplamento com o mundo, com a vida e especialmente com as experiências compartilhadas entre as instituições formadoras – universidades e escolas. Nesse sentido, também é uma travessia entre o *formar* para o *formar-se*, sendo a segunda muito mais complexa que a primeira, porque *formar-se* requer uma flexibilidade em relação à formação, à travessia que é a docência e suas complexidades. Para Libanio (2011, p. 14), “a palavra *formar* esconde dentro de si *forma* ou, se quisermos, o termo mais forte ainda *fôrma*. Nos dois casos está a ideia de que existe um molde anterior a ser aplicado”.

Isso nos instiga a pensar que o *formar* passa uma ideia de passividade, de algo cabal que se transfere de uma pessoa para outra, de uma geração para outra. No entanto, o *formar-se* ameniza um pouco essa ideia de *fôrma*, de um modelo a seguir, de algo pronto que só precisa ser moldado, estabelecido, aplicado. Creio que o *formar-se* envolve aquele que aprende com as próprias ações de aprender, na busca pelo conhecimento da docência através da experiência e suas possibilidades de produzir sentido. Isso não quer dizer que não seja necessária a universidade e os docentes, mas que *formar-se* depende muito mais da potência que é colocada pela própria

pessoa nessa ação. Por isso, a aprendizagem da docência não é algo que possa ser pensado descontextualizado da escola, é uma ação de devir, de conhecer, de estar inteiro na ação e nas instituições educativas – IES e EB.

O *formar-se* traz em si um pouco da *autopoiesis*, da autopoietica¹⁶, que designa a ação daquele que se forma em relação a si mesmo. De acordo com Pellanda e Boettcher (2013, p. 277),

[...]o termo Autopoiesis é complexo na medida que expressa que os seres vivos são sistemas fechados à informação, mas ao mesmo tempo, sistemas abertos à troca de energias. Fechados à informação significa que são autoprodutores de si mesmos o que torna a representação impossível. O que vem de fora apenas perturba e dispara mobilizações internas, mas não determina o que acontece com os seres vivos. E os seres vivos são sistemas abertos às trocas externas o que os mantém em reorganização constante e reversão de entropia. Segundo as autoras a questão da complexidade se dá a partir das perturbações externas que desestabilizam os sujeitos exigindo deles reconfigurações constantes.

Pelos caminhos, travessias desse meu pensar, atrevo-me a dizer que se aprende a docência vivendo-a, experienciando-a, nas ações e nas potencialidades dessas ações, em seus limiares – lugar e tempo intermediários, riscos, enfim, quando ousamos nos colocarmos em nossas fronteiras. É ação de *formar-se*, pois isso depende de cada um e das experiências de ação e de reflexão da docência. É, pois, um movimento de ir e de vir, avançar e recuar, de sair da zona de conforto e de estar aberto às possibilidades da *práxis*¹⁷. Nas palavras de Nóvoa (2011, p. 75),

O conhecimento profissional docente é difícil de apreender, tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico, tem uma dimensão prática, mas não é só prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é produto da experiência. É um conjunto de saberes, de disposições e de atitudes mais a sua mobilização em ação.

Ao encontrar-se em uma fronteira, ou seja, na possibilidade de ir além do que já se sabe, de colocar em risco sua relação com os saberes, a docência e a formação docente se constituem. Ambas estão intrinsecamente ligadas: uma depende da outra,

¹⁶ A autopoietica consiste em uma “nova postura científica (conexionismo) que considera o sujeito dentro do contexto em que realiza suas cognições. Termo usado por Humberto Maturana e Francisco Varela para se referir à dinâmica interativa da metamorfose criadora do conhecimento. Todo conhecer é fazer e todo fazer é conhecer. Esse aforismo central condiciona tudo o que uma pessoa é ou pensa. Esse fazer está ligado ao emocional que define as formas de comunicação” (MEIRA, 2009, p. 27).

¹⁷ Entendo a *práxis* como um movimento de ação-reflexão-ação, relacionado a conhecimentos teóricos e práticos e de experiências teóricas e práticas.

uma potencializa a outra, uma constitui a outra e vice-versa. Nessas relações, o conhecer pertinente ao *formar-se* pode se estabelecer em reflexões com outros e, a partir disso, o tornar-se docente pode se mostrar como uma experiência em fluxo que não se cristaliza, mas se constitui de sentido e se coloca sempre em uma fronteira, na qual a travessia se faz necessária para que as experiências primeiras fundamentem as novas relacionadas à docência. A aprendizagem da docência é um constante devir e nunca estamos prontos, estamos em um constante processo de *formar-se*.

A partir do que vimos, a docência depende de um *formar-se* docente em experiências linguageiras com outros, que estão relacionadas a uma perspectiva autopoiética, a uma *práxis*. Streck, Redin e Zitkoski (2008, p. 331) conceituam a práxis como

[...] estreita relação que se estabelece entre o modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. [...] É uma síntese entre teoria-palavra e ação.

Comumente, a docência é pensada em relação ao ensino. No entanto, vai muito além disso, pois abrange a articulação entre saberes, emoções, aprendizagem, trocas, reflexões. A docência é complexa, pois significa romper com o paradigma que valoriza a técnica e a aplicação esvaziadas de sentido nas ações pedagógicas escolares e pensar de outro modo as relações. Ou seja, se refere a *estar na fronteira*, estar desacomodado, estar no risco, na busca do conhecimento que só pode emergir da relação própria da experiência docente, que, segundo o paradigma da complexidade, não é linear. Para Tardif (2002, p. 230),

[...] o processo da prática docente permite construir e reconstruir os saberes, reelaborando-os ao longo do tempo onde o docente se assume “como um ator que assume a prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer proveniente de sua própria atividade, os quais orientam sua ação.

Ao pensar o *formar-se*, ao invés do formar, procuro, a partir da ideia da flexibilidade, eliminar o conceito de que existe um molde pré-estabelecido para a aprendizagem da docência e mostrar que essa aprendizagem exige o risco e travessias em relação ao conhecer, que é vivo e que traz em si o aventurar-se, estar na fronteira e fazer travessias. Postulo, mais uma vez, um pensar diferente a escola,

a docência, a educação e isso perpassa pela experiência de *formar-se*. E essa reflexão conduz minha escrita e orienta minhas palavras, uma vez que “[...] toda reflexão produz um mundo” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 69). Um mundo em que pensares relacionados ao paradigma¹⁸ da complexidade¹⁹ são estabelecidos a fim de que se possa ressignificar a docência colocando o *formar-se* no lugar do *formar* e atribuindo isso não só à própria pessoa, mas à circularidade entre formar-se, EB e IES. Para Nóvoa e Vieira (2017, p. 23),

A transformação pode começar de muitas maneiras, mas talvez as universidades sejam um bom lugar para a “coragem dos começos”. Assumir riscos? Claro, mas de que valeria um pensamento inofensivo, vazio, sem os riscos da ação, sem a virtude do compromisso? A coragem é o contrário do medo, é mesmo o seu antídoto. Em vez de dedicarmos tempo a elaborar justificações, concentremo-nos na injustificabilidade de certas situações, nomeadamente na forma como as licenciaturas estão organizadas. Não há coragem sem ação.

Ter a coragem para os começos. Sim. Repensar a organização das licenciaturas é uma abertura para o *formar-se* docente integrado com a teoria da complexidade, com a experiência que dá sentido à docência, com a circularidade entre universidade e escola, teoria e prática. A aproximação entre universidade e escola consolida e potencializa a aprendizagem da docência e isso se torna imprescindível se almejamos uma escola diferente, já que quem *produz* a escola são os docentes.

Refletir a respeito dessa formação docente remete a pensar em troca, interação, experiência, já que, conforme Libanio (2011, p. 14), “ninguém se forma no vazio”. Para Gadamer (2011, p. 92) “La educación es educarse. Educar es un verbo reflexivo que designa la acción autónoma que se niega a poner en manos ajenas la aspiración al perfeccionamiento constante de la persona humana”. Sob meu ponto de vista, já que educar é educar-se, ou seja “[...] é aprender a sair de si e interessar-se pelos outros.

¹⁸ O termo paradigma é de origem grega “*paradeigma*” e significa modelo ou padrão. Um paradigma, afirma Kuhn (1996), se apresenta como um sistema estruturado de regras, normas, pressupostos, métodos e princípios, aceitos e reproduzidos por um determinado tempo pela prática de uma comunidade científica. Para Torres e Behrens (2014), eles determinam as concepções de conhecimento e se refletem na atuação dos profissionais em todas as áreas.

¹⁹ “*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2011, p. 36). “O pensamento complexo tenta dar conta daquilo que os tipos de pensamento mutilante desfaz, excluindo o que eu chamo de simplificadores e por isso ele luta, não contra a incompletude, mas contra a mutilação” (MORIN, 2014a, p. 176).

É aprender a convivência em sua dimensão mais profunda” (REZENDE, 1978, p. 280), reitero que docência tem a ver com o *formar-se*, uma vez que isso pressupõe uma dinâmica complexa de vivências e de experiências de interações. Em outras palavras, acredito em pensar uma maneira complexa de *formar-se* docente é também mostrar outras possibilidades, fronteiras e possíveis travessias.

Para Petraglia (1995, p. 47), “o pensar que é complexo não pode ser linear”. Pode parecer reiterativo, mas esse redizer me constitui, me faz pensar e entrelaçar meu pensamento através das palavras, através desta escrita. A complexidade integra os modos simplificadores de pensar e conseqüentemente nega os resultados mutiladores, unidimensionais e reducionistas. Os docentes dificilmente trabalham, em suas aulas, com o incerto, com o risco, com possibilidades outras de conhecer, de refletir, de aprender a aprender.

Sabe-se que existe uma listagem de objetivos e de conteúdos que têm que ser *vencidos* no decorrer de aulas, trimestres, semestres, anos, períodos determinados. Com isso, conteúdos desconexos da realidade, mecânicos e que não fazem sentido, que não abrem brechas para perguntas, são lançados para que sejam aprendidos. Dessa maneira, não se aprende ou se aprende de maneira mecânica, isolada. Isso gera *desmotivação cognitiva*. O desafio da escola, à luz da teoria da complexidade, é a de dar sentido ao que é estudado para que haja aprendizagem, para que exista uma *motivação cognitiva*. A docência é muito mais do que a aplicação de conteúdos que precisam ser lecionados em um determinado período. É estar com o outro, é um devir, é uma experiência que se mostra como potencializadora da reflexão, da aprendizagem, do *formar-se*.

Entendo, a partir disso, a exigência de que o docente possua uma pluralidade de saberes e domínios de práticas de acordo com experiências de formação que rompam as fronteiras existentes entre o conhecimento pretendido e o conhecimento postulado. Para Nóvoa (1997, p. 25), a formação docente,

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. [...] A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilitem as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Para dar sequência a minha escrita, retomo a minha concepção de *fronteira* na formação docente, que significa *lugar de desafio, lugar de possibilidades, de riscos, de busca do que ainda não se sabe, de risco perante o novo*. Pensar em docência e em fronteiras é intrínseco ao pensar em vislumbrar novos caminhos, novas travessias. Ao pensar em outras possibilidades, não pretendo afirmar que o construído sobre educação e formação docente até então não sejam importantes, mas que o que se tem serve de base para pensarmos no que queremos, em possibilidades. Acredito que para pensar em uma escola com mais qualidade e o humano em sua totalidade, precisamos pensar no *formar-se docente*. Ambos – o que temos e o que queremos – precisam dar-se as mãos para realizar a travessia: a da educação mais voltada ao humano e na sua capacidade de aprender.

Cabe explicar que quando me refiro à palavra qualidade, penso em uma educação capaz de construir possibilidades de aprendizagem, de ser mais humana, mais crítica, mais solidária, mais significativa para a construção de uma sociedade melhor e mais justa, mas sobretudo para aprender a pensar. Penso em uma educação que, conforme Freire (1989, p. 9), “não nos conduza somente a ler palavras, mas a ler o mundo”. E, ao ler o mundo, cada um possa torná-lo melhor. Acredito que minha utopia seja também a de muitos e, por isso, quem sabe, com o tempo se transforme em uma verdade para mais pessoas, para mais docentes, pois se não acreditarmos nisso, nos tornaremos meros repetidores de saberes cabais, sem relação com a realidade e com religação dos saberes.

A docência é inerente à formação docente. A práxis é uma possibilidade de travessia na formação docente. Percebo que o que comumente compreendemos como afazeres docentes depende da formação docente. E, como está se dando essa formação docente? Nóvoa (1992, p. 115) afirma que

[...] ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens [...]. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de uma história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com o seu contexto.

O mesmo pesquisador, em uma de suas palestras²⁰, reafirma a importância da formação docente, a essência do trabalho docente (informação verbal). Para isso, é

²⁰ Palestra proferida pelo António Nóvoa na FURB, em 06 de junho de 2017, cujo tema foi: Formar-se professor.

preciso que os docentes tenham um conhecimento profissional, o qual é construído com a aproximação entre universidade e escola, onde uma posição profissional pode ser construída interna e externamente. O importante é que os futuros docentes aprendam a docência na docência, na escola, como um estudante de medicina aprende sua profissão estudando na universidade, mas também estando em um hospital, onde, desde os primeiros dias interage com atividades inerentes a essa profissão, acolhido por profissionais mais experientes.

Na aprendizagem da docência, uma *residência pedagógica*, conforme Nóvoa, poderia potencializar o *formar-se* docente. Assim, pensar em uma educação e em uma escola diferentes, que realmente colaborem para formar cidadãos críticos, atuantes, autônomos, solidários, altruístas pode emergir. O *formar-se* docente é muito importante, para não dizer essencial, para vislumbrar a travessia entre o que se tem e o que se quer em educação. Construir uma cultura profissional docente entrelaçada com o espaço da universidade com a escola onde possam ocorrer trocas pode potencializar o *formar-se* docente, uma vez que ninguém aprende a docência sem inter-relacionar-se com a mesma, sem interagir com os outros, sem estar na profissão.

A docência tem relação com as interações humanas. Ao interagir com o outro, novas experiências podem ser propostas e, a partir disso, enriquecer o processo de aprendizagem da docência. Conforme Arend (1958), o tornar-se professor possui relação com sentar-se na frente de outra pessoa ou outras pessoas colocando alguma coisa *em cima da mesa* para transformá-la em algo comum. Acredito que essa *alguma coisa* pode ser um livro, um tema, um assunto, uma palavra. Isso vai muito além de uma educação bancária (FREIRE, 2002) e reflete a imagem de um ou uma docente que mostra possibilidades outras relacionadas ao conhecer e potencializa a aprendizagem cada vez mais relacionada com a vida, com o humano no seu aventurar-se para conhecer, para aprender, para fazer perguntas inteligentes.

Nos que-fazeres da docência estão subjetivos os pensamentos relacionados ao ensinar, ao aprender e ao conhecer. O que é realizado na escola se explica a partir desses pensamentos, das concepções que fazem parte da docência. Nas palavras de Morin (2005, p. 176),

[...] se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença em todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante.

As ações mutilantes, que ainda existem na escola, podem ser responsáveis pelo pensamento linear, superficial e cabal. Nesse caso, as possibilidades de pensar além do estabelecido e do conhecer não se movem, são estáticas. São barreiras que não permitem vislumbrar travessias pelas quais o pensar complexo possa fruir, atrofiando, com isso, possibilidades de compreensão e de reflexão do todo. Conforme Morin (2003b, p. 24), “o despedaçamento do saber produz ignorância e cegueira”. Na escola, o conhecer em espiral ou fractal, que sugere a relação entre o todo e as partes e vice-versa, o complexo emerge como possibilidade de ressignificar o compreender, para que o que se realiza na docência seja dinâmico, significativo, relacionado ao contexto, ao viver e não mecânico e desprovido de sentido. A partir disso,

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, 2003a, p. 16).

Eis um desafio vital na e para a educação, para a escola, para a docência: romper fronteiras relacionadas ao pensamento, tornando-o menos reducionista e mais complexo, unindo as partes ao todo e o todo às partes, o simples, que não é simplista, ao complexo. Quando apresenta os principais postulados da teoria da complexidade, Morin (1991, p. 20) mostra que

A doença da teoria está no doutrinário e no dogmatismo, que fecham a teoria sobre ela própria e a petrificam. A patologia da razão é a racionalização que encerra o real num sistema de ideias coerente, mas parcial e unilateral, e que não sabe nem que uma parte do real é irracionalizável, nem que a racionalidade se encarrega de dialogar com o irracionalizável.

Acredito, através de meus estudos e de minhas experiências, que para ser possível pensar em mudanças na educação, em nossas escolas, na docência faz-se necessário atrelá-la ao *formar-se* docente. Potencializar o *formar-se* docente é uma possibilidade de começar a realizar a travessia entre uma educação que atrofia as capacidades de reflexão em relação ao todo e a educação que está alicerçada no pensamento complexo, na aprendizagem como processo auto-eco-organizativo (MORIN, 2001). Trata-se de pensar, de aprendermos a nos questionar e a refletir a respeito da educação que temos e da educação que queremos, da escola que temos

e da escola que queremos, da docência que temos e da docência que queremos, à luz da reforma do pensamento e da teoria da complexidade.

Assim, nesse jogo entre o que se tem e o que se quer, pode haver a possibilidade de reorganizar o que se sabe e assumir novas fronteiras, novos limiares do ser, do aprender e do viver. Mas como fazer isso? Como fazer a travessia do pensamento simplificador para o pensamento complexo? Como pensar em uma educação, em uma escola e em uma docência e nos seus que-fazer de acordo com o paradigma da complexidade? O que podemos fazer para que seja possível construir uma escola diferente? Acredito que precisamos ter coragem para os começos e novos começos e assim sucessivamente. As dúvidas, as incertezas, trazem consigo, quem sabe, o talvez da mudança. E a mudança é algo emergente, ninguém ainda sabe o que é, se soubéssemos não seria mudança no sentido do acontecer, do novo. Articular a educação à experiência e aos sentidos da docência é emergente para o *formar-se* docente e assim para repensar a educação.

Ter coragem para começos: uma necessidade de travessia. Para isso, pensar a docência como experiências que provêm de ações coletivas torna-se imprescindível. A docência não está mais centrada somente em um protagonista – no docente - já que é uma ação coletiva. Mas como acontecem essas ações coletivas? Como se constrói a identidade profissional docente? Segundo Nóvoa (1992, p. 16), “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Ao pensar em ser e estar na profissão, não é mais possível conceber o *formar-se* docente somente na universidade, conforme já mencionei. Faz-se necessária a integração dos estudos com a atuação no futuro ambiente de trabalho: a escola, a fim de fortalecer a formação docente e conceber uma educação mais complexa, que supere as fragilidades das separações do conhecer. A relação teoria e prática com atividades diretas no *lócus* escolar são significativas e mostram a possibilidade de um novo capítulo na história e no ideário da educação para a formação docente. O ponto nevrálgico que separa a teoria da prática, nessa perspectiva, se rompe e se traduz em possibilidades outras e mais significativas para pensar e fazer a docência: a circularidade e estudos, de experiências e de reflexões. Acredito que esse é um desafio emergente para potencializar o *formar-se* docente e para melhorar a qualidade da educação básica, pois, para superar algo que pode estar ultrapassado é preciso

se colocar em uma fronteira e realizar a travessia, enfim, é preciso conhecer, vivenciar, experienciar e fortalecer a docência a partir da potencialidade na formação.

No decorrer desse capítulo, minha intenção foi a de pensar a escola, a docência e a educação pelo viés da teoria da complexidade, tencionando teoricamente com o que ainda se faz muito presente nas nossas escolas. Posso afirmar que a formação docente potencializada pode ser um eixo orientador de reflexões e de compreensões acerca da construção e desconstrução de práticas educativas que constituem o fazer pedagógico.

Enfim, potencializar o *formar-se* docente no futuro ambiente de atuação e romper com o tensionamento de que a teoria se faz na universidade e a prática na escola, pode apresentar um novo limiar onde a complexidade do ser o e do conhecer se façam presentes. Desse modo, as considerações aqui apresentadas são a busca de uma melhor compreensão referente à docência, ao formar-se docente, à pertinência de unir dois mundos – IES e EB – e a circularidade entre teoria e prática para potencializar o *formar-se* docente e o protagonismo nesse processo.

2.1 *F*ormar-se docente: experiência e sentido

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

Paulo Freire (2002)

Este subcapítulo pode parecer um pouco repetitivo porque novamente escrevo sobre o *formar-se* docente. Porém, pretendo aqui pensá-lo - o formar-se docente - de maneira verticalizada e pelo viés da experiência, dos sentidos, do que nisso vejo como mais complexo. Faço dessa reiteração uma estratégia para assinalar o *formar-se* docente como a experiência que provém de *algo que ainda não sou*, como sentido singular e ao mesmo tempo plural, como acontecimento, como algo que toca, transforma e, ao transformar, expõe a uma possibilidade de travessia, em possibilidades outras. Dedicar um subcapítulo à experiência pensada pelos vieses do sentido vem a reiterar a importância da mesma para o *formar-se* docente.

“A experiência supõe uma aventura, um risco, um perigo” (LARROSA, 2011, p. 19). Não conseguimos prever e saber, de antemão, o que vai resultar de uma experiência, o que acontecerá: sempre há algo de imprevisível. Ao estar aberto para uma experiência, nos colocamos diante de várias possibilidades que, ao mesmo tempo, podem ser singulares e plurais. Dependendo das experiências que vivemos diante de um acontecimento, a maneira como cada um se sente, vive, pensa ou dá sentido é algo singular. O acontecimento pode ser o mesmo, porém singular do ponto de vista da experiência, ou seja, cada pessoa (re) age de acordo com suas experiências diante de algo que acontece. Assim, pois, “a experiência é sempre singular” (LARROSA, 2011, p. 18).

Em relação à docência e à aprendizagem da mesma, re-invento um exemplo de singularidade da experiência. Na leitura de um texto sobre epistemologia, por exemplo, em uma turma de licenciandos, a partir dessa leitura, cada um vai interpretar o texto de acordo com as suas experiências. O acontecimento é o mesmo – o texto, a leitura do texto – mas o *isso que me passa, o isso que me toca, o isso que me acontece* dependem da subjetividade de cada um e de suas experiências primeiras. Ninguém pode viver as experiências do outro, pelo outro, no lugar do outro. É algo particular, único, singular, incerto. “A experiência sempre tem algo de imprevisível (do que não se pode ver de antemão), de indizível (do que não se pode dizer de antemão, do que não está dito), de imprevisível (do que não se pode escrever, de antemão, do que não está escrito)” (LARROSA, 2011, p. 19).

No entanto, ao mesmo tempo em que a experiência é singular, é também plural. Plural porque como o sujeito da experiência está ex/posto, se encontra diante de muitas possibilidades. A experiência é singular, no entanto as possibilidades diante de um acontecimento expressam a pluralidade, pois “a abertura que a experiência dá, é a abertura do possível, mas também do impossível, do surpreendente, do que não pode ser” (LARROSA, 2011, p. 19). Ela é uma probabilidade diante de um acontecimento, um talvez, um lugar de liberdade, de fronteira, de travessia. “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta” (LARROSA, 2011, p. 22). Para o mesmo autor,

[...] experiência é o que nos acontece. A vida, como a experiência, é relação: como o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz ou o que se pensa, com o que dizemos e o

que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo...) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida (LARROSA, 2015, p. 74).

A experiência como sentido, como algo que toca, como algo que transforma é o que carece na educação, na escola, na docência e no *formar-se* docente, pois

A linguagem da educação está cheia de fórmulas provenientes da economia, da gestão, das ciências positivistas, de saberes que fazem tudo calculável, identificável, compreensível, mensurável, manipulável. Mas talvez nos falte uma língua para a experiência. Uma língua que esteja atravessada de paixão, de incerteza, de singularidade. Uma língua com sensibilidade, com corpo. Uma língua também atravessada de exterioridade, de alteridade. Uma língua alterada e alterável. Uma língua com imaginário, com metáforas, com relatos (LARROSA, 2011, p. 26).

A experiência dá sentido ao fazer pedagógico, dá sentido à educação, dá sentido aos fenômenos, aos acontecimentos, ao *formar-se*. A experiência com a docência, com o estudo e a aprendizagem que produz a mesma, pode romper com as barreiras, os limites da escola que são sinônimos de alienação e, a partir disso, dar sentido de potencialidade, possibilidade, oportunidade à docência. Para López (2008, p. 58),

Os fenômenos não possuem sentido em si mesmos, mas somente em função de forças que se apoderam deles. O sentido não está em sua interioridade, eles não têm interioridade, seu status é de um signo que expressa ou manifesta a força que se apodera dele. O sentido é uma força que se expressa nas coisas.

O sentido é definido como condição do verdadeiro (LÓPEZ, 2008). O docente, ao ministrar suas aulas, pretende dar algum sentido as mesmas, fazer com que haja aprendizagem. O sentido se constrói em uma escola em que o estudante não somente esteja, mas que também aprenda, compreenda, faça perguntas e assim sucessivamente. A aprendizagem dá sentido à educação, à escola, à docência. No entanto, só há aprendizagem se o conhecer tiver sentido, tiver algum valor, algo para relacionar.

Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o sabido, e para nos libertarmos de certas verdades. Reiterando, ao se referir a “sentido”, López (2008) diz que o mesmo não se conserva, se renova, se produz a cada vez. O sentido é o elemento vivo da cultura. É algo que se estabelece. É a relação entre pensamento e aquilo que podemos considerar seu exterior. Então, cabe o questionamento sobre

quais os sentidos que a escola está produzindo, quais experiências, quais desafios e entendimentos são estabelecidos?

O problema da formação de docente começa na universidade. Os docentes das licenciaturas têm dificuldades para ensinar a docência aos futuros docentes de maneira efetiva, significativa, uma vez que para se construir um sentido da e na docência é importante a inter-relação com o futuro ambiente de trabalho – a escola – e isso ainda é muito restrito. E ainda,

[...] nossa experiência do educativo só nos acontece mediada ou enquadrada ou enjaulada pelas operações de categorização, de tematização, de ordenação [...] que constituem as lógicas dos nossos saberes e de nossas práticas (LARROSA, 2015, p. 105).

A maioria dos futuros docentes não aprende como lecionar e, na maioria das vezes, tem a sua experiência de aluno como base, como fundamentação, como eixo norteador dos que-fazer da docência. Não vivenciam, na licenciatura, as experiências que possibilitem a aprendizagem da docência de maneira efetiva, com experiência e sentido que provém do estar na escola, do estar na universidade fomentando sua formação como docente na circularidade de experiências teóricas e práticas que essa relação pode estabelecer. Assim, falta experiência no futuro ambiente de atuação – a escola – com os seus pares para construir um sentido na/da profissão. Aprender a docência somente na universidade pode estar minimizando as experiências ricas em sentido do *isso que me toca, isso que me acontece* e do *isso que me transforma*. Para Larrosa (2011, p. 27),

Em educação dispomos de inúmeros saberes mais ou menos experientes, mais ou menos especializados, mais ou menos úteis. Mas talvez nos falte um saber para a experiência. Um saber que esteja atravessado também de paixão, de incerteza, de singularidade. Um saber que dê lugar à sensibilidade, que esteja de alguma maneira incorporado por ela, que tenha corpo. Um saber, além do mais, atravessado de alteridade, alterado e alterável. Um saber que capte a vida, que estremeça a vida. O que é saber da experiência? O que é que se aprende na experiência? O que significa uma pessoa “experiente” no campo educativo? O que significa que uma pessoa experiente está, ao mesmo tempo, aberta à experiência? Como se transmite o saber da experiência?

O que proponho é que, justamente não cheguemos a conclusões, mas que possamos juntos, refletir sobre as interrogações de Larrosa, que as exploremos e possamos pensar sobre elas, que possamos refletir e “pensar a educação a partir do

par experiência/sentido” (LARROSA, 2002, p. 20). A experiência pode ser um talvez ou talvezes. E, na atualidade, cada vez mais estamos desprovidos de poder viver algo que nos toca, algo que nos acontece, ou seja, de termos experiências providas de significado por muitos fatos, os quais vou mencionar aqui de maneira superficial. “Informação não é experiência, é necessário separá-la da informação; a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de opinião” (LARROSA, 2002, p. 21-22); a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. “Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa, [...] a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Trabalho não pode ser confundido com experiência” (LARROSA, 2002, p. 23).

Ora, sendo a experiência aquilo que nos toca, nos acontece e nos transforma, é possível dizer que a educação, na escola, na docência a experiência/sentido se encontra um pouco desgastada, já que pode estar construindo poucos sentidos. A partir disso, retomo a ideia das *gavetas do conhecimento* que estão desprovidas de sentido, pois o que se aprende, se aprende de maneira descontextualizada, repetida e separada. Para superarmos essa simplificação do conhecer, faz-se necessária a fomentação da aprendizagem da docência, seus momentos primeiros e experiências de formação inicial e continuada compartilhadas. Para Freire (1987, p. 67):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Experiências que se comprometam com o humano, não como seres vazios, mas providos de capacidades de relacionar, de contextualizar, de pensar, de refletir, de perguntar e de dar sentido às coisas: esse é um dos desafios da educação, da escola e da docência. Acredito que potencializando a formação docente inicial e continuada, conforme propõe a experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pode ser um limiar de pensar este desafio. Quando se conhece algo, se tem noção de algo, é possível agir para poder transformar.

Então, experiência e sentido são palavras que precisam dar-se as mãos, se colocar na fronteira para poder realizar a travessia. É a travessia de pensar a experiência atrelada à vida. Larrosa (2015, p. 74) nos diz que:

A vida, como experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. [...] colocar a relação educativa sob a tutela da experiência [...] não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida.

Como explicar que as experiências na área da educação, na escola, na docência não possuem tanta relação com a vida? Como explicar que docentes e alunos chegam ao final de um turno ou de um dia exaustos, cansados, sem nada a dizer, sem nada ter lhes tocado e lhes transformado? Nos falta a experiência como sentido humano que pensa, repensa e se transforma. Eis mais um desafio: prover a educação, a escola e a docência de experiência e de sentido. Faz-se necessário ressignificar a docência, seus momentos primeiros, a formação continuada e experiências coletivas relacionadas a essa relação e isso perpassa pelo fomento ao *formar-se*, juntamente com o alargamento das fronteiras entre universidade e escola, fazendo com que a aproximação aconteça.

O que posso dizer é que precisamos acreditar em outros amanhã, outras possibilidades e agir para que isso aconteça, pois faz-se necessário ressignificar a escola e a docência. Não se faz educação sem os docentes, eles precisam ser os protagonistas nessas mudanças. E, mais uma vez reafirmo: para pensar em algo melhor, a educação precisa ser vista como investimento, a docência e seus momentos primeiros se faz com o estar nos ambientes formadores – universidade e escola, e ali poder estar abertos as experiências e aos sentidos que essas podem produzir. Isso sim, pode ser encarado como um fomento ao *forma-se* docente provido de experiência, de sentido.

3 SUPERVISÃO ESCOLAR E DOCÊNCIA

[...] se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante. [...] é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento.

Edgar Morin (2014b)

Neste capítulo, pretendo pensar o trabalho de supervisão escolar, a docência, a formação docente inicial e continuada e a educação à luz da teoria da complexidade. A intenção, entre outras, é a de mostrar as potencialidades e as dificuldades do trabalho docente e de supervisão escolar pensado através da teoria da complexidade e, paralelamente, com o modelo cartesiano de educação impresso nessa função, já que apresenta, dentre outras, a organização de horários, separação do conhecimento em disciplinas, de maneira, em muitos casos, linear e desconexa da realidade e da vida. Ao final, também apresento algumas possibilidades de repensar o serviço de supervisão escolar e de buscar outras possibilidades de trabalho e de reflexões compartilhadas referente à docência e as suas possibilidades.

A palavra *supervisão*, segundo o dicionário Aurélio *online*, significa “ato ou efeito de supervisionar, dirigir ou inspecionar”. No entanto, na contramão dessa definição e como supervisora escolar, penso que o momento que estamos vivendo em relação à educação, à reforma do pensamento, à cibernética, à religação dos saberes, ao pensar complexo, que a função desse profissional vai muito além do mencionado. O supervisor escolar pode exercer o papel de colaborador da docência, transcendendo as concepções de controle, poder, coordenação. Mas como isso pode acontecer na escola? Possivelmente, contrariando a compreensão e as regularidades discursivas de uma ação supervisora centrada somente no controle do trabalho docente e em seu lugar buscar possibilidades de ações conjuntas, integradoras, reflexivas e sensíveis relacionadas à docência e suas complexidades.

Nas escolas, a função do supervisor escolar, em alguns casos, é pensada como *super visão*. É entendida como função de monitoramento do trabalho docente, com intuito avaliativo, punitivo ou algo parecido. Não vou aqui me deter às questões históricas referentes a esse profissional que foi instituído, de fato, com a intenção de regular, monitorar e fiscalizar. Mas, o supervisor escolar pode ser um mediador, um colaborador no trabalho docente, para a resolução de problemas e um apoiador em relação às angústias apresentadas pelos docentes em relação à dinâmica complexa do trabalho com o humano – matéria-prima da docência. Para isso, é importante que seja criado um vínculo de ação pedagógica entre docência e supervisão, já que ambos trabalham com a intenção de proporcionar o melhor possível no contexto escolar. Assim,

Para que a supervisão decorra numa perspectiva de resolução de problemas é necessário que se estabeleça entre professor e supervisor uma relação de trabalho, isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável, pois só deste modo será possível que o professor confie ao supervisor as suas preocupações e dificuldades (SOARES, 2009, p. 8).

As relações de confiança entre supervisor escolar e o docente são muito importantes para o trabalho pedagógico em conjunto. Além disso, essas relações podem contribuir para que esses profissionais possam estabelecer reflexões sobre as práticas pedagógicas realizadas, numa dinâmica recíproca de pensamento/ação/reflexão. Para Soares (2009, p. 9), “quando um professor se revela flexível ao cenário complexo das interações na prática, a reflexão na ação torna-se o melhor instrumento de aprendizagem; flexibilidade sobre as decisões”. Então, a partir disso, o supervisor escolar pode ter ao seu alcance muitas possibilidades de colaborar com a docência e estabelecer vínculos para estudo e momentos de formação continuada que propiciem o pensar e o repensar a docência e seus desafios. Para isso, o supervisor escolar precisa *formar-se* em uma perspectiva complexa, sensível, afetiva, poética, rigorosa em relação ao conhecer e à compreensão do humano como ser em construção.

Nesse momento, gostaria de refletir sobre o *formar-se* supervisor escolar. Penso que isso é uma aventura que se estabelece entre o pensar e o realizar, no ser e estar, no agir e refletir, já que primeiramente, somos formados e, ousado dizer, de acordo com o paradigma cartesiano de educação. Quando chegamos nas escolas, nos deparamos com horários, disciplinas, listas de conteúdos e de certa maneira, nos adaptamos a

esse contexto que hegemoniza a nossa educação, as nossas escolas, a docência. Me senti impotente, por muitas vezes, para pensar mudanças possíveis nesse contexto. Muito tempo depois é que conheci algumas possibilidades, através dos estudos que realizei e realizo, inspirada na teoria da complexidade. No entanto, ainda me sinto à margem, porque para pensar diferente é preciso conhecer e isso passa pelo universo da formação docente, que nem sempre me possibilitou navegar, atravessar o rio a nado, deixando-me na margem. Bom saber, hoje, que também das margens se faz o rio, se conhece o rio.

A partir do paradigma cartesiano, a formação docente inicial é moldada de acordo com um pensar linear, desconexo e sem sentido para o humano e para a seu aventurar-se no aprender. E, de uma maneira ou outra, através disso, o conhecimento se torna fragmentado e isso ocorre também na escola, já que ao *dar aula* reproduzimos, as nossas experiências primeiras que vivenciamos na escola. Vislumbro o serviço de supervisão escolar onde, pouco a pouco, a complexidade do conhecer possa estar na fronteira e, a partir daí, realizar travessias do ser e do conhecer na escola e no “*formar-se*” docente, tanto infante, em seus momentos primeiros quanto após, quando o *formar-se* já não se refere aos começos, primeiros anos com a docência. Quando escrevo “*formar-se*” docente de maneira reflexiva, reitero que é um processo dinâmico e complexo, que corrige a passividade da palavra *fôrma* como se existisse um molde, um modelo a ser seguido.

“É preciso andar na margem [...] onde a razão gosta de estar em perigo” (BACHELARD apud MORIN, 2011, p. 8). Como supervisora escolar, nos últimos dois anos, por muitas vezes refleti sobre o trabalho que realizo à luz da teoria da complexidade, e, por esse motivo, andei e ando à margem. Isso ocorre devido ao pensar a supervisão escolar e a docência pelo viés da teoria da complexidade, a qual conheci no PPGEdu/UNISC, mais precisamente na linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, que me ajudou a colocar minha *razão em perigo*. É importante integrar o pensamento complexo na escola para que seja possível abandonar o pensar e o fazer pedagógico simplificador que cega o conhecimento e suas possibilidades de contextualização.

As minhas certezas em relação à educação, à docência, à formação docente inicial e continuada e ao trabalho de supervisão escolar andam em perigo, pois se encontram em constante repensar já que “é preciso aprender a navegar em oceanos de incerteza em meio a arquipélagos de certeza” (MORIN, 2011, p. 17) e porque “a

incerteza, que mata o conhecimento simplista, é desintoxicante do conhecimento complexo. De toda forma, o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável” (MORIN, 2011, p. 29).

Para Dostoievsky (2016, p. 1) “as gaiolas são lugares onde as certezas moram”. Diante da dúvida, tive que sair da minha gaiola e pensar diferente. Posso dizer que não é nada fácil sair de nossas gaiolas, de nossas certezas, de nossas ideias, já que em educação e escola muito pouco muda, continuam estanques, dentro de gaiolas e de certezas. O variado, o incerto, o duvidoso gera em nós um sentimento inicial de impotência, já que aprendemos a docência a partir de certezas, onde um ensina e outro aprende, um sabe e o outro ainda não sabe e deve aprender algo determinado para um determinado fim. Nas palavras de Morin (2011, p. 29),

“O inesperado surpreende-nos” É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar... E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever as teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo.

Justamente, pelo medo do inesperado, é mais fácil conduzir o conhecimento, simplificá-lo, ao invés de pensá-lo em seus mais variados vieses. A simplificação do conhecimento, que a escola, em sua maioria, ainda reproduz, seleciona o que deve ser aprendido, impossibilitando a sua potencialidade de ir além, de fazer com que os alunos façam perguntas e perguntas das perguntas, ou seja, ceifa a capacidade de reflexão e forma bons repetidores de conteúdos estáveis, determinados e pré-estabelecidos. Isso empobrece o conhecer, o compreender e o pensar complexo. Nesse caso, o duvidoso, o incerto, o questionável, não tem valor. O conhecimento é passado como uma verdade única, desprovida de questionamentos e de perguntas, por conseguinte, de uma compreensão. Para Morin (2011, p. 13),

São necessárias práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade dos indivíduos, e que privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo indivíduo-sociedade-natureza.

Acredito que o autor se refere ao compreender, ao entender, ao contextualizar, ao pensar a escola e o conhecimento de maneira transdisciplinar, complexa. Como perceber e conceber o contexto, o global (a relação todo/partes), o multidimensional,

o complexo? Emergem, a partir dessas reflexões, interrogações sobre o porquê da escola ainda estar tão desconectada do mundo, do vivido, do ser humano e suas potencialidades de conhecer e de pensar. Por que, ainda hoje, a educação, através da escola, *está domando as gerações mais novas*? Por que a escola, com todas as suas potencialidades, mantém uma hegemonia didática que é estéril do ponto de vista do humano e da complexidade do conhecer, inerente a cada um?

Creio que essas interrogações se permeiam de limites impostos ao conhecer que se fazem muito evidentes na escola: o fato de ser um local para a *aprendizagem*, mas que a prática mostra que tem sido um lugar somente para o *ensino*. Não que não se deva ter o intuito de ensinar, mas em muitos casos, esses ensinamentos são sinônimo de esterilidade pedagógica e desconexão com experiências e os sentidos propriamente poéticos²¹ da educação, pois “não adianta inventar didáticas, mais atrações, quando os alunos perderam o interesse por saberes fechados. É a natureza do saber que torna curta a margem de interesse tanto para o aprendiz quanto para os mestres” (ARROYO, 2013, p. 73). A partir desse cenário, essa inquietude, ainda carecemos de percursos da experiência de aprender a docência que carregue consigo o sentido e o pensar em rede.

Em nossos regimentos, nossos projetos pedagógicos, em nossos planos, que obedecem uma certa ordem nos discursos, muito escrevemos sobre *formar estudantes críticos, atuantes, reflexivos, autônomos, capazes de transformar a sua realidade e a dos demais*. No entanto, para que isso ocorra, precisamos pensar em uma escola outra, que ofereça asas ao pensar do aluno para que consiga alçar voo e sair das gaiolas e não as pode com repetição e memorização de conhecimentos cabais e descontextualizados. Quando escrevo sobre regimentos e projetos pedagógicos, falo pelo viés de minha experiência, já que trabalhei em várias escolas no decorrer de minha vida profissional até então.

É importante considerar que não faço nenhuma crítica negativa em relacionada ao que está escrito nesses documentos, mas reflito a partir dos mesmos para cogitar o que realmente a escola pretende em relação ao que nela se faz, já que, sabe-se, a intenção da escola sempre é a melhor em relação à aprendizagem do aluno. No entanto, creio que para realmente pensar em alunos autônomos, críticos, solidários, altruístas e pensantes e afins se faz necessário pensar a escola e a *formar-se docente*

²¹ Poético, como lembra Castro (2004), não se refere de maneira nenhuma somente à poesia, como se costuma dizer, pois é ação, essência do agir.

infante e continuado a partir do paradigma da complexidade porque “é importante ter o pensamento complexo [...], capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes e dimensões da vida. Mundo” (MORIN, 2011, p. 13) e porque a humanidade precisa de mentes mais abertas, escutas mais sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo. A escola, segundo Morin (1996b, p. 59),

[...] continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, centrada no professor e na transmissão do conteúdo que, em nome da transmissão do conhecimento, continua vendo o indivíduo como uma tabula rasa, produzindo seres subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criativa, destituídos de outras formas de expressão e solidariedade.

O que podemos perceber é que existe uma “inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais” (MORIN, 2011, p. 33) e, a partir disso, se tornam invisíveis o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. Para constituir sentido, o conhecimento das informações isoladas não é insuficiente, pois é preciso situar os dados e as informações em seu contexto para compreensão.

Mas, o que pode fazer o supervisor escolar diante da complexidade do conhecer e da docência? Penso que primeiramente é muito importante conhecer, pois quem conhece pode fazer a diferença, mesmo estando diante de um quadro rígido de seriação, listagem de conteúdos, disciplinas estanques e desconexas da realidade. Em um segundo momento, colocar em prática esse conhecimento nos fazeres-pedagógicos docentes, uma vez que “é preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo” (MORIN, 2011, p. 16). Ou seja, gradativamente, penso que é possível superar a fragmentação do conhecimento e pensá-lo para que haja contextualização e compreensão.

Para Morin (2011, p. 17), “a educação para compreensão está ausente do ensino”. Penso que isso se deve ao fato de o conhecer estar desconexo com a realidade e com um contexto mais amplo de possibilidades de aprendizagem. Conhecimento não é produto, conhecimento é compreensão do todo e das partes, sem separá-las, sem engavetá-las para algum momento que passam ser úteis, de

acordo com algo linear e tempestivo. A partir disso, considerando a importância da educação para compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades.

Mais especificamente, potencializar as ações da escola e oferecer oportunidades aos docentes e aos estudantes de viver experiências que proporcionem sentido e oportunidades de refletir acerca de algo em comum pode ser uma maneira de começar a pensar uma escola diferente. Esse pensar e, se for o caso, o transformar, desmistificam a ideia de que a escola somente reproduz a ordem social e as relações de poder como algo dado, pronto, acabado. Ao contrário, postulam que ela – a escola – pode propiciar através de suas ações, a transformação social e reais oportunidades a todos de buscar uma vida e uma sociedade melhor e mais justa.

Como vimos, a supervisão escolar pode ir muito além de processos burocráticos, avaliativos e/ou punitivos. É possível estabelecer um processo de reflexão com os docentes e com a docência e, nessa dinâmica, potencializar o trabalho pedagógico e fortalecer-se como profissional, rasurando, com isso, as fronteiras que se estabelecem entre docentes que *dão aula* e supervisores escolares que somente acompanham e fiscalizam o planejamento e a realização dessas aulas. Emerge a possibilidade de um trabalho em conjunto, onde se pense a docência, suas possibilidades, suas potencialidades, seus problemas e o *formar-se* constante.

Para que o supervisor escolar possa ser um orientador da prática docente, também é importante que esteja em um contínuo processo de aprendizagem e de reflexão, já que em educação nada é nulo, nada é neutro, tudo tem um porquê. Nesse caso,

A supervisão deve ser uma visão de qualidade, um olhar atento e abrangente, uma atitude inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para compreender [...] e intervir de forma consciente na ação (SOARES, 2009, p. 9).

Na dinâmica da escola não é muito simples exercer a função de supervisor escolar. Trabalhar com o humano, suas potencialidades, suas capacidades, suas incapacidades, suas ideias, seus ideais, suas perspectivas, suas dúvidas, suas certezas, suas incertezas, exige uma postura às vezes flexível, às vezes mais firme, às vezes tolerante, às vezes nem tanto. Penso que o mais importante é que exista o

vínculo entre o supervisão escolar e docência, para que ambas se constituam como potencializadoras da aprendizagem, e, através disso, que uma e outra possam refletir sobre assuntos pertinentes à aprendizagem, à educação, ao humano e suas potencialidades.

Desejo uma escola outra, diferente dessa que temos. A escola que temos se constitui como uma maneira de manter ou transformar uma dada realidade, de libertar ou de oprimir, dar sentido ou não ao que é realizado. Ainda que nos pareçam barreiras, prefiro pensar que os limites da escola que temos são fronteiras e podem ser pensadas como preocupação sim, mas também como possibilidade. A educação escolar pode *domar a geração mais nova*, mas pode também libertar, dando um sentido mais poético e humano aos seus fazeres para o devir de uma sociedade mais justa. Todavia, há um percurso para chegarmos a esses sentidos. Masschelein e Simons (2013, p. 45) afirmam que:

A escola é, repetidamente, acusada de ser muito distante do mundo. De que ela não consegue lidar com o que é importante na sociedade; que ela se preocupa com conhecimentos e habilidades desatualizados ou estéreis, que os professores estão muito preocupados com detalhes e com jargão acadêmico.

A formação inicial e continuada pode contribuir, e muito, para ressignificar a docência. Para Nóvoa e Vieira (2017, p. 24), “a profissão docente tem uma matriz individualista muito forte. Contrariamente a outras profissões, que evoluíram no sentido coletivo, os professores ainda não encontraram os caminhos da cooperação e da colaboração”. A docência é uma construção coletiva. Como explicar a individualidade que ainda se apresenta? Creio que necessitamos reforçar as dimensões coletivas, o trabalho colaborativo, a intervenção conjunta e outros, para tecer um coletivo docente engajado com a docência, com a aprendizagem da docência, com a formação em serviço e com a pesquisa em educação.

Nesse contexto de possibilidades e de experiências pertinentes à educação se inserem os pibidianos que buscam, através do PIBID, o fortalecimento de sua formação inicial com as primeiras experiências na escola como uma infância – um começo docente. Os bolsistas interagem com a dinâmica da escola, das salas de aula, dos recreios, das atividades pedagógicas, de projetos, de monitorias, de docência assistida, de atividades de gestão. Então, no mínimo, através dessa interação, fortalecem as suas primeiras experiências com uma docência, que colaboram para

sua formação inicial e também para a reflexão sobre a práxis pedagógica para a formação inicial e continuada.

As relações de aprendizagem da docência, que o PIBID faz emergir na escola, potencializam os vínculos de estudos e reflexões sobre a docência entre docentes, pibidianos e supervisores. O que antes parecia ser tão distante, a partir do programa, se torna inerente no percurso da aprendizagem da docência e reflexão sobre a mesma. A partir disso, o PIBID pode ser considerado inovador, pois ultrapassa as fronteiras da universidade e traz a possibilidade de experiências outras na escola pública de educação básica. Transpor, rasurar ou alargar as fronteiras entre universidade e escola, para o formar-se docente, enriquece e potencializa essa formação, tanto por parte dos pibidianos e dos docentes colaboradores²², quanto de bolsistas de supervisão de iniciação à docência, que estão na escola para recebê-los e orientá-los, e também de supervisores escolares.

Por conseguinte, romper e cruzar as fronteiras entre supervisão escolar, docência e acadêmicos em formação através do PIBID potencializa a formação docente inicial, a formação continuada, a reflexão sobre a práxis tanto dos docentes das universidades quanto os das escolas e ainda dos supervisores escolares, que podem ser colaboradores e potencializadores desse processo. O PIBID proporciona um movimento de formação muito importante para desvelar as certezas, pensar nas angústias, refletir com as dúvidas, achar caminhos e pensar a práxis por parte de todos os envolvidos, tanto na universidade quanto na escola, recíproca e simultaneamente.

²² Docentes colaboradores são aqueles que não são bolsistas de supervisão de iniciação à docência, mas que interagem e colaboram com o formar-se docente inicial.

4 *F*ORMAÇÃO DOCENTE, PIBID E PIBID/UNISC

Aquilo que se mostra no limiar entre ser e não ser, entre sensível e inteligível, entre palavra e coisa, não é o abismo incolor do nada, mas o raio luminoso do possível.

Giorgio Agamben (2007)

O trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação de saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais.

António Nóvoa (2009a)

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) iniciou efetivamente na UNISC em 2010 e se realiza pela parceria entre universidade e escolas públicas de educação básica, que aderiram como parceiras do programa no município de Santa Cruz do Sul/RS. O programa surgiu em esfera nacional com o intuito de potencializar a formação docente inicial através da inserção dos licenciandos no futuro ambiente de trabalho: a escola, concebendo essa última também como ambiente de formação docente e de consolidação da identidade profissional. Assim, o PIBID não é somente um programa que concede bolsas para que licenciandos estejam nas escolas, mas “é uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica” (GUIMARAES apud GATTI et al., 2014, p. 6).

Na verdade, acredito que a valorização mencionada pelos pesquisadores anteriormente citados ainda carece de mais estudos e o que se compreende a partir dos seus objetivos. No entanto, do ponto de vista da formação, é possível pensar que exista valorização, já que com a aproximação entre IES e EB, as fronteiras, que antes eram mais rígidas agora se alargam e ambas as instituições – universidade e escola – são responsáveis pela formação docente, pela infância docente e seus momentos primeiros. Para complementar, Couto (2009, p. 110) diz que “a infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar”.

A infância docente, os começos, são importantes para realizar experiências com a docência e assim potencializá-la desde seus momentos primeiros e construir a

autonomia docente. Nóvoa e Vieira (2017, p. 22), afirmam que “não podemos esperar que futuros professores construam sua autonomia profissional se essa matriz não estiver presente durante a formação”. É esse pensar que pode nortear os programas de formação docente. Aprender a docência na docência reforça o trabalho entre os pares e é capaz de colaborar para o fortalecimento da profissão. E, em consequência, com o pensar a educação e repensar constantemente a escola e suas possibilidades de ressignificar a aprendizagem a partir da religação dos saberes, do conhecimento em sua completude.

Acolher a infância docente no seu futuro ambiente de atuação como uma residência pedagógica pode potencializar esses inícios, esses começos, os momentos primeiros da aprendizagem da docência. Então, é possível dizer que o PIBID possibilita um olhar *in loco* das infâncias docentes e com as primeiras experiências. Ao realizar a analogia da infância com a docência e seus começos, como um território desconhecido, procuro compreender que potencializar esses começos, essa infância docente através da interlocução e aproximação da universidade com a escola pode oportunizar outros inícios, diferentes dos que existiam antes do PIBID.

A Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007, p. 1), trata de políticas de formação docente no Brasil. Essa lei incorporou à CAPES uma nova configuração em relação à formação docente para atuação na educação básica, instituindo que:

[...] no âmbito da Educação Básica, a CAPES terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, e, mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério (BRASIL, 2007, p. 1).

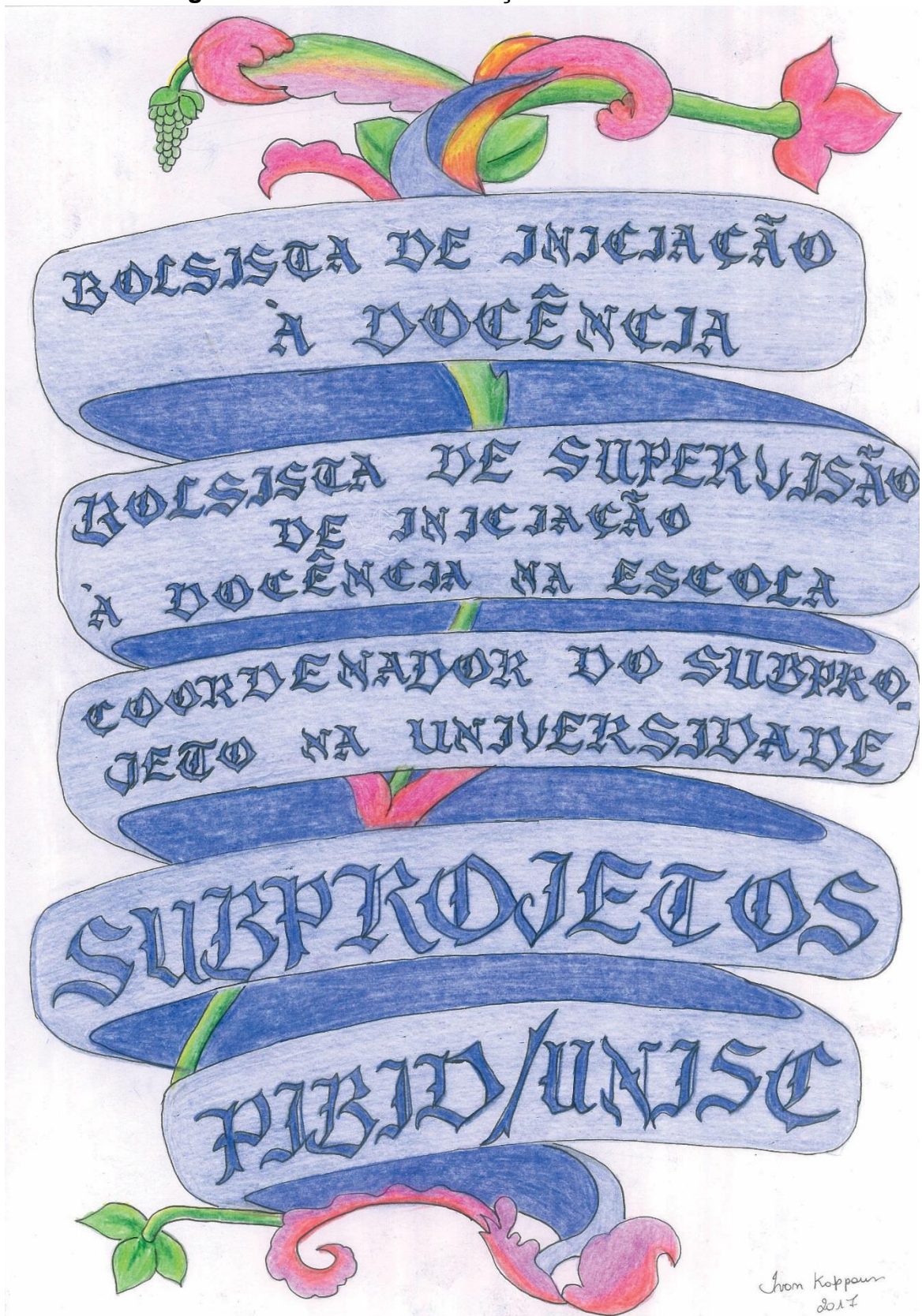
Dessa nova configuração proposta pelo MEC provém o PIBID, através da Portaria Normativa da CAPES nº 122, de 16 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009). A partir disso, convênios entre universidades e a CAPES, que visam a formação de licenciandos como docentes para as redes, inserindo-os em escolas públicas de educação básica, foram estabelecidos. Fomentar a iniciação à docência e contribuir para potencializar esses momentos primeiros da profissão, aproximar, a partir dessa configuração universidades e escolas públicas de educação básica, tornando-as parceiras para a formação docente, é uma das intenções deste programa para melhorar a qualidade da educação no país, pensando, primeiramente, em potencializar a formação docente inicial para impulsionar essa melhoria.

Na Universidade de Santa Cruz do Sul/RS -UNISC, o programa é denominado **“PIBID/UNISC: Professor em formação: *tecendo possibilidades pedagógicas*”** e os cursos de licenciatura formam subprojetos. Até o momento, há doze subprojetos, que são: Letras Português, Letras Inglês, Letras Espanhol, Informática, Matemática, História, Interdisciplinar, Química, Física, Biologia, Educação Física e Pedagogia. Os bolsistas desses subprojetos, orientados por um docente Bolsista de Coordenação da universidade, chegam em uma das escolas públicas de EB que são parceiras do programa e ali têm a oportunidade de realizar oficinas, projetos, intervenções, monitorias, participar de docência assistida e assim, conforme denomina o título do programa da universidade, participar de experiências diversas e tecer possibilidades pedagógicas e de aprendizagem da docência na docência, na profissão.

No programa, participam doze escolas das redes estadual e municipal do município de Santa Cruz do Sul/RS. Nessas escolas, os pibidianos podem ter experiências coletivas para a aprendizagem da docência na educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio. Nas relações com a docência e na aprendizagem da mesma *in locu*, na experiência teórica e prática, que oscila entre universidade e escola, os pibidianos têm a oportunidade de construir sua identidade profissional, de vivenciar experiências que podem contribuir com a sua formação inicial e conseqüentemente, cooperar para o aprimoramento das ações pedagógicas e para a pesquisa em educação.

Ao chegar na escola, os pibidianos são acolhidos pelos bolsistas de supervisão de iniciação à docência e ali podem interagir com o ambiente físico, humano e pedagógico. É uma relação complexa, uma vez que antes de estar na escola os bolsistas de iniciação à docência são orientados na universidade por bolsistas de coordenação de cada subprojeto. É possível compreender essas ações coletivas para a aprendizagem da docência na espiral abaixo, de maneira relacionada e não necessariamente na ordem em que aparecem:

Figura 1 - Dinâmica das relações do PIBID/UNISC



Fonte: Desenho de Ivan Kappaun (2017).

* Espiral mostrando a dinâmica complexa do PIBID/UNISC – subprojetos – coordenador (es) do subprojeto na universidade – bolsista de supervisão de iniciação à docência na escola – bolsista de iniciação à docência.

O PIBID, como política pública de formação docente inicial para atuar na EB mantida pela CAPES, constitui a docência como uma aprendizagem e o fortalecimento da profissão na profissão. Nóvoa e Vieira (2017, p. 33) consideram que “[...] a atribuição de tarefas na área de formação de professores a uma entidade da pós-graduação e pesquisa é um caso único no mundo” e creio que esse diferencial pode estar mostrando um novo limiar a seguir para potencializar o *formar-se* docente e melhorar a qualidade da educação no país, já que educação se faz com a docência e potencializar a formação de professores pode ser uma maneira de melhorar a qualidade da educação e de torná-la mais significativa na perspectiva do humano em sua totalidade. Quando me refiro à qualidade na educação, penso que esse debate é fundamental, pois

A desprofissionalização dos professores tem se agravado nos últimos anos, devido a vários fatores, desde a manutenção de níveis salariais baixos e de difíceis condições nas escolas até a intensificação do trabalho docente por vias lógicas de burocratização e de controle (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 34).

A partir disso, considero que o alargamento das fronteiras entre universidade e escola através do PIBID, mantido pela capes, já foi um avanço para potencializar o *formar-se* docente e incentivar debates referentes à qualidade na educação. Mas, ainda reside nisso a valorização do professor não só com formação, mas também com remuneração. Isso é inerente à qualidade na educação e para a ressignificação da profissão, pois as licenciaturas não estão sendo nada atrativas aos estudantes que buscam, em sua maioria, outras profissões. No entanto e felizmente, ainda existem estudantes que acreditam na educação e buscam uma licenciatura e o PIBID está sendo um incentivador da permanência de muitos licenciandos nos cursos escolhidos, pois além de oferecer uma bolsa de auxílio ainda fomenta a formação inicial por um viés diferenciado ao que havia antes do programa.

Reitero que o programa visa o incentivo à docência e da formação inicial, onde existe a intenção de ressignificar as ações entre universidade e escola, através da experiência com a docência. Isso pode dar outro sentido e redesenhar o ideário de educação e de formação docente para atuação na EB. Essa dinâmica, propícia ao aprendizado da docência através da experiência, pode ampliar as reflexões sobre o universo da escola e, com isso, trazer novas oportunidades para a formação e o aprendizado da docência. O ponto nevrálgico que antes separava a teoria da prática,

ou seja, supunha-se que a teoria era aprendida na universidade e a prática ocorria no *chão da escola* é, pouco a pouco, corrigido: com o PIBID teoria e prática andam juntas para a aprendizagem da docência e a experiência compartilhada entre universidade e escola mostra a circularidade entre teoria e prática.

A circularidade entre teoria – prática – reflexão, conforme se mostra a espiral abaixo, pode qualificar a universidade e a escola, no que tange a formação docente. Vejamos:

Figura 2 - Espiral teoria – reflexão – prática e vice-versa



Fonte: Desenho de Ivan Kappaun (2017).

A vida pulsa em cada ato, em cada ação, em cada gesto na escola, nas salas de aula. Podem essas instâncias ser espaços importantes para a aprendizagem da docência através da experiência, na dinâmica escolar, que é complexa. O PIBID, que alargou as fronteiras ente IES e EB, requer dos bolsistas de iniciação à docência uma participação efetiva no contexto das escolas públicas através de atividades pedagógicas diversas. Isso pode gerar o aprimoramento na formação do futuro profissional da educação, e, com isso, melhorar a qualidade da formação inicial do licenciando e assim, gradativamente, possibilitar a melhoria da qualidade da educação básica, um dos objetivos do programa, além de fomentar a formação docente inicial.

A universidade, ao vincular a formação docente inicial à experiência em escolas públicas de EB colabora para alargar as fronteiras e ao mesmo tempo realizar experiências compartilhadas e colaborativas para o *formar-se* docente, possibilitando uma infinidade de práticas, vivências e reflexões pertinentes às licenciaturas, às teorias que fundamentam a docência e possibilitando ponderações constantes do que é realizado, das experiências compartilhadas. A ideia de aperfeiçoamento na formação docente, ao possibilitar, desde o início da graduação, o contado com oficinas, projetos, intervenções através da docência assistida e monitorias, em escolas, acompanhados por um docente bolsista de supervisão, também mantido pelo programa e que atua na escola, possibilita múltiplas experiências de formação inicial devido às possibilidades e compreensões que pode oferecer e colabora para a formação continuada.

Pensar a formação docente a partir do PIBID, que se tornou uma proposta extracurricular nas licenciaturas, fortalece a mobilização entre saberes teóricos e práticos, possibilitando também a experiência nas ações docentes e a construção de uma identidade profissional. A experiência como algo que acontece, que fica, que pode transformar. Segundo Larrosa (2014, p. 32):

Este é o saber pela experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. [...] a experiência é o que nos acontece [...] o saber pela experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. [...] Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] o saber pela experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria [...] ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

O autor nos fala de um saber pela experiência como sentido, como algo que nos acontece, nos toca. Ainda, para o mesmo autor, a experiência é o que forma, o que nos faz como somos, o que transforma o que somos e o que converte em outra coisa. E, para nos tocar, nos afetar e nos transformar, temos que estar ex/postos à experiência, não a comparando com experimento, mas com algo que vai muito além disso, que traz consigo um universo de possibilidades que provêm de acontecimentos que são exteriores, os quais deixam vestígios, rastros, marcas, saberes e podem proporcionar travessias para novos caminhos, de reflexão, de transformação. Cabe dizer aqui que para haver realmente experiência, é importante que haja transformação, se sou sujeito ex/posto a uma experiência, depois da mesma que é “isso que me passa” (LARROSA, 2011, p. 5), já não sou quem era em um momento primeiro. Se transforma, há experiência e “a experiência sempre supõe uma aposta pelo que não se sabe, pelo que não se pode”, “a experiência é um talvez”, “a experiência é livre, é o lugar da liberdade” (NÓVOA, 2011, p. 19). A experiência com a docência e suas possibilidades, em abas as instituições formadoras - universidade e escola - pode construir a identidade profissional docente

Para dar continuidade às reflexões, trago mais uma vez Nóvoa (2016), renomado pesquisador português sobre a formação de professores, que, ao responder à indagação, em uma entrevista, sobre a construção da identidade docente, ressalta que o processo identitário docente, para ser potencializado através da experiência, deve começar nos primeiros dias na universidade. Segue a pergunta: “*A universidade pode ou consegue ensinar a formar identidade para que se queira ser docente, para que um jovem se enxergue como docente?*”²³

Identidade não se ensina, é um processo que está sempre em caminho. Portanto, não é um dado adquirido. Nós temos uma vida inteira em que se constroem e se reconstroem processos identitários. Mas essa caminhada deve começar no primeiro dia de universidade. Há maneiras simples para isso. As faculdades de medicina estão dentro de hospitais. Por que isso? Porque é ali que se dá a profissão e, portanto, muito naturalmente há um processo de socialização com o futuro ambiente de trabalho. A primeira coisa que os jovens estudantes de medicina fazem nos primeiros dias de aula é entrar na universidade com um jaleco de médico e um estetoscópio ao redor do pescoço. Eles têm 18 anos, não sabem nada de medicina ainda, mas já se comportam como médicos, já têm um traço identitário como médicos. Mas nas licenciaturas temos alunos que passam cinco anos na faculdade sem nunca entrar em uma escola, sem nunca ter contato com um professor ou com um aluno (NÓVOA, 2016, p. 2).

²³ Pergunta respondida por António Nóvoa para a Revista Educação, disponível no link <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-lugar-da-licenciatura/>> Acesso em: 1 jun. 2017.

O pesquisador realiza a comparação da aprendizagem da docência com a aprendizagem da medicina. Ressalta que o estudante de medicina, desde o início da graduação, está inserido no contexto de hospitais e ali constrói sua identidade como futuro médico, potencializando a formação ao se socializar com o futuro ambiente de trabalho, ao potencializar suas experiências com a medicina. Fica claro que o futuro profissional está diante de uma formação com grande potencial, já que está na universidade e ao mesmo tempo no futuro ambiente de trabalho, construindo sua identidade profissional. No entanto, por que isso não ocorre na aprendizagem da docência? Por que não adotar a mesma dinâmica para as licenciaturas?

Ao responder à pergunta sobre o processo identitário docente, sobre como mudar e como potencializar a formação docente, Nóvoa (2016, p. 3) diz que:

É preciso construir essa identidade profissional desde o primeiro dia de aula, ter um programa de formação docente em que a reflexão sobre a identidade profissional exista. Nenhum de nós nasce professor, nós nos tornamos professores. A formação deve ser um processo de constituição de uma cultura profissional, de um gesto profissional, de uma maneira de ser profissional. Formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente.

Como política pública para formação docente para a educação básica, o PIBID supõe a inovação para a aprendizagem da docência, para a formação inicial e em uma dinâmica complexa, que pode produzir rupturas na abordagem conteudista, linear, cartesiana de modelos prontos e cabais de educação e contribuir para a construção de uma identidade profissional docente através da interação do licenciando com o futuro ambiente de trabalho. A emergência de ideias complexas quanto à educação escolar sinaliza um perfil diferenciado na formação docente e remete a concepções mais abrangentes de epistemologia com o intuito de superar aspectos formativos hegemônicos.

O PIBID pode ser pensado como um programa que visa superar, através da aprendizagem e da experiência com a docência em escolas públicas de EB, problemas relacionados à formação docente inicial. O programa visa também construir, aproximando instituições que antes pareciam tão distantes – universidade e escola –, o processo identitário docente. Acredito, com base no que pesquisei, li e vivi, que o PIBID já pode ser considerado “uma luz no fim do túnel” para potencializar a aprendizagem da docência, já que cada bolsista destina doze horas por semana para estudar, para estar na universidade e na escola e interagir com o universo da docência

e com o futuro ambiente de atuação profissional: a escola. É um programa relevante para o *formar-se* docente e possui impacto tanto na escola, quanto na universidade e na atuação profissional por potencializar as experiências nos ambientes formadores.

Infelizmente, as bolsas ainda são limitadas para um número definido de licenciandos, sendo que nem todos os estudantes das licenciaturas têm a oportunidade de participar do programa. Penso que é um programa de grande potencial para o *formar-se* docente, pois exige uma dinâmica complexa de reflexões e para isso acontecer, existe um caminho a ser percorrido, fronteiras cruzadas, estar ex/posto a um acontecimento. O pensamento, assim como as ações, provém da experiência de cada um. Para Bárcena (2012, p. 234),

[...] aprender a pensar sin la mediación de la tradición, y esto significa que el pensamiento sólo puede contar con la experiencia de lo que acontece [...] el propio pensamiento surge de los incidentes de la experiencia viva e debe seguir unido a ellos a modo de letrado indicador exclusivo que determina el rumbo. El pensar es la apertura a la experiencia, que es la que da para pensar.

Pensamos, agimos, sentimos de acordo com as experiências que temos. Ela – a experiência – provém, segundo Larrosa (2011) da relação entre três coisas: a relação com algo que não sou, a relação com algo que tem lugar em mim, a relação em que algo passa de mim a outro e de outro a mim. Então, o sujeito da experiência é ex/posto ao acontecimento, o qual pode ter, se for mesmo experiência, um caráter de transformação. Depois de uma experiência já não somos os mesmos que éramos antes, pois realizamos uma travessia de uma experiência primeira para uma experiência outra.

Acredito que minha escrita ocorre de acordo com as experiências que tive e tenho. Ao escrever a respeito do *formar-se* docente, do PIBID como um programa com impacto na aprendizagem da docência e na formação continuada nas IES e nas escolas de EB e do PIBID/UNISC como um projeto que visa a consolidação dos objetivos e propostas da CAPES em relação à formação docente, trago comigo as minhas experiências como pesquisadora em constante construção. As experiências que tive são um eixo para pensar a formação docente de acordo com suas possibilidades e o PPGEdu/UNISC me trouxe a experiência do pensar o pensar. O pensar ao *formar-se* docente sob um viés diferente, o das experiências compartilhadas e pela teoria da complexidade. E, espero que o PIBID possa

potencializar essas experiências do *formar-se* docente e vislumbrar a consolidação dos princípios que fundamentam o programa em foco abaixo mencionados.

Segundo o relatório da Gestão da Diretoria de Formação de Professores da EB - 2009 – 2011 (BRASIL, 2012, p. 30), os princípios sobre os quais se fundamenta o PIBID, a partir dos estudos de Nóvoa (2009b), quanto à formação e desenvolvimento profissional de professores, são:

1. Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

Segundo o texto da CAPES que institui o PIBID, o mesmo tem por objetivo aperfeiçoar e valorizar a formação docente inicial para atuar na EB. Entre as ações, o programa insere os licenciandos no contexto da escola pública, podendo isso ocorrer desde o início da formação acadêmica. No contexto escolar, os bolsistas do PIBID desenvolvem atividades didático-pedagógicas como experiências de aprendizagem da docência. Saliento que a interlocução entre a IES e as escolas de educação básica, através do PIBID, pressupõe a reflexão das experiências de *formar-se* docente, ainda que não garanta, muitas vezes, uma formação não linear, permite o pensar a respeito da educação escolar como bem comum. Vivenciadas na universidade e na escola, essas experiências contrastam, reforçando ou questionando as teorias que fundamentam a docência.

Como vimos, o PIBID é um programa que visa proporcionar o incentivo e valorização do magistério e o aprimoramento do processo de formação de docentes para a EB, apostando na *experiência da docência* e não apenas no *estudo da docência*. Está vinculado à Diretoria de EB Presencial – DEB – da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O programa oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica. Dessa forma, o mesmo pode contribuir para a integração entre teoria e prática, ação e reflexão, para a aproximação entre universidades e escolas.

No entanto, na potencialidade do programa também reside sua fragilidade. Para Nóvoa e Vieira (2017),

As políticas de incentivo têm, por vezes, dificuldades de passar para dentro das instituições, transformando-se numa rotina, numa normalidade e não numa excepcionalidade. Dito de outro modo, são políticas que, quando o incentivo deixa de existir, tendem a retroceder, sem que se tenham verificado mudanças significativas na cultura institucional. Importa, para isso, “internalizar” essas iniciativas e transformá-las numa responsabilidade permanente das instituições, em particular das universidades.

O PIBID corre o risco de não receber mais incentivo federal para sua continuidade e isso acarreta, sim, uma desestabilidade nas instituições formadoras, por não receberem mais o recurso financeiro que fomenta a continuidade dos trabalhos. Isso é um retrocesso ao que as IES já haviam construído para pensar as licenciaturas por um viés de experiências compartilhadas, concebendo a escola também como ambiente formador. Espero que a continuidade do programa vire uma regra, não uma exceção, por seu impacto na docência, na infância docente e na formação continuada.

4.1 *Um* novo capítulo na história da educação: o PIBID e suas potencialidades para o formar-se docente

Ao ingressar no Mestrado, desafiei-me a pensar a educação, a escola e a formação docente sob um novo olhar, mais cuidadoso, minucioso. Nos movimentos da pesquisa, entendo que realizá-la não se reduz somente a focar no meu objeto de estudo, mas considero também importante conhecer outras pesquisas, outros estudos, para poder pensar e refletir sob a luz de outros vieses, quais seus impactos, relevância e contribuições para a ciência, para a educação e relacionar com o que estou pesquisando.

A partir disso, mapeei artigos, referentes aos últimos dois anos, correlatos acerca do meu objeto de investigação que entrecruzassem. Realizei, a partir disso, uma busca com as palavras-chave *PIBID, formação docente e experiência* sob os critérios: terem sido publicadas na Base de Dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²⁴, serem artigos publicados

²⁴ Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>.

nos dois últimos anos e apresentarem problematizações relacionadas ao PIBID e à formação docente inicial. Ao estudar algumas pesquisas que já foram produzidas sobre o tema, busco reconhecer e encontrar espaços para avançar além daquilo que já foi desenvolvido por outros pesquisadores. Encontrei 64 artigos e detive-me ao estudo de alguns destes trabalhos para pensar a minha escrita e o que minha pesquisa pode contribuir além do que já existe referente ao PIBID e pensar no que a minha pesquisa pode vir a ampliar e inovar.

Na leitura dos resumos desses trabalhos, interessei-me pelo estudo do artigo *A influência do PIBID na formação docente: o registro de uma experiência* (BARROS; LIMA, 2013), o qual aponta que os primeiros resultados na formação docente com qualidade exigem a inserção do licenciando no ambiente escolar, desde o início do curso, possibilitando o desenvolvimento de uma nova identidade, através de um olhar sobre a construção da sua própria prática. A partir disso, percebi que o PIBID é pensado como um programa em potencial, que possibilita pensar a docência pelos vieses das ações compartilhadas e da experiência.

Outro trabalho que me chamou a atenção foi *Formação docente no Brasil* (MARTINS; BATTISTI, 2016), onde os pesquisadores problematizam a efetiva contribuição do PIBID na formação dos licenciandos através de uma investigação documental. Importante destacar que em suas conclusões, consideram a concepção de docência como uma profissão altamente complexa na qual os professores lidam com interações humanas e situações diversas e adversas nas quais precisam mobilizar saberes, dentre eles os relacionados à própria experiência. Em vários aspectos há certa consonância entre as produções sobre a formação docente e as vivências dos bolsistas de iniciação à docência referente ao programa que, segundo eles, propicia uma maior articulação teoria e prática; promove um reconhecimento mais aprofundado do contexto escolar e, em especial, da sala de aula e viabiliza a construção de saberes específicos para a prática docente, com crescente autonomia e protagonismo.

As considerações de Farias e Rocha (2016) no artigo *Desenvolvimento profissional de professores da educação básica: reflexões a partir da experiência do PIBID*, realizam uma discussão sobre práticas e saberes mobilizados por professores no contexto de interação do PIBID e o que modificou no repertório de conhecimento profissional a partir do programa. Como conclusões há o apontamento para três indicadores do desenvolvimento profissional docente a partir do PIBID, que são: o

incremento de novas metodologias; o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar e aprender a avaliar. Como é possível perceber, os pesquisadores convergem com a ideia de experiência para o desenvolvimento profissional docente e com a importância da docência na docência, da profissão se consolidar na profissão, já que as experiências vividas no âmbito do programa ensejaram, como vimos, aprendizagens profissionais importantes.

Já, Fernandes, Sisle e Nascente (2016), no artigo *PIBID como espaço de formação docente*, consideram que o programa em discussão sugere um terceiro espaço nessa formação. Ficaram evidenciadas aprendizagens relativas à escola e à diferenciação entre o PIBID e o estágio supervisionado, com características de uma profissionalidade reflexiva, intelectual e autônoma, com elementos que denotam a constituição do referido terceiro espaço de formação. Para as pesquisadoras, o programa coloca-se como campo propício capaz de ir além da mera soma de saberes oriundos da escola e da universidade. Para elas, com o PIBID, “há um processo de enriquecimento compartilhado, com impactos positivos tanto nos cursos de formação como nas escolas” e que ainda existe a necessidade de “aprofundar a compreensão desses novos espaços formativos que buscam o encurtamento de uma distância historicamente construída entre universidade e escola” (FERNANDES; SISLA; NASCENTE, 2016, p. 293). Salientam que as relações entre o PIBID e a escola são alvo de muitas aprendizagens de certo tipo de docência que se concretiza no programa.

Por fim, e não menos importante, Felício (2014) traz o PIBID também como terceiro espaço na formação docente inicial. Para a pesquisadora, rejeitam-se as polaridades entre teoria e prática na formação docente para a elaboração de espaços/tempos que reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação inicial. O PIBID pode se constituir como um espaço/tempo fundamental para consolidação de uma formação docente de qualidade.

Para complementar, Felício (2014) considera que o *primeiro espaço* é caracterizado pelo modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, no qual a aprendizagem de teorias, centradas em disciplinas, ocupa grande parte de um curso de licenciatura. Um *segundo espaço*, caracterizado pelo modelo pedagógico-didático, restrito, comumente, nos momentos finais do curso de licenciatura, dedicado aos conhecimentos pertinentes à ação docente que se configuram, no currículo, sob a

modalidade de estágio ou práticas de ensino, quando os licenciandos, tendo aprendido um conjunto de teorias, devem ir às escolas para praticar e/ou aplicar o que foi construído no espaço acadêmico. No terceiro espaço, o conhecimento da docência deve ser construído por intermédio da relação dialética e compartilhada desses dois espaços formativos: a universidade e a escola.

Após refletir sobre as pesquisas mencionadas, acredito que o diferencial em meu trabalho é conceber a docência como uma aprendizagem que ocorre através de experiências compartilhadas das instituições formadoras: universidade e escola. Conceber a escola e a universidade como instituições formadoras potencializa a identidade profissional docente desde seus momentos primeiros. Acredito que o PIBID não seja um *terceiro espaço* na formação docente, mas um limiar privilegiado na aprendizagem da docência através de experiências coletivas e compartilhadas entre *mundos que antes do programa estavam em fronteiras opostas*. Supera-se a ideia de que os conhecimentos teóricos da docência são aprendidos na *universidade* e a prática no *chão da escola*. Para complementar, Nóvoa e Vieira (2017, p. 26) consideram que

O ponto central da formação de professores [...] prende-se com a relação entre formação e profissão. Não se trata de insistir na ligação entre a teoria (que estaria nas universidades) e a prática (que estaria nas escolas). Essa dicotomia é pobre e estéril. Trata-se, isso sim, de compreender o modo como a formação deve estar ligada à profissão e vice-versa. Na universidade, há teoria e prática. Nas escolas, há prática e teoria.

Na parceria entre as instituições formadoras – universidade e escola – pode haver a circularidade de experiências teóricas e práticas que vêm a enriquecer a formação docente inicial, a formação continuada tanto na universidade e quanto na escola e também a pesquisa em educação, já que interatuar entre ambientes formadores consolida uma formação com mais embasamento e isso faz a diferença para poder pensar na educação por seus múltiplos vieses e possibilidades.

Entre fronteiras e travessias, certezas e dúvidas, caminhos e descaminhos, ciência e poesia, circunscrevi estes estudos com o propósito de encontrar inspirações para inventar um jeito próprio de fazer pesquisa que, de forma metafórica, nessa aventura investigativa para agora descrever o que penso ser pertinente e capaz de colaborar com minhas reflexões e teoria reflexiva nesta dissertação. Através de meus estudos e pesquisa, penso que o PIBID está escrevendo um novo capítulo na história

da educação, da formação docente inicial e continuada, da pesquisa em educação ao “estretar as relações entre teoria e prática e favorecer a inserção na docência” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 9).

Concluo essa seção reafirmando que as ações de desenvolvimento profissional docente ensaiadas no país até o momento através do PIBID necessitam de sustentabilidade como políticas de Estado, configurando ainda um desafio postergado, já que o programa corre o risco de não continuar por falta de investimento e porque as universidades, sem o incentivo financeiro, não conseguem dar continuidade. Estamos num limiar. A travessia precisa ser feita. Nesse caso, transformar o programa de formação docente (PIBID) em política de Estado é imprescindível para continuar fomentando a formação docente inicial, a continuada e a pesquisa em educação. De todo modo, considerando o conjunto dos dados apreendidos e a reflexão dela procedida neste texto repleto de recortes de pesquisas referente a formação docente, experiência e PIBID, o mais importante é compreender que o programa trouxe materialidade à possibilidade de desenvolvimento profissional docente com um potencial ainda não visto no país até então.

4.2 PIBID: formação e experiência em uma infância docente

Nesse subcapítulo, pretendo tecer algumas reflexões sobre o que vou chamar de infância docente no PIBID. Para iniciar a reflexões sobre a infância docente, busco o significado da palavra infância no dicionário Aurélio. Em seu sentido denotativo, aparecem definições da palavra como *começo, princípio, os primeiros anos*. Para Larrosa (2015), a infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. Ainda, para o mesmo autor,

A infância, entendida como um outro, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos. O que ainda é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta completamente a sua segurança. O que ainda não sabemos não é outra coisa senão o que se deixa medir e anunciar pelo que sabemos, aquilo que o que sabemos se dá como meta, como tarefa e como itinerário pré-fixado. A arrogância do saber não apenas está na exibição do que já se conquistou, mas também no tamanho de seus projetos e de suas ambições, em tudo aquilo que ainda está por conquistar, mas que já foi assinalado e determinado como território de conquista possível (LARROSA, 2010, p. 185).

Então, pensar em uma infância docente é também pensar em começos, princípios, nos primeiros anos de experiência com a docência. Para Veiga-Simão (2002, p. 196),

Para que o futuro professor possa aprender a atuar de forma consciente [...] é importante que no processo formativo sejam oportunizadas experiências nas quais as propostas de trabalho e/ou projetos possibilitem a elaboração de objetivos e metas, construção de planos para a realização de tarefas, adoção de estratégias [...], monitorização das ações planejadas e auto-avaliação dos processos utilizados e dos resultados encontrados.

Mais uma vez, a experiência aparece como potencializadora da formação docente inicial. Pensar a experiência a partir da ideia de começos, de uma infância docente, onde se alargam as fronteiras entre universidade e escola, aproximando o que antes parecia estar em mundos diferentes, ao inserir o licenciando no contexto escolar ao mesmo tempo em que frequenta a universidade, potencializa a sua formação inicial, já que oportuniza experimentar a docência como práxis.

Ao romper com as barreiras que existiam entre universidade e escola, aproximá-las e concebê-las como intuições formadoras, o PIBID, de forma colaborativa, está contribuindo com o aprofundamento de reflexões acerca das necessidades, problemas e potencialidades das escolas públicas. E, a partir disso, possibilita a criação de redes de ação, reflexão e transformação dessa realidade escolar com base na formação docente potencializada, construção da identidade profissional e formação de ideais de educação escolar. Tais reflexões podem superar o cartesianismo, o dogmatismo, a rígida organização de conteúdos curriculares sem relação com a vida, sem significado, onde se ignoram as capacidades e os interesses dos alunos. Também nesse sentido, vale observar a espiral abaixo que mostram uma dinâmica complexa de relações para a aprendizagem da docência, não necessariamente na ordem em que aparecem.

Figura 3 – Relações dinâmicas entre PIBID/UNISC e melhoria da qualidade de formação



Fonte: Desenho de Ivan Koppaun (2017).

* Espiral mostrando a relação dinâmica e relacionada entre PIBID, melhora da qualidade da educação, redes de ação, redes de reflexão, transformação da realidade e formação inicial mais significativa.

O PIBID fortalece a relação entre pares para reflexões, ações e posteriores reflexões referente à docência, suas possibilidades, suas potencialidades, suas dificuldades. Então, é possível afirmar que o mesmo torna a formação docente significativa. Mas o que é algo significativo? Creio que é o que faz a diferença, o que transforma, o que potencializa experiências, a autonomia profissional. E “não podemos esperar que os futuros professores construam a sua autonomia profissional se essa matriz não estiver presente durante a formação (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 22). E o PIBID pode promover a autonomia a partir das experiências compartilhadas entre os pares na relação entre instituições formadoras que são a universidade e a escola.

As reflexões realizadas até o momento reiteram que o PIBID tem um caráter inovador na formação docente. Pensar em unir formação docente inicial e melhoria da educação básica, de maneira paralela, se torna um desafio emergente e necessário e mostra um horizonte de mudança significativa na educação, rompe com os limites que existiam entre universidade e escola e potencializa a formação docente através de uma dinâmica complementar entre formação e qualidade, experiência e sentido, ação e reflexão.

Ou seja, o PIBID apresenta uma maneira de ser e estar na escola através da relação entre escola pública de educação básica e universidade. Estar na escola na condição de aprendiz e também de alguém que está em formação pode levar a uma formação com mais embasamento, já que ao mesmo tempo em que se interage se realiza um movimento de reflexão sobre as ações realizadas na mesma e se confronta o vivenciado com o estudado. Esse ir e vir entre teoria e prática potencializa a formação docente e pode formar profissionais mais preparados para as fronteiras que possam surgir na docência.

Reafirmo que o PIBID possibilita repensar os começos da docência, a infância docente tanto nas escolas quanto na IES, rompendo com os limites do já sabido e potencializando aberturas para aprender na experiência. A experiência potencializa a relação entre teoria e prática, consolidação de uma identidade profissional docente e conduz à aprendizagem da docência com significado inovador. Valoriza-se, assim, a reflexão sobre a filosofia, a pedagogia, a epistemologia, a teoria e a prática, o que tende a mostrar outros caminhos a seguir, nos quais também existem fronteiras, mas são as do humano e sua aventura de aprender.

4.3 *A* escola e a chegada de novos docentes

Antes do PIBID, a experiência da docência ocorria, principalmente, no estágio. O então futuro docente aplicava, na escola, em alguma turma, o que aprendia na universidade. No entanto, o contexto escolar vive uma dinâmica complexa que nem sempre era contemplada nos projetos de estágio. Com isso, era comum ocorrer conflitos entre o estudado e o vivenciado no contexto escolar, tanto para o estagiário quanto para o docente e para os alunos da respectiva escola. As teorias estudadas na universidade ajudam a fundamentar as práticas na escola e vice-versa, apresentando uma circularidade. Entretanto, existem adversidades relacionadas à educação, pois as relações no espaço escolar não são lineares, não abarcam somente as certezas, mas também as incertezas, a desordem, o caos da vida que é complexa. Não existem turmas perfeitas, com alunos sem problemas, como parecem mostrar as teorias pedagógicas e epistemológicas.

Acredito que educação e complexidade são indissociáveis e que precisam andar juntas para potencializar a educação, a escola, as aulas, as trocas e as reflexões. No entanto, as teorias tradicionais, que não se vinculam à de complexidade do ser, generalizam a ideia de conhecimento e ainda estão muito presentes no cotidiano escolar, assim como nos cursos de formação docente. Assim, pensar em uma educação escolar que incorpore tais avanços e esteja voltada mais à complexidade pode ser, como diria Boaventura de Sousa Santos (2008), é um dos grandes desafios do paradigma emergente. Segundo Morin (2002, p. 56),

O papel da educação é de nos ensinar a enfrentar a incerteza da vida; é de nos ensinar o que é o conhecimento, porque nos passam o conhecimento, mas jamais dizem o que é o conhecimento. [...] Em outras palavras, o papel da educação é de instruir o espírito a viver e a enfrentar as dificuldades do mundo.

Dessa maneira, conceber a educação na perspectiva da complexidade, das questões relacionadas à formação docente possibilita vislumbrar outras maneiras de pensar e de repensar a formação docente. Como colaborar para o *formar-se* docente cujas ações possam ir além da união entre teoria e prática, configurando-se como experiências de aprendizagem compartilhadas? Nesse contexto, posso dizer que se insere o PIBID.

As fronteiras mostram maneiras de estar e de agir na escola, seus riscos, seus desafios, suas dificuldades, levando colegas docentes a tomarem posição a favor de aceitá-las como limites ou concebê-las como possibilidades. Penso que o PIBID nos faz observar de perto essas fronteiras, convocando a rompê-las, rasurá-las, alargá-las e é por isso que potencializa a aprendizagem da docência nos três níveis: o universitário (dos docentes formadores), o acadêmico (dos licenciandos) e o escolar (dos professores das redes de EB).

Nesse contexto de fronteiras em que está a escola e a EB chegam da universidade os novos docentes, aprendizes da docência, a infância da docência, licenciandos, que entram em cena, através do PIBID e vêm realizar suas primeiras experiências como professores. Ao agregar novos atores em uma cena, essa cena se modifica. As fronteiras, que eram limites, podem ser transformadas em potencialidades de experiências de caráter pedagógico, filosófico e epistemológico porque o programa mostra o limiar da “possibilidade de definir regras de integração de novos professores. Essa missão é considerada a mais nobre, pois dela depende o futuro dos jovens profissionais, mas também o futuro da própria profissão e da capacidade de renovação” (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 28).

Ao realizar atividades na escola é necessário que os atores que entram em cena, no caso os pibidianos, juntamente com os docentes tanto da universidade quanto da escola, realizem planejamento e reflexão a respeito do que se pretende desenvolver. Com isso, os docentes, através da interação com os pibidianos, começam a ressignificar a sua docência e, a partir disso, o ideário sobre universidade e escola pode passar de um lugar que somente se ensina para um lugar que também se aprende a docência. Aqui está a boniteza do programa. Aqui se encontra a ressignificação da profissão, o acolhimento da infância docente que visa uma formação que permite conhecer as derivas da docência, mas também buscar portos seguros.

A partir do que foi relatado, surgem várias interrogações sobre as potencialidades do PIBID. Mas, o que penso é que é um programa que pode elevar a qualidade da formação docente inicial nos cursos de licenciatura. Acredito que o PIBID contribui para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente, alargando as possibilidades de construção da identidade profissional. A aprendizagem da docência, a construção da identidade

profissional, perpassam pela integração entre teoria-reflexão-ação, não exatamente nessa ordem e pela inserção do estudante no futuro ambiente de trabalho.

Das potencialidades da teoria, da reflexão, da prática e vice-versa pertinentes à dinâmica complexa de possibilidades do PIBID, mais uma vez emerge a ideia de fronteira, já que a partir da mesma, emerge a possibilidade de romper com o ideário de educação, universidade e escola em que só ensina e dessa interação fazer emergir a docência como uma experiência coletiva. O PIBID, pensado como um programa que ameniza as polaridades fronteiriças entre teoria e prática, entre ação e reflexão, entre ensinar e aprender, pode proporcionar aos atores essa dinâmica complexa. Afinal, parar para pensar as ações, com o intuito de realizar reconduções pertinentes para cada situação que aparece, que se mostra na docência, pensando fundamentados em teorias epistemológicas, filosóficas e pedagógicas, pode proporcionar aos pibidianos uma formação inicial (no caso dos pibidianos) e continuada (no caso dos docentes).

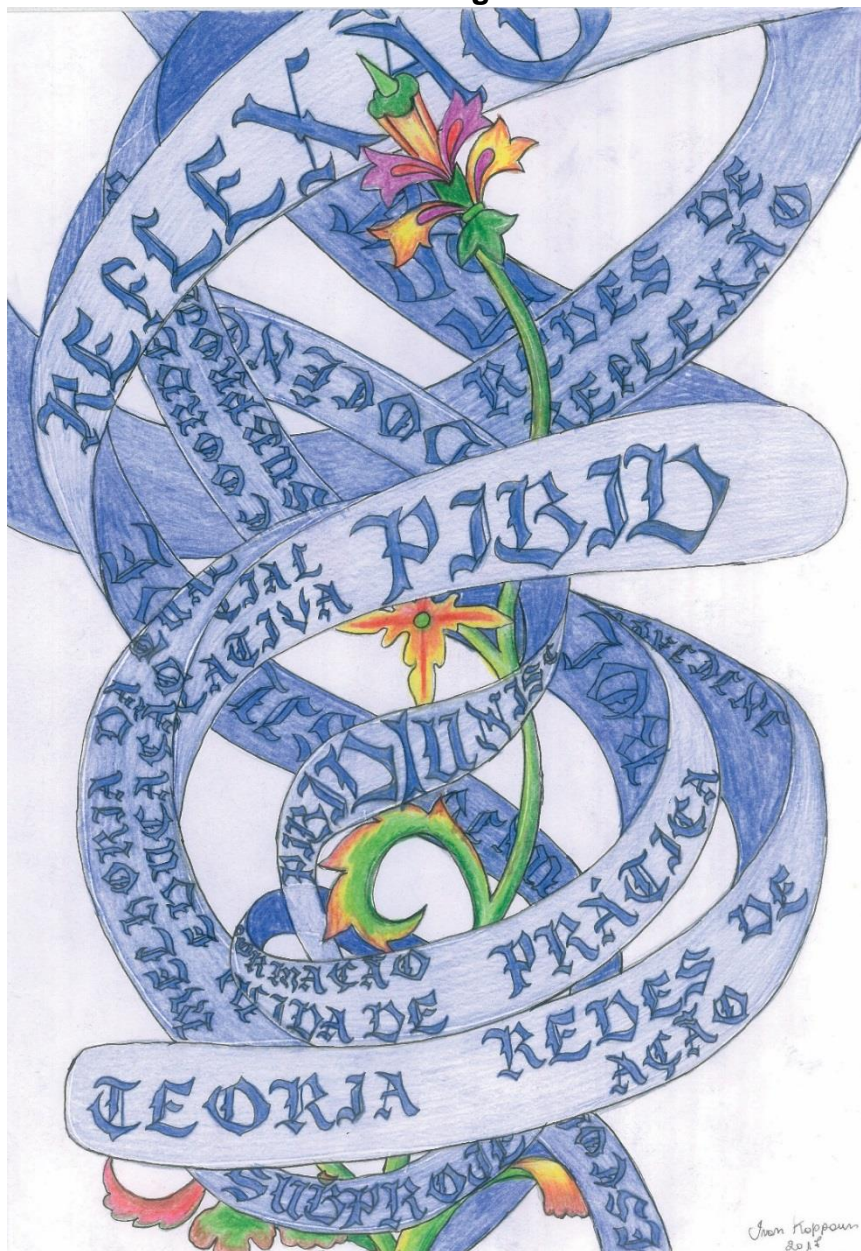
Sabe-se que a desvalorização da docência é algo que percorre algumas décadas no país. Ressignificar a docência, concebê-la como algo que é construído de maneira permanente e coletiva, buscar a valorização profissional, potencializar universidade e escola como instituições formadoras, incentivar a pesquisa em educação, tornar o professor também um pesquisador e alguém que se comprometa cada vez mais com a profissão e com a profissão das futuras gerações é um desafio para universidades e escolas. Maldaner (2006, p. 30), complementa com a seguinte citação:

O professor/pesquisador que pretendemos seja constituído, em sua formação inicial e em formação continuada, [...], é aquele capaz de refletir a respeito de sua prática de forma crítica, de ver a sua realidade de sala de aula para além do conhecimento na ação e de responder, reflexivamente, aos problemas do dia-a-dia nas aulas. É o professor que explicita suas teorias, tácitas, reflete sobre elas e permite que os alunos expressem o seu próprio pensamento e estabeleçam um diálogo reflexivo recíproco para que, dessa forma, o conhecimento e a cultura possam ser criados e recriados junto a cada indivíduo. É o professor/pesquisador que vê a avaliação como parte do processo e ponto de partida para as novas tomadas de rumo em seu programa de trabalho.

Um docente pesquisador pode ser capaz de superar a dicotomia estéril de que teoria se aprende na universidade e prática na escola. É capaz de realizar a circularidade no pensar e no repensar teoria e prática, que são desafios emergentes para a educação de qualidade, que precisa ser pensada como investimento, não como despesa. Como é possível perceber, minha escrita oscila entre dúvidas e certezas,

fronteiras e travessias. Assim, permaneço inquieta, e ao mesmo tempo segura quanto às reflexões que proponho, exatamente por isso, porque de acordo com Drexler (1999), “*el mundo está como está por causa de las certezas*”. A mim, resta pensar as certezas se complementando, problematizando, interagindo, conforme tentou mostrar o artista na espiral abaixo referente à docência, formação docente e PIBID.

Figura 4 - Entrelaçamento dos espirais, mostrando a relação dinâmica que o PIBID sugere



Fonte: Desenho de Ivan Kappaun (2017).

5 *D*A FRONTEIRA À TRAVESSIA: CAMINHOS PERCORRIDOS

[...] os caminhos existem para serem percorridos. E para serem reconhecidos interiormente por quem os percorre. O olhar para fora vê apenas o caminho, identifica-o como um objeto alheio e, porventura, estranho. [...] O caminho, dissociados das experiências de quem o percorre é apenas uma proposta de trajeto... O caminho está lá, mas verdadeiramente só existe quando o percorremos – e só o percorremos quando o vemos dentro de nós.
Ruben Alves (2001).

Qualquer caminho é apenas um caminho e não constitui insulto algum – para si mesmo ou para os outros – abandoná-lo quando assim ordena o seu coração. [...] Olhe cada caminho com cuidado e atenção. Tente-o tantas vezes quantas julgar necessárias... Então, faça a si mesmo e apenas a si mesmo uma pergunta: possui esse caminho um coração? Em caso afirmativo, o caminho é bom. Caso contrário, esse caminho não possui importância alguma.

Carlos Castañeda (1968)

Entre a fronteira e a travessia existe o desejo de arriscar-se. A fronteira é um lugar de desafio, de risco, de incerteza. É o lugar onde estou por inteira e tenho que tomar uma decisão: realizar a travessia e, a partir disso, aprender, pois naquele momento em que ousamos realizá-la, algo nos tocou, nos aconteceu, nos transformou. Meu desejo, neste capítulo que se refere à metodologia, é o de arriscar-me a percorrer caminhos de reflexões sobre a docência e a formação docente, tendo como fundamentação a pesquisa empírica realizada sobre a atuação de participantes do PIBID/UNISC através das narrativas de docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Deus e das avaliações realizadas através de narrativas, que constam nos Relatórios de Avaliação da atuação do PIBID/UNISC, referente ao ano de 2015.

Desse espírito aventureiro, entre fronteiras e travessias, emerge o caminho investigativo que se manifesta a partir do desejo de pensar²⁵ e de escrever

²⁵ “[...] pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E ao modo como agimos em relação a tudo isso” (LARROSA, 2002, p. 21).

poeticamente, realizando um trabalho fundamentado e com impacto qualitativo em relação à formação docente inicial, continuada e suas complexidades. Nessa aventura de tornar-me pesquisadora, recordo-me das palavras de Machado (1917, p. 1) “caminante, no hay camino, se hace el camino al andar”.

Foi mais ou menos assim que aconteceu durante meu trabalho de pesquisa: o caminho metodológico foi construído durante os estudos e o trabalho empírico. E o caminho se fez, mesmo que a passos lentos, sofridos, trabalhosos. Muitas vezes, me vi em uma fronteira, lugar de risco e de desafio ao pensar a docência e a formação docente, e, mais cedo ou mais tarde, tive que realizar uma travessia, tive que pontuar alguns resultados e descrever algumas constatações. Essas travessias me tornaram uma pessoa que pensa mais ao escrever, que reflete várias vezes ao redigir algo, pois em cada palavra há um universo de possibilidades que giram em torno de si e ela se enche de sentido de acordo com a intenção e o contexto.

Para complementar o que afirmei, retomo as palavras de Larrosa (2002, p. 21), “[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como importantes mecanismos de subjetivação” e, para o mesmo autor, “[...] creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco”. Enfim, as palavras têm poder, tem potência, e, por isso, o cuidado ao entrelaçá-las, ao escrevê-las. Pensar e escrever foi e tem sido, por isso, uma travessia, uma possibilidade de reflexão, de organizar e reorganizar meu pensar a docência, a formação docente, as instituições formadoras e as potencialidades do *formar-se*

E, no *se fazer o caminho ao andar*, chegou um momento em que houve a necessidade de definir alguns critérios de trabalho e, diante disso, o caminho metodológico configurou-se em parte como uma pesquisa fenomenológica, pois a fenomenologia passa pelo viés de pensar a pesquisa a partir da possibilidade de fazer o percurso interpretativo através do próprio fenômeno. Após conhecer a teoria da complexidade, penso a docência fundamentada na mesma e considero que isso perpassa pelo *formar-se*. E, tornar-se docente e suas potencialidades de interpretação à luz da teoria da complexidade, é, pois, um saber que provém a partir das essências, entendidas não como fundamentalmente estanques, mas como elementos invariantes das experiências (BICUDO, 2010).

À luz da fenomenologia e da teoria da complexidade, realizei a pesquisa sem me pautar pela ideia de *análises* a partir de teorias e conceitos pré-formulados, pois “a

fenomenologia trata de descrever, não de explicar nem de analisar” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 3). Exige, antes descrever os fenômenos a partir da essência, sendo que “o real deve ser descrito, não construído e constituído” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 5), mas como possibilidade de descrever significados, buscar sentidos, o que se mostra, através dos fenômenos e do sensível. Como método de pesquisa, é possível dizer que a fenomenologia é “um método descritivo, intuitivo, rigoroso e reflexivo” (CEREZER, 2011, p. 11).

Assim, de acordo com a fenomenologia, a pesquisa cujo título é *Experiências de docência e formação: narrativas de participantes do PIBID/UNISC* está proposta em três momentos na intencionalidade reflexiva: a descrição, a interpretação e a projeção de possibilidades como a abertura de horizontes e as possibilidades de travessias para o pensamento educacional e, por conseguinte, para pensar a docência por vieses que remetem à teoria da complexidade. Para complementar, vale dizer que se a pesquisa fenomenológica se apresenta como busca de sentido, tanto na descrição como na interpretação, é para chegar a um terceiro momento reflexivo relativo ao sentido como rumo e orientação, como projeção de possibilidades (REZENDE, 1990).

Complexidade e fenomenologia mobilizam meu pensar a docência e conduzem minha escrita, orientam o meu jogo com as palavras e o entrelaçamento das mesmas na busca de sentidos no descrever a pesquisa, no interpretar minhas descrições e no projetar possibilidades. Ao pensar sob o viés da fenomenologia e da teoria da complexidade, a docência e a formação docente não podem ser explicadas de maneira simplificada e reducionista, uma vez que no pensar complexo existe uma inter-relação de ordem, desordem, certeza, incerteza, determinações e acasos. Não existe uma única verdade. E, pesquisar pelo viés da fenomenologia, nessa costura com a teoria da complexidade, veio a contribuir com o entendimento do fenômeno. Ou seja,

A fenomenologia desconfia daqueles que pretendem acabar com os mitos e a poesia, ou afirma a univocidade em detrimento da polissemia. Interessamos “o visível e o invisível”, “o olho e o espírito”, “o sentido e o não-sentido”, “as aventuras e a dialética”, “a existência e a significação”, “a vida e a metáfora” (REZENDE, 1990, p. 28-29).

Assim, interessei-me em observar “o visível e o invisível”, “o olho e o espírito”, “o sentido e o não-sentido”, “as aventuras e a dialética”, “a existência e a significação”, “a vida e a metáfora” da formação docente inicial e da potencialidade do PIBID/UNISC

e das escolas participantes do programa na *infância docente* e o que essas potencialidades trazem de benéfico tanto para a universidade quanto para as escolas. Em outras palavras, o método fenomenológico, sob o viés do pensamento complexo, me permitiu investigar como participante da pesquisa, ao mesmo tempo em que busquei entrelaçar ciência e poesia, abusando das metáforas, já que o fenômeno estudado nunca é algo independente de nós, pois está relacionado as nossas experiências (ECHEVERÍA, 2007). Ou seja, método fenomenológico caracteriza-se como um processo reflexivo no decorrer da pesquisa. Nesse caminho, o percurso das reflexões foi conduzido pelo próprio fenômeno de *formar-se*, pela teoria reflexiva e pela pesquisa narrativa²⁶ que pode ser considerada “um instrumento poderoso de constituição de conhecimento/realidade” (PELLANDA; GUSTSACK; 2015, p. 241). Segundo Cunha (1997, p. 4),

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós. Usar narrativas como instrumento de formação de professores tem sido um expediente bem-sucedido. Não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história.

As narrativas de docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Deus de Santa Cruz do Sul/RS e o Relatório de Avaliação 2015 referente à atuação do PIBID/UNISC fundamentam o trabalho empírico que realizo. Esses relatórios trazem consigo um universo de narrativas referentes ao programa e, a partir das mesmas, juntamente com as narrativas dos docentes da escola, realizo a travessia de escrever, de colocar em prática a intencionalidade reflexiva que projeta a descrição, a interpretação e a projeção de possibilidades. As narrativas trazem consigo a possibilidade de reflexão sobre a docência, à medida que os envolvidos expõem seu pensamento a respeito das potencialidades do programa PIBID/UNISC. Quanto às narrativas, vale destacar as palavras de Larrosa (2004, p. 11-12):

El ser humano es un ser que se interpreta y, para esa autointerpretación, utiliza fundamentalmente formas narrativas. A partir de ahí, se puede pensar

²⁶ “[...] a narrativa é um instrumento poderoso de constituição de si na medida em que é um instrumento complexo, pois leva os sujeitos a perceber a emergência do conhecer e do ser de forma inextrincável” (GUSTSACK; PELANDA, 2015, p. 241).

la relación entre esa misteriosa entidad que es el sujeto (el sujeto de la autoconciencia, pero también el sujeto de la intersubjetividad; el sujeto personal, pero también el sujeto social, el sujeto histórico, el sujeto cultural, etc.) y ese particular y casi omnipresente género discursivo que es la narrativa.

Ao narrar uma vivência, uma experiência, algo que passa ou passou, um assunto, expomos as nossas impressões e nosso pensamento. As narrativas são, por conseguinte, uma rica fonte para interpretar e investigar as potencialidades do PIBID/UNISC. Ainda, para Cunha e Mendes (2010, p. 2), a pesquisa narrativa possibilita:

[...] refletir sobre sua trajetória pessoal e profissional, favorecendo no contexto da reflexão a construção de novas aprendizagens. Nesse sentido, os interlocutores da pesquisa ao narrarem suas experiências refletem, compreendem e redirecionam sua prática docente, promovendo uma autoformação, ou seja, ao mesmo tempo que o pesquisador investiga para colher informações para responder ao problema de pesquisa, os interlocutores, como produtores de informações, na escrita de suas narrativas são levados a definirem e compreenderem seu processo de formação.

Assim, ao buscar compreensões dos fenômenos estudados através das narrativas, também segui concepções de Barthes (2013), para quem a narrativa permite uma multiplicidade de pontos de vista. Multiplicidade de pontos de vista que procuro perceber no programa PIBID/UNISC para a formação docente ou no formar-se docente, e que pretendo interpretar no decorrer dos próximos parágrafos, sob o viés da teoria da complexidade e dos documentos que fundamentam esse programa.

Além das narrativas que constam no Relatório de Avaliação 2015 referentes à atuação do PIBID/UNISC, que utilizei como material empírico, também, num universo de 40 docentes que trabalham na Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Deus, em três turnos (manhã, tarde e noite) onde há interação de pibidianos, 25 docentes participaram da pesquisa com suas narrativas. Foi entregue a cada um deles uma folha com um cabeçalho solicitando que narrassem as suas impressões quanto aos impactos da ação do programa na escola. Expliquei que quando me refiro a impactos, esses podem ser positivos, negativos e que cada um pode realizar sua escrita de acordo com as considerações que achar pertinentes. O retorno das narrativas levou mais ou menos uma semana e cada um teve a liberdade de entregar ou não, de fazer ou não. Saliento que a maioria dos professores não são bolsistas de supervisão de iniciação à docência, são professores colaboradores que não recebem

nenhuma bolsa ou auxílio financeiro para acolher os pibidianos e participar dos seus momentos primeiros.

Ao apresentar a proposta de escrita das narrativas (ANEXO A), em uma reunião pedagógica, todos foram muito receptivos, no entanto somente 25 me deram retorno com sua narrativa. Segue cabeçalho de introdução para que narrassem os impactos e considerações do programa na escola:

Após ter as narrativas em mãos, procurei separá-las por semelhanças. Então, resolvi organizá-las por quantidade de parágrafos. Assim, 7 delas se resumem a um parágrafo, 6 apresentaram dois parágrafos, 10 mais de dois parágrafos e em 2 narrativas foi escrito que não houve contato com o PIBID/UNISC, conforme segue.

Quadro 1 - Relação entre os professores participantes e as narrativas

Número de professores	Narrativa
7	Narrativa curta: mais ou menos um parágrafo
6	Narrativas com dois parágrafos
10	Narrativas com mais de dois parágrafos
2	Escreveram que não tiveram contato com o PIBID/UNISC
Total de participantes da escola	25 professores

Fonte: A autora.

Como é possível constatar, ao todo foram recebidas 25 narrativas, mas pelo conteúdo muito parecido de algumas, optei em não usar todas elas. Já as narrativas constantes no Relatório de Atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade de Santa Cruz do Sul – PIBID/UNISC foram sendo articuladas conforme o entrelaçamento das ideias. Nem todas foram descritas nessa pesquisa, mas serviram de fundamento para tecer a escrita e para articular as ideias. O relatório trata-se de um documento em que se apresenta o PIBID/UNISC, narra-se as experiências compartilhadas vivenciadas e também traz consigo o que se pretende para as licenciaturas, conforme segue:

Nosso maior objetivo é buscar a **elevação da qualidade das ações acadêmicas** em cada um dos cursos de licenciatura oferecidos. Para isso, é importante enfatizar a necessidade de ampliação da discussão, elaboração e desenvolvimento de estratégias que visem garantir **novos olhares acerca dos cursos de formação inicial de professores**, promovendo, assim, a

qualificação das ações que ocorrem no cotidiano de cada instituição de ensino (UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, 2015, p. 5).

Nesse mesmo documento, constam as narrativas dos impactos do PIBID/UNISC na formação docente e de experiências de docência e de formação promovidas pelo programa. Interessante ressaltar que não existem narrativas que mostrem impactos negativos do PIBID/UNISC. Isso vem a confirmar que, se elas existirem, não possuem relevância diante das potencialidades do programa para a formação docente.

6 *F*RACTAL E COMPLEXIDADE: POSSIBILIDADES OUTRAS DO *FORMAR-SE* DOCENTE

Qualquer caminho é apenas um caminho e não constitui insulto algum – para si ou para os outros – abandoná-lo quando assim ordena o seu coração. [...] olhe cada caminho com cuidado e atenção. Tente-o tantas vezes quantas julgar necessárias. Então, faça a si mesmo e apenas a si mesmo uma pergunta: possui esse caminho um coração? Em caso afirmativo, o caminho é bom. Caso contrário, esse caminho não possui importância alguma.

Carlos Castañeda (1968).

Pensar a docência a partir do paradigma da complexidade seguindo a ideia de uma metodologia fenomenológica, remeteu-me a pensar em um fractal, capa desta dissertação. O fractal, por sua estrutura, ajudou a pensar o fenômeno porque apresenta, em cada parte, um seguimento do todo, de modo que o fractal pode ser pensado por mim como uma metáfora do fenômeno à luz da complexidade. Para complementar essa ideia, segue uma citação de Morin (2005, p. 182),

Pascal já dizia: “Só posso compreender um todo se conheço, especificamente, as partes, mas só posso compreender as partes se conhecer o todo”. Isso significa que abandonamos um tipo de explicação linear por um tipo de explicação em movimento, circular, onde vamos das partes para o todo, todo para as partes, para tentar compreender um fenômeno.

O fractal sugere a integração das partes ao todo e o todo às partes. Morin (2014a, p. 61) afirma que “O *bem-pensar* significa abandonar os pontos de vista dos saberes separados que não sabem enxergar a urgência e o essencial”. Abaixo segue o fractal – capa dessa dissertação – para melhor compreensão do fenômeno de *formar-se* docente pensado a partir da teoria da complexidade, da união entre os segmentos para construir o todo.

Figura 5 - Fractal



Fonte: Desenho de Ivan Kappaun (2017).

No fractal é possível ver o todo nas partes e as partes no todo, a solidariedade entre os elementos e as possibilidades de continuidade. Ao pensar no fractal, posso

dizer que “o todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo” (MORIN, 2011, p. 35). A imagem sugere uma complexidade, uma conexão, uma complementação. Para Morin (2012, p. 38),

[...] o pensamento complexo reconhece ao mesmo tempo a impossibilidade e a necessidade de totalização, de unificação, de síntese. Deve pois [...] visar à totalização, à unificação, à síntese, mesmo lutando contra a pretensão a essa totalidade, unidade, síntese, com a consciência absoluta e irremediável do caráter inacabado de todo conhecimento, de todo pensamento e de toda obra.

Na imagem – fractal – a palavra PIBID sustenta as demais palavras: experiência, docência, aprendizagem e complexidade, mostrando essa última o *complexus*²⁷ que o fractal sugere no pano de fundo. A docência, como aprendizagem e como experiência em escolas públicas de EB com o programa PIBID, sugere muitas possibilidades de formação docente potencializada as quais vou descrever nos próximos parágrafos.

A imagem, por si só, já apresenta a complexidade, uma vez que traz consigo a integração, a contextualização das partes ao todo e do todo às partes. Nela, as cores dialogam, as formas interligadas expressam o sensível, as conexões, as expectativas de devaneio, as possibilidades de continuidade, a incompletude. A docência é como o fractal, pois sendo ação no mundo, sabemos onde começa, mas não sabemos até onde chega, quais são as suas fronteiras e quais as possibilidades de travessia pode promover, quando e em que lugares. A possibilidade de continuidade do fractal pode se assemelhar com a possibilidade de continuidade da docência. Creio que a frase “cada pessoa que passa por nossa vida deixa um pouco de si e leva um pouco de nós” constitui a docência. Não temos como saber até onde nossas palavras, nossas perguntas, nossas reflexões vão chegar.

A partir dessa imagem, a hipótese que sustento, fundamentada em minha pesquisa e em meus estudos, é a de que a formação docente inicial possibilitada pelo programa PIBID/UNISC possui essa complexidade, especialmente na medida em que visa integrar universidade, escola, formação inicial e continuada, ação-reflexão-ação,

²⁷ “*Complexus* é aquilo que é tecido em conjunto. Pensar a complexidade é respeitar este tecido comum, o complexo que ele constitui, para além de suas partes. Um pensamento complexo deve poder não apenas relacionar, mas ter uma estratégia de relação ao incerto” (MORIN, 1996a, p. 248).

circularidade entre teoria e prática e conceber a docência como aprendizagem da/na experiência com a educação básica. E, neste sentido:

[...] la experiencia evoca un viaje, y frecuentemente una travesía peligrosa, difícil, llena de obstáculos y pruebas. Y también puede significar una brusca interrupción del curso continuo de la vida, cuando algo inesperado – un acontecimiento- nos toca y nos asalta (BÁRCENA, 2012, p.114).

“Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática” (NÓVOA, 2007, p. 16). Assim, os licenciandos, que participam do programa PIB/UNISC, têm a oportunidade de refletir as suas experiências pibidianas na interação entre a universidade e escola, ambas podem ser concebidas como instituições formadoras pois, conforme Nóvoa (1999, p. 26), é

[...] preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, como um reforço dos espaços de tutoria e de alternância.

Essas reflexões podem ser realizadas desde o universo da escola, mas também, em momentos específicos na universidade, conforme a seguinte narrativa:

As atividades desenvolvidas na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC – em períodos diurnos, reunia os bolsistas do subprojeto, onde eram discutidos e abordados os assuntos pertinentes as atividades que estavam sendo desenvolvidas nas escolas, bem como, a troca de experiência vivenciadas pelos bolsistas, assim, os coordenadores tinham a oportunidade de auxiliar e contribuir com as vivências. Nesse contexto, foi possível socializar atividades desenvolvidas nas escolas, referências bibliográficas para estudos. A partir dos relatos das vivências nas escolas, bolsistas e coordenadores trocaram experiências e aprofundaram tópicos/assuntos relativos às questões de iniciação à docência (UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, 2015, p. 11).

E, a experiência nos possibilita muitas reflexões, “[...] a reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação” (SCHÖN, 2007, p. 33). A experiência da/na docência, através da atuação de bolsistas do PIBID/UNISC, pode ser uma oportunidade de acrescentar saberes e de realizar travessias relacionadas ao ser, ao conhecer e ao formar-se²⁸, passando de

²⁸ Quando me refiro ao “formar-se docente” de maneira reflexiva, suponho que isso depende do “isso que me toca”, ou seja, das experiências teóricas, práticas e reflexivas de cada um. Formação docente, sob meu ponto de vista, sugere algo já pré-estabelecido, forma, modelo a ser seguido.

uma infância docente que supõe inícios, começos, primeiros anos, para docência empoderada com o *formar-se* ao interagir com as instituições formadoras – universidade e escola. Abaixo, narrativas com alguns exemplos das muitas possibilidades que se mostram com o programa PIBID/UNISC:

Desenvolver, desde cedo, competências relacionadas à didática e ao processo de aprendizagem. Vivenciar o cotidiano e a rotina escolar. Relacionar-se com alunos e com professores mais experientes. Promover maior aproximação entre a escola e a universidade. Vivenciar a realidade das escolas, suas qualidades e carências. Os pibidianos que tiveram esta experiência ampliaram sua visão sobre o lugar do professor no processo de aprendizagem. [...] A experiência da sala de aula, o contato direto com alunos e com professores do ensino básico foi fundamental para a maneira como o licenciando percebe a profissão que escolheu. Assumir a responsabilidade de contribuir com professores e alunos das escolas possibilitou ao pibidiano ter uma noção mais efetiva da responsabilidade da profissão. Os pibidianos trouxeram para o grupo questões importantes sobre a rotina escolar e, sobretudo, sobre as características do ambiente de sala de aula, as dificuldades mais recorrentes dos alunos e os desafios enfrentados pelos professores (UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, 2015, p. 21).

A narrativa faz referência à experiência e à “*noção mais efetiva da responsabilidade da profissão*”. Nóvoa (2017, p. 113), colabora com a questão de situar a docência na docência para fortalecer a profissão, ressaltando que “é imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente” e desses dizeres emerge mais uma vez a experiência, que traz consigo a importância do acolhimento dos futuros profissionais para fortalecer a profissão e resgatar sua essência, uma vez que “[...] as profissões com do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. Preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes” (NÓVOA, 2017, p. 114).

A experiência dialoga com o acontecimento que toca e, ao tocar, transforma. Após uma experiência já não somos o que éramos em um primeiro momento. No entanto, diante de um mesmo acontecimento, no caso, a docência ou atividades da docência, a experiência pode não ser a mesma para todos os envolvidos, pois ela é singular. A experiência significa ter vivido os riscos do perigo, ter com eles aprendido algo no encontro que toca e transforma. E, nessa aventura, nessa travessia do que se era e do que me tornou, algo ficou: isso é a experiência. No entanto, penso que, em alguns casos, em algumas narrativas, a experiência é pensada como *tempo, anos na*

docência. Na verdade, isso não quer dizer que existiu experiência e também não quer dizer que ela não tenha existido. Larrosa (2011, p. 26), nos diz que

[...] para captar bem o que é que é, nas teorias e nas práticas dominantes em educação, tomam difícil, ou impossível, a experiência, ou ainda captar alguma situação concreta em que a experiência aconteça com particular força, com especial intensidade.

Nesse sentido, o programa PIBID/UNISC vem colaborando para experiências e para o *formar-se* docente de muitos licenciandos, uma vez que está inserindo os futuros na complexidade das escolas públicas e propiciando conhecimentos relacionados a diferentes aspectos pedagógicos tais como: na docência assistida, em oficinas, em projetos interdisciplinares e na Gestão. Na docência assistida, os bolsistas acompanham as aulas dos professores, os auxiliam e podem realizar intervenções pertinentes ao trabalho docente. A seguir, segue uma narrativa reforçando a aprendizagem da docência através docência assistida através de um objetivo:

O objetivo central das atividades de docência assistida foi o desenvolvimento das habilidades e competências do ser professor, do estar em sala de aula e ter que desempenhar a ação pedagógica de forma a possibilitar a construção do conhecimento pelo grupo de alunos (UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, 2015, p. 40).

As oficinas são organizadas em tuno inverso ao regular e nelas os bolsistas têm a oportunidade conduzir um trabalho pedagógico para um grupo de alunos. Evidenciam-se, nessas narrativas, a autonomia, o aprofundamento teórico e metodológico e as experiências compartilhadas. Abaixo seguem narrativas referentes às oficinas desenvolvidas pelo PIBID/UNISC:

A modalidade oficinas oportunizou aos bolsistas vivências extracurriculares que por sua vez exigiram **aprofundamentos teóricos e metodológicos** diferenciados daqueles usualmente adotados em sala de aula (UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, 2015, p.10).

As oficinas realizadas, proporcionaram a experiência e aprimoraram as metodologias aplicadas, bem como possibilitou aos bolsistas aturem como professores, decidindo com o que trabalhar e como trabalhar com suas turmas (UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, 2015, p. 13).

A realização de oficinas possibilita uma maior liberdade de formas de abordagens, bem como de conteúdos a serem trabalhados. Esta liberdade fez com que o acadêmico bolsista tivesse que buscar novas atividades, estudar mais profundamente alguns conceitos e conteúdos. As atividades desenvolvidas fizeram com que os estudantes participassem de debates e

realizassem questionamentos sobre os diversos assuntos propostos. Relacionando muito bem o conteúdo aos fenômenos ocorridos no dia-a-dia. Pode-se perceber uma grande importância em proporcionar o espaço para debates em relação ao assunto estudado (UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, 2015, p. 17).

Já os projetos interdisciplinares colaboram para pensar a educação de outra maneira, mais integrada e complexa. De nada adianta pensar que a interdisciplinaridade vai ocorrer se ela não estiver presente na formação, começando pela infância docente, já que “a profissão docente tem uma matriz individualista muito forte” (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 24). E, por esse viés, o PIBID/UNISC está colaborando para a formação interdisciplinar, já que procura possibilitar o diálogo entre as licenciaturas.

Os pibidianos, que realizam trabalhos na gestão, interagem com diretores, supervisores escolares e orientadores educacionais das escolas. Na narrativa a seguir, é possível perceber que as experiências compartilhadas, as trocas, são importantes para conhecer a dinâmica escolar nos âmbitos administrativos e pedagógicos. Por isso, “[...] conviver com a equipe de gestão escolar também foi muito importante, pois provocou construção e troca de conhecimento juntamente com supervisores, professores, e outros funcionários das instituições escolares” (UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, 2015, p. 241).

A partir disso, que-fazer da docência, nas reflexões sobre os mesmos e na interação com professores mais experientes, os pibidianos vão construindo sua identidade profissional. Segundo Marcelo (2009, p. 109), “a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. A identidade se constrói e se transmite” e Nóvoa (1992, p. 16) reforça a ideia de identidade dizendo que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Além de colaborar para a construção de uma identidade profissional docente, o PIBID pode proporcionar experiências que podem contribuir com a sua formação inicial e com a formação continuada tanto de professores das IES queda da EB. Conseqüentemente, o programa contribui para o aprimoramento das ações pedagógicas. Pode-se dizer, por conseguinte, que o programa possui impacto social. Podemos confirmar isso na seguinte narrativa referente à atuação do programa na escola:

A atividades que os pibidianos realizam na escola são muito importantes, pois, com a mesmas, existe a possibilidade de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, a qualificação profissional, tanto dos bolsistas como dos professores. O programa é muito importante para os bolsistas, para aplicação da teoria na prática e vice-versa (Narrativa 18).

Entretanto, penso que o que vai potencializar o *formar-se* infante e vislumbrar uma escola diferente, à luz da complexidade do humano, é que os licenciandos conheçam a escola que ainda apresenta vestígios fortes do cartesianismo, que ainda separa, classifica, lineariza, fragmenta e desconecta o conhecer da realidade e, a partir disso, refletir sobre possibilidades outras. Essa relação de diálogo entre universidade e escola na formação docente inicial que o PIBID/UNISC possui torna o *formar-se* docente muito mais significativo, pensado a partir de vieses reflexivos da circularidade entre teoria e prática e vice-versa. Universidade e escola são, sob meu ponto de vista, instituições formadoras. No entanto, considero pertinente deixar claro que, segundo Nóvoa (2017, p. 117),

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Esse lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção de várias realidades que configuram o campo docente.

O mesmo pesquisador defende a inserção dos futuros professores no contexto da escola desde o início da licenciatura. Mesmo que os licenciandos ainda não tenham nenhuma noção de como ocorre o processo de aprendizagem na escola, o fato de estarem inseridos no futuro ambiente de atuação – a escola – ajuda na construção de sua identidade profissional e potencializa o seu *formar-se* docente, já que passam a vivenciar o cotidiano da escolar, suas potencialidades, suas carências, suas dificuldades, seus que-fazeres da docência, suas intenções, seus objetivos e a ter referenciais internos da profissão, ou seja, passam a ter um olhar sobre a docência e a partir desse olhar, podem fortalecer sua formação, desde o ponto de vista teórico, quanto prático.

Conforme a narrativa 14, no início, o programa PIBID/UNISC gerou na escola uma mistura de sentimentos, e até alguma confusão. Mas, suscitou ao mesmo tempo experiências e aprendizagem:

Após todos esses anos de PIBID na escola, observo grandes mudanças. Primeiramente o PIBID se instalou, uma criança recém-nascida, tudo era novidade, tudo novo. Os ânimos se misturavam dentro da escola. Professores, alunos, funcionários e comunidade escolar curiosos. Muitos

sentimentos surgiam: medo, ansiedade, curiosidade, discórdia, apoio, negação[...]. Hoje, vejo o PIBID completamente inserido na escola, não é parte da escola, é a escola. Todos conhecem e reconhecem a importância desse programa.

Na mesma narrativa, ressalta-se a relação entre universidade e escola:

[...] o PIBID pode ser considerado um sopro de ânimo para a escola, pois ao receber os bolsistas de iniciação à docência do PIBID/UNISC, posso dizer que vejo um movimento benéfico de trocas, de aprendizagem, de experiências. A aproximação da universidade e da escola é muito importante para que a escola se reinvente, dia-a-dia.

Ainda ressalta que, com o PIBID, todos foram beneficiados

[...] de certa maneira, ambas as partes ganharam – universidade e escola – pois tanto quem na escola chega quanto quem nela está e a universidade, podem repensar na formação de professores.

Na docência existem muitos problemas, muitas dificuldades, principalmente nas escolas públicas de educação básica. Os docentes que interagem nesse contexto, enfrentam muitos desafios, resistência, erros e acertos, frustrações e êxitos. Sustento que é um pouco difícil pensar na educação e na escola diferenciadas, à luz do complexo, sem considerar o *formar-se* docente. Nóvoa (2009a), defende a potencialidade no formar-se docente pelo “se passar a formação... para dentro da profissão”. Isso ocorre com o PIBID/UNISC, onde os docentes da universidade e os docentes da escola atuam juntos para colaborar com o *formar-se* docente. Na escola, os licenciandos bolsistas do PIBID/UNISC interagem com os desafios, os problemas, a resistência, os erros e os acertos, as frustrações e os êxitos da docência e, a partir disso, passam a ter referências internas da profissão e a partir dessas podem refletir e pensar a docência, consolidando um formar-se diferenciado²⁹. Nesse sentido, o PIBID/UNISC está colaborando para o empoderamento do *formar-se* docente. Entre os resultados alcançados, seguem

²⁹ Ao me referir ao formar-se docente diferenciado, sustento que o mesmo se encontra sustentado em bases sólidas de experiências, vivências e estudos à luz da teoria da complexidade, sendo experiência, segundo Larrosa (2011, p. 22) “isso que me toca” e ao tocar, transforma. Para o mesmo autor, experiência não é sinônimo de experimento. A experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere.

Desenvolvimento de habilidades relativas ao relato de experiências e pesquisa no contexto acadêmico; Relativização das práticas docentes e dos conhecimentos teóricos que as envolvem; Contato com diferentes experiências e conhecimentos que envolvem a área da docência; Divulgação das atividades desenvolvidas pelo subprojeto; Aproximação com o universo da pesquisa em Educação. Reconhecimento e ambientação em espaços escolares, especialmente, no que se refere ao contexto da sala de aula; Desenvolvimento de habilidades relativas ao planejamento de conteúdos e práticas relacionadas aos diferentes níveis de ensino; Capacitação para o trabalho em equipe, visto que as atividades de monitoria se configuram pela parceria entre bolsistas, professores titulares e coordenadores de subprojetos; Reconhecimento e superação de imprevistos relativos ao contexto escolar; Aprimoramento das relações interpessoais, já que o cotidiano escolar se estabelece por meio da comunicação; Aproximação entre pesquisa e prática pedagógica (UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, 2015, p. 31/32).

Conhecimentos pertinentes³⁰ da/na docência: isso que o PIBID/UNISC proporciona. Para Morin (1996a, p. 253), “um conhecimento pertinente é aquele que é capaz de contextualizar, ou seja, de reunir, de globalizar. A ação toma aqui um novo sentido: fazer apostas”. Assim, o convite à leitura desse texto também é um convite a fazer apostas no *formar-se* docente pensado pelos vieses da experiência, da teoria da complexidade, do risco e do novo, enfim, da liberdade de pensar em uma educação, uma escola onde o imprevisível, a reflexão, a contextualização se costurem e nos mostrem possibilidades outras: a do humano e sua aprendizagem.

Ao retomar o título desse capítulo, *Fractal e complexidade: possibilidades outras de formar-se docente*, considero que a docência é uma arte e que apresenta muitas possibilidades de continuidade, de costuras a fim de tecer a qualidade na educação, pois isso perpassa pela ressignificação da docência e seus momentos primeiros, mas também pela formação continuada, em serviço. As outras possibilidades consistem em firmar a profissão docente na docência, através da circularidade entre teoria e prática, ação e reflexão, na experiência e no diálogo entre os pares, no acolhimento dos futuros profissionais na profissão, sendo que isso pode acontecer através da aproximação de *dois mundos* que se encontravam em fronteiras opostas: a universidade e a escola, pensadas como formadoras. Ressalto, pensar a escola também como instituição formadora não desmereço a universidade como um lugar pleno para o *formar-se*, mas potencializa esse *formar-se* docente.

Com o PIBID/UNISC, essas fronteiras da universidade em relação à escola se alargam e possibilitam travessias relacionadas à docência, à infância docente, à

³⁰ Um conhecimento pertinente é aquele que é capaz de contextualizar, ou seja, de reunir, de globalizar.

formação continuada e à pesquisa em educação. “Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre universidade e escolas, preenchendo o vazio que tem impedido o pensar modelos inovadores de formação de professores” (NÓVOA, 2017, p. 115).

6.2 *N*a travessia...

O tempo é como uma ponte, posto que nos permite fazer a travessia para o outro lado, percorrer novas estradas, buscar novos horizontes, talvez esse tempo nos permita voltar, talvez jamais voltemos, mas o certo é que se tivermos medo da travessia, acabamos morrendo sem saber o que tem do outro lado...

Alberto de Almeida Silva (2017).

Descrevo, neste subcapítulo, o vivido na pesquisa empírica sobre a atuação do PIBID/UNISC, confrontando com os documentos, legislação, princípios e objetivos do programa. A intenção é apresentar, seguindo uma perspectiva fenomenológica, possíveis interpretações das experiências de formação docente a partir das narrativas dos participantes da pesquisa. Importante destacar que para este estudo considero tais narrativas como suas descrições do vivido, de suas experiências de formação na perspectiva proposta pelo PIBID/UNISC.

Entre os princípios, de acordo com o Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores³¹ da educação básica 2009-2011, pelos quais se construiu o PIBID, o princípio número um (1) se refere à “*formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos*” (BRASIL, 2012). Este princípio pode ser destacado na narrativa número 8, em que o narrador faz referência à integração universidade e escola que lhe possibilitou vivenciar casos concretos de docência.

Considerando que em outros tempos os acadêmicos tinham pouco contato com a realidade dos espaços de atuação da docência, acredito que os programas que integram a universidade e a escola, como o PIBID/UNISC, são de grande valia e contribuem muito para que os acadêmicos possam se conscientizar sobre o cotidiano escolar e refletir sobre as práticas docentes, o que pode ajudar ou facilitar suas escolhas profissionais, bem como nos

³¹ Na legislação que pesquisei consta *formação de professores*. No entanto, prefiro pensar esse formar em relação à docência, por esse motivo a definição *formação docente*.

projetos de docência e na familiarização das atividades e rotinas educacionais (Narrativa 8).

Reiterando o princípio número um (1), o de número dois (2) afirma que o programa visa à *“formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas”* (BRASIL, 2012). Nesse sentido, destaco um trecho do projeto PIBID/UNISC, cuja narrativa evidencia, e de certa maneira propõe, o que se espera que seja vivido pelos participantes:

Como impacto das ações desenvolvidas pelo subprojeto na formação inicial dos acadêmicos cita-se a apropriação da dinâmica escolar, seus processos, sejam intra e/ou extraescolar, a crescente percepção teórica e metodológica da área de formação, interferindo positivamente na vivência das modalidades didáticas de ensino delineadas pelo programa PIBID. Deste modo, a partir da realização de oficinas e intervenções, o bolsista PIBID (re) constrói suas percepções sobre ensinar, o que ensinar e para quem ensinar. Aspectos teóricos e metodológicos da área são revistos cotidianamente. Acadêmicos tornam-se coautores das ações desenvolvidas na comunidade escolar, o que demonstra um processo interativo: instituição formadora/curso/escola (UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, 2015, p. 25).

O princípio número três (3) se refere à *“formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação”* (BRASIL, 2012). Novamente, considero importante trazer um trecho, que se coaduna com o referido princípio, ao afirmar que:

No exercício destas modalidades, os bolsistas vivem situações concretas, a partir das quais se fazem necessárias habilidades, capacidade de interpretação e a improvisação para decidir qual a melhor estratégia a ser desenvolvida diante das rotinas que se transformam a cada momento na escola (UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, 2015, p. 30).

Além disso,

A elaboração de resumos e artigos envolvendo as experiências vivenciadas durante as atividades desenvolvidas pelos acadêmicos bolsistas foi de grande importância, inicialmente por registrar o que foi realizado e por divulgar o que é feito e produzido durante a iniciação à docência. As apresentações, considerando elaboração do material e apresentação em si, foram únicas indicando a importância deste tipo de atividade (UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, 2015, p. 14).

O princípio número quatro (4) diz o seguinte: *“formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão”* (BRASIL, 2012). Os narradores número 17 e 21 escreveram com entusiasmo sobre o que viveram nas trocas realizadas, as quais, segundo eles, são benéficas para todos os envolvidos no PIBID/UNISC:

A parceria entre a universidade e a escola é benéfica. Para o licenciando é a oportunidade de entrar em contato prático com a realidade da escola. Para a escola, é uma forma de ter novas iniciativas e ideias trazidas pelos licenciandos. Para os professores e alunos da escola, é uma ótima oportunidade de integração, pois ocorrem trocas de experiências entre todos os envolvidos (Narrativa 17).

Acredito que a teoria fundamenta a prática e a prática a teoria. Na narrativa anterior ainda existe o pensamento de que há teoria na universidade e que no *chão da escola* é onde existe somente a prática. Isso acentua um ponto nevrálgico na formação docente – a separação da teoria e da prática, universidade e escola. Faz-se necessário compreender que existe a possibilidade de pensar na circularidade entre teoria e prática e consolidar a aproximação ente universidade e escola a fim de amenizar as discrepâncias para a formação docente. Teoria sem a prática se torna um pouco se sentido e prática sem teoria não apresenta capacidade de pensar diferente. Para Nóvoa e Vieira (2017, p. 26),

Em muitos discursos sobre formação de professores há uma oposição entre universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, “verdadeiramente”, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que, tantas vezes, esta prática é rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação.

O programa foco dessa pesquisa na formação docente pode mostrar possibilidades de travessias para superar esse ponto nevrálgico e a tensão que existe muito forte ainda entre teoria e prática, pois mostra o limiar de que existe a circularidade entre ambas e, estar em contato com a profissão mostra um potencial para o *formar-se* docente. Isso é reafirmado na seguinte narrativa:

O programa colabora muito com a formação docente inicial porque através do mesmo é possível que o bolsista interaja com professores e alunos, colaborando com sua formação. Iniciativa, entrosamento, dinâmica, troca de

experiências, inovação e muito aprendizado são as palavras que resumem o programa em nossa escola (Narrativa 21).

Ao pensar nas aproximações desses princípios com as descrições narrativas do vivido pelos participantes e as intenções propostas pelo projeto PIBID/UNISC, é possível interpretar que há a intenção de incentivar a formação docente e que essa experiência ocorreu. Além disso, permito-me dizer que pode ser possível construir uma formação sólida, ou seja, pertinente com uma educação que vislumbre travessias entre a escola que temos e a escola que queremos. Para isso, faz-se necessária uma formação docente potencializada por sua relação com o pensar a docência na experiência docente.

Assim, entendo que esse pensar pode superar experiências desconexas da realidade e preparar docentes diferenciados, capazes de fazer a diferença na profissão. Outra interpretação possível, a partir do programa em foco e dessas descrições do vivido, é a de que os limites da universidade e da escola se romperam para que licenciandos vivessem suas primeiras experiências com a docência. Isso, segundo os relatos, é enriquecedor e se confirma na seguinte narrativa sobre o programa, em relação aos bolsistas de iniciação à docência, que consta no relatório de atividades do PIBID/UNISC:

[...] alunos bolsistas tornam-se mais conscientes do seu papel na educação, se deparando com responsabilidades e compromissos que lhes qualificarão para atuar na sua respectiva área. Neste contexto, o programa e seus projetos específicos contribuem com a busca contínua de aperfeiçoamento dos cursos de licenciatura, bem como com a formação específica de seus acadêmicos. Assim, o Pibid vem assinalando uma retomada da valorização do magistério e estimulando a formação de bons profissionais para o futuro, preparados para assumirem, principalmente, a docência nas escolas públicas (UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, 2015, p. 25).

Como podemos ler, o PIBID/UNISC se configurou como potencializador da formação docente inicial. A integração entre universidade e escola pública de educação básica, através da interlocução entre bolsistas, mostra novas possibilidades. Outra possibilidade de compreensão acerca da potencialidade da formação docente inicial proporcionada pelo PIBID/UNISC se mostra através da narrativa a seguir:

O profissional que está tendo a possibilidade de atuação no programa durante o período de formação será diferenciado em relação aos demais, pois quando da conclusão do curso de graduação terá consigo uma bagagem de

conhecimentos que os demais não vivenciaram da mesma forma e nem na mesma intensidade. O estudante de graduação que participa do PIBID, também enquanto aluno apresenta uma postura diferente frente aos conteúdos repassados a ele, frente ao docente que ministra as disciplinas, bem como, num processo de construção diária, articula a relação entre conteúdos curriculares das disciplinas e as atividades desenvolvidas no programa, contribuindo com seu próprio desenvolvimento cognitivo, bem como com o de seus colegas, trazendo para a sala de aula da Universidade as suas experiências e anseios gerados durante a experiência como bolsista PIBID (UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, 2015, p. 243).

A formação docente inicial, neste caso, e a qualidade na educação não ficam em fronteiras opostas. É possível afirmar que ambas andam juntas e isso faz com que o programa já apresente impactos na qualidade da educação escolar básica onde se inscreve.

[...] cabe ressaltar que o PIBID/UNISC propicia a criação de vínculos essenciais entre a universidade e a escola básica, promovendo uma melhor qualificação do trabalho docente e, ainda, das avaliações internas e externas de aprendizagens das instituições escolares (UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, 2015, p. 5).

Ao desenvolver atividades pedagógicas planejadas por docentes da universidade, os docentes que atuam na escola, com apoio dos bolsistas de supervisão e juntamente com os pibidianos, participam de uma dinâmica complexa onde se evidenciam a aprendizagem da docência, a formação continuada e a pesquisa em educação, contribuindo com a reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas. E, por que não dizer, realizando um movimento de formação positivo tanto na universidade quanto na escola. Isso pode se confirmar na narrativa 16 referente ao vivido:

Posso afirmar, através de minhas observações, acompanhamentos e vivências, que a interação dos pibidianos no contexto escolar enriquece e acrescenta muito no processo ensino-aprendizagem. Ocorre uma troca de conhecimentos e de experiências entre professores e pibidianos. Assim, eles – os pibidianos – podem colocar em prática os conhecimentos adquiridos em relação a sua formação. Saliento que todas as intervenções realizadas em minha turma foram benéficas e prazerosas, auxiliando muito na prática pedagógica.

Os princípios do PIBID, ao aproximar universidade e escola, consolidam a intenção de fomentar a formação docente e construir uma identidade profissional. A partir dos princípios mencionados, apresento para considerações e possíveis interpretações os objetivos do PIBID, que são os seguintes:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013).

A intenção de trazer esses objetivos propostos pelo PIBID é a de explorar como algumas dessas ideias emergem em uma narrativa sobre as potencialidades vislumbradas pelo programa na UNISC. O incentivo à formação docente para atuação na educação básica, primeiro objetivo do PIBID e a valorização do magistério, segundo objetivo, podem elevar a procura de estudantes para cursar as licenciaturas. Já o terceiro objetivo, que se refere à qualidade da formação inicial docente nos cursos de licenciatura, promovendo integração entre universidade e escola, ratifica-se também no programa. Na seguinte narrativa evidencia-se a integração da universidade e da escola em experiências compartilhadas para a aprendizagem da docência, para a construção de uma identidade profissional docente. Vejamos o que diz a narrativa 23:

O PIBID é uma oportunidade para a universidade e a escola interagirem. O PIBID/UNISC, em nossa escola, em termos gerais, tem dado muito certo. Percebo que a maioria dos pibidianos integram-se bem nas atividades, projetos, oficinas. Vejo também que alguns deles fazem além de seu dever, trazendo evolução, crescimento cognitivo e pessoal a todos os envolvidos, ou seja, à comunidade escolar. Seria interessante se pudéssemos continuar contando com essa valiosa participação no cotidiano escolar, em especial, para estreitar as vivências e as experiências entre teoria e prática nas atividades/fazeres docentes.

No Relatório de Atividades do PIBID/UNISC 2015, reafirma-se a integração entre universidade e escola e sua importância para potencializar a formação docente inicial:

Percebe-se também uma aproximação imediata com o campo de atuação de licenciatura que vai além das práticas de estágios curriculares. Tais constatações podem ser observadas durante os encontros que ocorrem semanalmente nas áreas dos subprojetos, nos espaços e eventos institucionais por meio dos relatos de vivências, experienciadas pelos bolsistas, nas instituições de ensino em que atuam. Estes riquíssimos relatos apresentados são instrumentos que servem como motes para a reflexão e discussão acerca das metodologias didático-pedagógicas utilizadas tanto nas escolas de educação básica, quanto na Universidade (UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, 2015, p. 6).

Antes do PIBID, a interação dos docentes em formação com as escolas de educação básica ocorria somente no estágio, que é muito importante para sua formação. No entanto, o PIBID promove essa articulação durante a licenciatura, podendo ocorrer desde o primeiro semestre onde teoria e prática perpassam por momentos de ação-reflexão-ação. “Nessa articulação, a prática não fala por si mesma, exige uma relação teórica, pois não existe prática sem um mínimo de ingredientes teóricos” (PIMENTA, 2006, p. 93). Quanto a esse aspecto, é exemplar a narrativa 9, que se encontra na sequência:

Com relação à atuação dos bolsistas, penso a inserção dos mesmos na escola é relevante para o currículo escolar e para a formação dos bolsistas. As experiências na escola agregam conhecimentos teóricos e práticos para a formação inicial, bem como contribuem de forma dinâmica para o currículo. Com relação à formação inicial, o contato direto com as escolas proporciona ao pibidiano mais conhecimento em relação à Educação Básica, pois o tempo de inserção de um pibidiano na escola vai além do estágio. Outro aspecto relevante é a aproximação entre universidade e escola que o PIBID proporciona.

Na escola não existe teoria sem prática nem prática sem teoria: ambas são inerentes. Então, nas ações pedagógicas, mesmo que quem trabalha com a docência não saiba, sempre há uma teoria que fundamenta a prática e vice-versa. O PIBID/UNISC efetiva-se na relação entre teoria – prática - reflexão, como um espaço onde as experiências de iniciação à docência, vivenciadas nas relações da universidade com a educação básica se articulam no intuito de elevar a qualidade das ações acadêmicas dos licenciandos, visando contribuir com a articulação teórico-prática e redimensionar vínculos. Isso contempla o quarto objetivo do programa, que visa a inserção de licenciandos nas escolas públicas de educação básica para que, através de experiências, possam potencializar a sua formação inicial, com outras possibilidades para as reflexões sobre suas ações.

Na seguinte narrativa, fica evidente que existe o pensamento de que a teoria existe na universidade e a prática na escola. Entretanto, teoria e prática são indissociáveis. Estão juntas na travessia para a aprendizagem da docência. Vejamos,

A atuação dos pibidianos é de fundamental importância, pois vem melhorando o ensino e a aprendizagem, a qualificação profissional, tanto dos bolsistas como dos professores. O PIBID é de suma importância para os bolsistas para aplicação da teoria na prática (Narrativa 7).

Mais uma vez emerge a compreensão de que existe uma dicotomia entre teoria e prática e em relação aos lugares em que cada uma evidencia-se. Acredito que com o PIBID é possível repensar essas polaridades e compreender que ambas são essenciais e intrínsecas para a aprendizagem da docência e para a qualificação dos cursos de licenciatura. Pensar, nesse caso, a docência como aprendizagem na perspectiva do *formar-se*, de maneira reflexiva, faz parte da dinâmica do PIBID/UNISC, pois:

[...]proporciona maturidade e autonomia aos licenciandos no que diz respeito à tomada de decisões frente às ações pedagógicas que permeiam o ambiente escolar antes mesmo de ingressarem efetivamente na carreira docente, fortalecendo os laços entre a universidade – escola– comunidade, formando um futuro professor ciente das necessidades reais da escola de Educação Básica. Isto passa pela complexidade da formação e pelo comprometimento e responsabilidade com a missão de fazer entender o mundo social, familiar e das relações interpessoais. [...] Aprende-se a ser professor sendo. A teoria e a prática andam juntas e não criam uma ideia ilusória do que é ser professor (UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, 2015, p. 51).

No momento em que novos atores entram em cena, a cena é modificada. Isso acontece quando os pibidianos chegam na escola para ali realizar suas experiências primeiras com a aprendizagem da docência. A partir disso – da cena que se modifica com a chegada dos pibidianos - os docentes que atuam na escola aperfeiçoam suas experiências teóricas e práticas, com o intuito de interagir com os bolsistas e de realizar atividades que sejam relevantes para a docência e para a aprendizagem da mesma. Nesse caso, os professores das escolas públicas de educação básica se tornam co-formadores dos futuros docentes. Essas trocas de experiências, de atividades, de sugestões, podem tornar a formação docente inicial voltada à reflexão, pois, ao retornar à universidade, os pibidianos realizam reflexões de suas ações, de suas práticas, das atividades e das trocas teóricas e práticas realizadas. Isso

potencializa e dinamiza a formação docente inicial, o que pode, gradativamente, melhorar a qualidade da educação básica.

A experiência com a docência aparece como potencializadora da formação docente inicial, pois os bolsistas passam a ter noções sobre o cotidiano da escola, para, a partir disso, realizar reflexões que colaboram com a construção da identidade profissional. Mais uma vez aparece o ponto nevrálgico da docência – conceber teoria e prática como algo que pode ser pensado separadamente. Isso pode ser visto na narrativa número 10:

Acho o PIBID de fundamental importância, uma vez que os bolsistas passam a ter uma noção prática do cotidiano da escola. Fica evidente que os alunos (licenciandos) passam a ter um olhar diferente do dia-a-dia da escola, não mais como alunos, mas como futuros profissionais da área da educação.

A experiência como algo que toca e transforma potencializa a aprendizagem da docência. Conforme a narrativa a seguir, essa experiência é muito importante para que os bolsistas cheguem à escola mais preparados para ministrar as aulas e desenvolver atividades inerentes à docência. Vejamos a narrativa número 13:

Penso que o programa de bolsas de iniciação à docência é bem importante para os que estão participando. Estudar e “cair” em uma sala de aula, sempre assusta um pouco e com a bolsa, eles já podem ter uma ideia da dinâmica da escola. Também, para os alunos da escola, o programa é muito bom, pois participam e interagem com temas e atividades diferentes que os bolsistas trazem.

Além de colaborar para a formação docente inicial, conforme a narrativa anterior, o programa PIBID/UNISC oferece, através de seus bolsistas, atividades diferenciadas, para a aprendizagem da docência, para o *formar-se* docente, que, dificilmente seriam realizadas se não existisse a interação entre universidade e escola. Essa aproximação é extremamente benéfica, não só para potencializar a aprendizagem da docência, mas para dar continuidade à formação dos docentes, que se encontram na escola, já que, com o programa, a cena no contexto da escola pública de educação básica vai tomando rumos mais pertinentes com o complexo, com o humano, com o incerto, com o risco e com a liberdade para aprender. Ao me referir à *liberdade para aprender* não penso em uma escola não-diretiva, refiro-me à educação e à escola com resultados não tão previsíveis, delimitados, definidos onde o *dar aula* possa dar lugar ao *pensar sobre as coisas*, ao *fazer perguntas*, ao lugar do sensível, enfim, do complexo.

Um novo olhar: a docência e seus momentos primeiros, à luz do pensamento complexo, vem para ajudar a realizar as travessias entre o conhecimento mecânico e cartesiano³² e o pensamento desse conhecimento. Isso quer dizer que quando se conhecesse algo, pode ser possível fazer diferente, pensar diferente. O pensamento complexo se opõe ao cartesiano. Enquanto o primeiro integra e contextualiza, o segundo isola, separa, verifica, descontextualiza, exclui, lineariza, fragmenta, reduz e simplifica. O pensamento cartesiano ainda se faz muito presente nos que-fazeres da docência, causando um empobrecimento das suas potencialidades de criar, relacionar e contextualizar. Com isso, molda-se as gerações mais novas, ceifando-se a criatividade e a autonomia.

Acredito que o pensamento complexo emerge para recuperar o *estar na fronteira*³³ e as *possibilidades de travessia*. A partir disso, pode ser possível pensar em uma educação que possa, de maneira mais efetiva, integrar o que existe de criativo, de enriquecedor e de libertador no que é feito em aula a fim de integrar a complexidade ao conhecimento e a capacidade inata do humano a aventurar-se no aprender. Mas um aprender diferente: aquele que integra, que traz consigo significado em uma perspectiva complexa de educação escolar, onde as aulas possam ser mais do que simplesmente completar lacunas, responder perguntas sem muita reflexão, sem os porquês, com uma verdade única.

E, nesse caso, a experiência com a docência durante a formação pode colaborar com esse olhar e elevar a qualidade das ações acadêmicas. O desafio da universidade é pensar a *infância docente* sob a perspectiva da complexidade para que os futuros docentes possam refletir a educação e suas complexidades de maneira diferente a que temos hoje. A escola, de maneira geral, ainda possui um sistema de organização rígido, onde as disciplinas são separadas, sem conexão umas com as outras. Assim, o conhecimento se torna fragmentado e destituído, muitas vezes, de sentido para o

³² O pensamento cartesiano, fortemente enraizado na cultura ocidental, de acordo Capra (1996, p. 24), surge nos séculos XVI e XVII, provocando uma ruptura radical na visão de mundo medieval pautada na concepção aristotélica e na teologia cristã: “a noção de um universo orgânico, vivo e espiritual foi substituída pela noção do mundo como uma máquina, e a máquina do mundo tornou-se a metáfora dominante da era moderna”. A partir dessa noção, o universo é concebido como sistema mecânico, o corpo humano como máquina e a sociedade como espaço de luta competitiva pela existência. Nesse modo de pensar, impera a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido por intermédio de crescimento econômico e tecnológico. O conhecimento é espelho da realidade e espelho do mundo, no qual a ordem, a separabilidade e a razão garantem a certeza de um conhecimento verdadeiro (MORIN, 1999).

³³ Estar na fronteira, sob minha concepção é estar diante de possibilidades de travessias relacionadas ao conhecimento, é estar em risco, no desafio de uma travessia.

humano e suas possibilidades de aprender e de contextualizar. Diante disso, se faz de suma importância a reflexão das atividades realizadas na escola e na universidade, durante a formação, com o intuito de aprender a docência, mas não de forma cristalizada, como se houvesse um molde para isso. As experiências compartilhadas, mais uma vez, mostram sua potencialidade para a infância docente e a formação continuada, conforme sugere a narrativa a seguir:

Foi de suma importância a troca de experiências, aprimorando e ampliando a visão dos bolsistas, em relação a maneira de se portar como professor, ouvindo ideias e relatos de outros bolsistas que também estão vivenciando o trabalho em escolas (UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, 2015, p. 12).

Ouso afirmar que a experiência e as trocas na/da docência colaboram para um *formar-se* mais sólido, mais potente. No entanto, a dinâmica do PIBID/UNISC, onde os pibidianos e os coordenadores dos subprojetos se reúnem para planejar e para refletir sobre as experiências que os licenciandos tiveram na escola, pode potencializar a formação docente inicial, já que refletir sobre as ações, sob a luz das teorias, pode aprimorar as experiências dos bolsistas. Muitas das atividades realizadas na escola como na universidade podem estar organizadas e fundamentadas por vieses cartesianos. Diante disso, a universidade mais do que a escola, possui um papel muito importante no/do *forma-se*, na infância docente, já que pode realizar reflexões acerca do que foi vivenciado, experimentado, para, quem sabe em um futuro não muito distante, através da docência, melhorar a qualidade da educação em nossas escolas, superando o desconexo, cabal, linear e reducionista relacionado à aprendizagem.

Acredito que aproximar escola pública de educação básica e universidade já foi um passo significativo para pensar na educação que temos e, a partir dessa, refletir sobre a que queremos. Acredito que os pibidianos trouxeram à escola um novo ânimo, uma motivação para a aprendizagem da docência e isso repercute nas instituições formadoras. Nesse sentido, o PIBID/UNISC colabora para a formação inicial e também para a formação continuada. Isso podemos ver nas narrativas abaixo:

A atuação dos bolsistas em nossa escola tem papel fundamental, tanto na sua formação como também para os alunos. O programa colabora para que o pibidianos coloquem em prática seus conhecimentos e para que já vivenciem a prática da docência. Para os alunos, o contato com novos profissionais e métodos motiva para o conhecer. E para nós, professores,

sempre existe uma troca de experiências teóricas e práticas com os pibidianos (Narrativa 12).

O *formar-se* docente pressupõe, primeiramente predisposição, mas também flexibilidade, onde se aprende através da experiência e do pensar essa experiência. Conforme a seguinte narrativa número 25:

[...]o programa colabora para a formação inicial dos licenciandos, onde os mesmos, colocam em prática os conhecimentos da prática docente e, a partir desses, possam colaborar para potencializar a formação docente inicial e continuada, uma vez que experiências são trocadas entre licenciando e professores e essas podem potencializar tanto a formação docente inicial quanto a continuada.

As conclusões dão conta de que nessas narrativas emergiram concepções como eles – docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Deus – e – narrativas constantes no Relatório de Avaliação da atuação do PIBID/UNISC/2015 perceberam e narraram influências das experiências pibidianas de formação inicial. Em sua totalidade, as narrativas mostraram que o PIBID/UNISC é um programa relevante e possui potencial para a formação docente inicial e algumas narrativas trouxeram até a questão da formação docente continuada, pois o programa se mostra em uma dinâmica positiva ao inserir os licenciandos na escola pública de educação básica.

Com isso, as experiências compartilhadas quanto à metodologia, à conteúdos, a atividades, a avaliações, enfim, da dinâmica pedagógica, física e administrativa da escola são potencializadores do *formar-se* docente, pois consolidam a docência como uma aprendizagem e colaboram para a construção da identidade profissional, para a valorização da docência na docência, da profissão na profissão. Isso pode mostrar um limiar que até antes do PIBID não era possível vislumbrar: um percurso integrado e colaborativo, coerente, para potencializar a infância docente, seus momentos primeiros, a formação continuada tanto na escola quanto na universidade através da interação entre os pibidianos e a pesquisa em educação, para pensar em novos limiares possíveis a partir de experiências compartilhadas entre universidade e escola. Algumas narrativas trouxeram a possibilidade de o programa colaborar com a iniciação científica, conforme as seguintes narrativas:

Promover a aproximação dos bolsistas ao cotidiano educacional e o aprimoramento do ambiente escolar em função do estabelecimento de

parcerias produtivas (entre bolsistas, professores titulares e coordenadores) no que se refere à pesquisa, ao planejamento e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas às diferentes modalidades de ensino que formam a Educação Básica. [...] Os eventos em que os trabalhos desenvolvidos pelos pibidianos podem ser socializados são excelentes oportunidades de trocas e reflexão. Assistir e discutir atividades de outros inúmeros colegas possibilita a aquisição de novas referências e possibilidades didáticas, o que, fato, atende aos próprios objetivos do PIBID. Consideramos que os alunos que participaram de eventos trouxeram para o grupo ideias e debates diferenciados. Além desse aspecto mais amplo, a experiência de apresentar e publicar o resumo do trabalho desenvolvido contribui para a formação dos alunos licenciandos, pois é uma forma, também, de levar à reflexão sobre a aprendizagem a um universo acadêmico mais amplo, contribuindo para a aproximação da pesquisa didática (UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, 2015, p. 19-20).

O PIBID pode colocar também a universidade em uma nova fronteira, que, reiterando, é um lugar de desafio, de risco, de possibilidade de travessias, de fazer diferente, de potencializar a docência e de realizar o empoderamento da/na docência. O programa tem a oportunidade de colaborar para um processo de reconstrução das licenciaturas, que se torna emergente, ao pensar em uma educação que contemple a experiência como *isso que me toca e me transforma*, o diálogo entre os componentes curriculares, a emergência da complexidade, pois a docência só vai contemplar o que foi mencionado se isso estiver presente na formação. Caso contrário e pela matriz muito individualista da docência, dificilmente o diálogo entre os saberes vai acontecer na profissão.

Hoje, meu conhecimento sobre a docência e formação docente são pensadas de outra maneira, mais contextualizada e de acordo com a teoria da complexidade. Precisamos reformar nossos pensamentos, os pensamentos de educação e escola para poder vislumbrar possibilidades outras, algo melhor. E, acredito, pois, que esse melhor, essa utopia, no momento em que fizer parte do pensamento e do entendimento de muitas pessoas, quem sabe não estará tão longínqua: é na formação docente que se faz a diferença, que se pode vislumbrar a educação e a escola diferentes.

Assim, a questão norteadora do PIBID, a qual aposta nas experiências compartilhadas para aprendizagem da docência, mostra mudanças em relação ao *formar-se* docente. No entanto, também mostra que o ponto nevrálgico em torno da formação docente permanece tensionado: teoria ou prática. Pensando pelo viés da teoria da complexidade, reafirmo que a teoria e a prática geram entre si uma circularidade em forma de espiral na docência. Penso que, apesar de a espiral ter um

começo e um fim, as suas possibilidades de continuidade não se esgotam, pois, o fim remete a um novo começo. A aposta na experiência compartilhada da universidade e da escola para a aprendizagem da docência através do PIBID dinamiza o processo de formar uma identidade profissional docente por parte do licenciando e despolariza a ideia de que na universidade existe a teoria e na escola a prática.

Nos caminhos, fronteiras e travessias dessa escrita, fenomenologia, experiência, complexidade, aprendizagem, PIBID, PIBID/UNISC e narrativas me acompanharam, me fizeram pensar de maneira diferente e considerar em possibilidades outras na trajetória do *formar-se* docente. A relação com a docência já não é a mesma. Existe a possibilidade de travessia. E agora? O que fazer? Com certeza, novas fronteiras surgirão e, a partir delas, também outras travessias. Será que valeu a pena? Com alma de poetisa cito Pessoa (1986) "*Tudo vale a pena se a alma não é pequena*", e, pensar e escrever sobre educação, escola, *formar-se* docente, PIBID/UNISC e suas possibilidades e potencialidades vai continuar sendo um desafio de alguém que já não possui o mesmo olhar, que pensa como pesquisadora. Então, valeu a pena!

7 *D*A DOCÊNCIA À POESIA: A EXPERIÊNCIA DE UMA AÇÃO COLETIVA

A arte do educador é também a arte de se fazer presente. Arte difícil... É o destino do professor fazer a árdua experiência de se sentir vivendo além de si, na reprodução amorosa do pensamento de seus alunos e na recordação da sua sensibilidade que é um permanente futuro, pela esperança de dias ainda não anunciados, mas que afinal se formarão, com a insistência do sonho, para tempos que talvez não sejam mais seus, mas nos quais, na verdade, estará vivendo... A arte de se fazer presente encontra melhor pretexto no coração do que no pensamento.

Cecília Meireles (2001)

Neste capítulo, que considero de conclusão deste trabalho, mesmo com a consciência de seu inacabamento, quero repensar a docência na relação direta com a formação docente inicial e suas vinculações com a poesia, com as metáforas, presentes no decorrer de minha escrita. Isso não sugere em momento algum a falta de rigorosidade metódica ou falta de fundamentação teórica. A poesia sugere o belo, o encantamento, o devaneio, a melancolia, a nostalgia, a dúvida, a incerteza. Assim é a docência. Ela se entrelaça em muitos sentimentos porque estar com o humano – matéria prima da docência – é um desafio que emerge do sensível, do poético e do incerto. A epígrafe de Meireles (2001) diz que se fazer presente é uma arte e, sendo arte, pode trazer consigo a sensibilidade que se mostra na poesia. Por esse motivo, o título anuncia *a experiência de uma ação coletiva*. Considero que esse trabalho ainda oferece muitas possibilidades de reflexão, de estudo e de seguimento. É como o fractal, capa desta dissertação, no qual as possibilidades de continuidade não se esgotam. Por isso afirmo que minhas conclusões podem também ser (in)conclusões. A antítese é válida, pois o PIBID e o PIBID/UNISC ainda oferecem muitas possibilidades de pesquisa devido as suas potencialidades e impactos na docência.

A docência é uma ação coletiva de permanente devir, vir a ser, de tornar-se, de *formar-se*, uma aprendizagem que se faz com experiências teóricas, práticas, reflexivas, poéticas³⁴. Penso, assim, uma docência integrada com a boniteza, com a

³⁴ Ao escrever que a docência é poética, penso que a mesma traz consigo a beleza e o sensível da poesia, o incerto, o complexo, o inacabado, uma vez que estar com o humano e ajudar a potencializar suas possibilidades de aprender e de aprender a aprender é uma aventura entrelaçada entre a ciência

poesia. A poesia é linguagem operando linguagem e isso que traz o rigor na escrita dessa conclusão: fazer um sentido. A linguagem poética supõe um determinado gesto que se aventura, que se ex-põe. A poesia, assim como a docência, leva a caminhos. Ambas nos desafiam a estar na fronteira, rompê-las, alargá-las, realizar travessias, ambas nos ajudam a pensar e a falar em educação.

Penso e escrevo, assim, as relações da poesia com a docência pelo viés do encantamento. Uma docência que resgate o que existe de sentimento, de mais humano e possa levar a todos, como protagonistas, a pensar as coisas, seus porquês, a fazer perguntas para inventar-se. Uma docência que não seja apenas repetição de listas de conteúdos, que seja o que torna o humano melhor, altruísta, solidário, crítico e não acabado ou pronto: um devir. Acredito em uma docência poética, no sentido de que se deixe inventar por seu próprio gesto no mundo e não se curve às fronteiras, sejam elas legais, humanas, institucionais ou mesmo da ordem das ações simplificadas e simplificadoras. Afinal, creio que aprender a pensar deveria ser a meta de toda docência e sobretudo do *formar-se* docente. Então, uma das conclusões a que chego neste meu pensar é que foi uma alegria perceber, com esta pesquisa, que ainda há esperanças para a formação docente na docência, pela experiência. Isso enche de sentido o meu trabalho com a docência e com o apoio à formação docente na escola, como professora e supervisora escolar.

O PIBID/UNISC traz a docência como uma aprendizagem onde as fronteiras que polarizavam a teoria acadêmica e a prática escolar se alargam e aproximam o mundo acadêmico do mundo escolar. Isso foi uma inovação, algo realmente importante para a docência. Eis o elo para pensar no *formar-se* docente: a aproximação da universidade e da escola. Como pensar em formação docente potencializada se os mundos não se aproximam? As experiências coletivas e compartilhadas promovidas pelo programa PIBID/UNISC circularizam e complexificam a teoria e a prática. Ambas já não se encontram em fronteiras opostas e colaboram com a construção da identidade profissional docente.

Assim como a palavra densificada do poeta chega a roçar o insondável, a docência experimentada no vivido pode ir muito além da sala de aula, pode abrir caminhos curiosos para o conhecer e o compreender. Por estas, entre outras razões, penso que é possível dizer sim à docência potencializada pelo PIBID/UNISC, é

e a poesia. O poético pode ser sinônimo da boniteza de estar com o humano e da arte de se fazer presente, mesmo “em um tempo em que não é nosso”. Por isso entrelaço docência e poesia.

possível dizer sim à escola e as suas possibilidades de interação, uma vez que a infância docente interagindo com a escola pública de educação básica, desde os momentos primeiros de estudo na licenciatura pode aproximar a educação da vida através de experiências teóricas, práticas e da reflexão com essas experiências.

O PIBID/UNISC traz consigo a possibilidade de potencializar o *formar-se* docente, com perspectivas de vislumbrar um docente diferenciado, que pode ajudar a melhorar a qualidade da educação. Penso que a qualidade da educação, à luz da teoria da complexidade, tem a ver com uma formação docente potencializada pela experiência docente pensada como uma aprendizagem, mas não uma aprendizagem qualquer e sim aquela que pode emergir do e pelo sensível ato de encantar-se com o pensar. Ao estar na universidade e na escola pública de educação básica, os pibidianos podem vivenciar experiências inovadoras e complexas na interação. É certo que também passam a conviver com o cartesianismo, tão presente nas escolas ainda, como se o conhecimento fosse linear, isolado, cabal, descontextualizado e simplificado. A diferença é que com e a partir do PIBID, torna-se possível fazer dessa convivência uma experiência de diálogo, de auto-eco-organização e transformar o que na escola é estéril e não precisa mais fazer parte da educação e buscar, cada vez mais, a valorização da profissão docente.

Entendo que as contribuições do PIBID para a valorização docente ainda carecem de pesquisas e reflexões que possam dimensionar sua extensão e também do que é possível entender como valorização. Complementarmente, todavia, inserir licenciandos nas escolas, este programa leva a pensar a docência pelo viés da experiência de aprender a ser professores com professores que ali atuam profissionalmente. Com isso, a docência se consolida como uma aprendizagem em um sentido diferente daquele que costumeiramente concebíamos. Ou seja, pela experiência de estar na escola na condição de aprendizes de professores, os licenciandos oportunizam aos professores da escola a experiência de serem professores de outro tipo de estudantes. Essa experiência dos professores da escola tem a ver consigo mesmos e com os desafios de sua formação continuada, porque implica na reflexão sobre seus afazeres cotidianos, podendo levá-los à práxis e a superar a tradicional e infundável dicotomia entre teoria e prática.

Reitero, quando me refiro ao cartesianismo na escola pública de educação básica, não faço crítica a nenhuma escola, apenas reflito sobre possibilidades outras, de pensar e de fazer diferente para dinamizar a educação que temos e pensar uma

educação que traga consigo o humano e suas complexidades. Isso está inerente ao *formar-se* docente e suas possibilidades de reflexões, de pensar de maneira mais integrada, contextualizada. E esse é o desafio também da universidade, integrando cada vez mais os conhecimentos teóricos e práticos e vice-versa para que a aprendizagem da docência seja complexa, não linear, separada e para que isso tenha reflexos nas escolas porque temos que fazer algo pelas gerações mais novas, que precisam pensar, aprender a pensar, a imitar mais e repetir menos. Para pensar é necessário fazer perguntas e perguntas das perguntas e isso traz uma boniteza que está intrínseca no ser humano, que tem muitas potencialidades configuradas pelo seu desejo de conhecer.

Posso afirmar que ao ler as narrativas que contemplaram as ações docentes possibilitadas pelo PIBID/UNISC, a poesia da docência ilumina cada palavra, cada ação descrita, cada atividade realizada. Assim, vale ler, ainda uma vez, que a aproximação entre a universidade e a escola beneficia os protagonistas de ambas. Exemplos disso podem ser vistos as narrativas já mencionadas nessa dissertação. Mas, também se encontram nestas que seguem: *“quantas coisas nossos alunos, na maioria carentes, conseguiram ver através das lentes da universidade”*; *“quantas descobertas, quantos sonhos foram plantados como pequenas sementes em mentes tão desacreditadas”* (Narrativa 22); *“Iniciativa, entrosamento, dinâmica, troca de experiências, inovação e muito aprendizado definem o programa”*; *“o PIBID/UNISC não colabora só para a formação docente inicial, mas também com a formação continuada”* (Narrativa 19). Fica evidente o impacto social do programa que proporciona aos protagonistas – bolsistas, alunos, docentes – o estar na fronteira e também possibilidades de travessia no que tange ao conhecer e ao fazer e vice-versa.

Emerge, de todo esse estudo, a importância da continuidade do programa para prosseguir com o empoderamento dos processos de formação docente inicial e continuada (tanto para docentes da IES quanto da EB), através do PIBID/UNISC, já que os pibidianos inseridos na escola trazem consigo a motivação e o encantamento pela aprendizagem da docência e vislumbrar, a partir do que foi estudado e das propostas e objetivos do programa, a melhoria da qualidade da educação básica. Fica evidente o descrito na narrativa número 5:

O PIBID/UNISC é de fundamental importância e relevância não só para a iniciação à docência, mas também serve de motivação dos docentes que já estão nessa profissão há anos e que, muitas vezes, se sentem contagiados

com tamanho entusiasmo dos pibidianos que estão sendo inseridos no espaço escolar. É um programa que, com certeza, deve ter continuidade para que a educação seja cada vez mais sinônimo de qualidade.

O programa em foco, como podemos acompanhar na narrativa anterior, não só potencializa a formação docente inicial, mas também dá um sopro de ânimo para os docentes que se encontram na escola, reafirmando que quando novos atores entram em cena, a cena se modifica. É o que acontece com o PIBID/UNISC, pois nas trocas que ocorrem entre docentes e licenciandos, a aprendizagem da docência se constitui sendo que as vivências, as experiências e a complexidade dessas relações podem ser uma motivação para pensar na escola com mais qualidade³⁵ e contextualizada com o ser, o conhecer e o viver. Posso mencionar a narrativa a seguir como exemplo da dinâmica positiva do programa onde ressalta a qualificação do processo ensino-aprendizagem através da formação docente potencializada por experiências compartilhadas:

Considero de grande relevância o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade de Santa Cruz do Sul (PIBID/UNISC) por ser uma oportunidade de vivenciar a rotina escolar, trocar experiências, colaborando, desse modo, para a formação docente e para a qualificação do processo ensino-aprendizagem (Narrativa 3).

O PIBID/UNISC, conforme a narrativa 3, oportuniza o contato com a rotina escolar e colabora, além da formação docente, para a qualificação do processo ensino-aprendizagem. Já, a narrativa número 4 narra o seguinte: “[...] observei um ótimo trabalho, em Língua Portuguesa, variado e criativo” evidencia-se que, também na universidade, como na escola, ainda há vestígios do linear, do separar os conteúdos, os conhecimentos e as disciplinas. Ao realizar essa afirmação, não estou, em momento algum, fazendo uma crítica negativa, mas pensando pelo viés da teoria da complexidade. Quando fica evidente na narração que foi um ótimo trabalho na disciplina de Língua Portuguesa deixa-se mostrar que o formar-se docente a partir de disciplinas ainda é bastante evidente. Isso pode ser visto, também, na narrativa número 11, na sequência:

Atuo na disciplina de História e acho importante o trabalho dos pibidianos, pois contribuem com práticas pedagógicas, debates em aula, orientam os alunos nas atividades propostas pelo professor. É importante que os

³⁵ Ao me referir a qualidade, a penso pelo viés da teoria da complexidade que se opõe àquilo que isola, separa, verifica, descontextualiza, exclui, lineariza, fragmenta, transmite, reduz e simplifica.

pibidianos continuem desenvolvendo suas atividades na escola, pois, além de contribuir para o aprendizado dos alunos, estão tendo contato com a comunidade escolar desde o início da licenciatura.

O PIBID/UNISC traz consigo a articulação entre pares para a formação docente, mostrando um alargamento entre as fronteiras que existiam entre cursos de licenciatura e as escolas e ao mesmo tempo evidenciando a aproximação entre ambas para a formação docente inicial e continuada. Isso é extremamente importante para a autonomia, pois não podemos esperar que futuros docentes construam a sua autonomia profissional se esta matriz não estiver presente durante a formação, já que “todos sabemos, há muito tempo, que os estudantes das licenciaturas nunca fazem, mais tarde, aquilo que lhes dizemos para fazerem, mas aquilo que com eles fizemos durante a formação” (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 23).

Ao descrever o meu pensar sobre a linearidade nas disciplinas na escola e a mesma na universidade e vice-versa, não desvalorizo o trabalho que é realizado em nenhuma das instituições, mas vislumbro algo, além disso, onde se possa integrar mais do que separar, onde se possa contextualizar mais do que simplesmente fragmentar. Reafirmo, fundamentada nos meus estudos, minhas experiências e nas narrativas que o PIBID/UNISC possui muitas potencialidades e é um programa diferenciado para a formação docente. No entanto, eis um desafio emergente para o *formar-se* docente pensado pelo viés da teoria da complexidade: *pensar as licenciaturas de maneira mais integrada*. As licenciaturas dificilmente interagem para potencializar o *formar-se* docente, a docência como uma possibilidade, como uma travessia. Faz-se importante que as licenciaturas dialoguem entre si, não basta algumas disciplinas comuns, isso ainda é reducionista, é preciso pensar algo em que se amplie o leque de possibilidades do *formar-se* docente.

O modelo de educação linear já provém da universidade e tem sua culminância na escola. Fala-se muito em interdisciplinaridade, em transdisciplinaridade, no entanto, pouco se vê disso na prática nas universidades, nos cursos de licenciatura e nas escolas. Penso que a aproximação das licenciaturas com as escolas, durante a formação, mostra possibilidades outras para o *formar-se* docente e, a partir disso, pensar e fazer a diferença na educação, na escola, nas salas de aula.

Quando os cursos de licenciatura são separados, quando eles não se conversam, não dialogam entre si, separa-se a formação docente em especialidades, em que se tem um estudo muito específico de cada componente curricular e não há

integração entre os cursos. É tudo muito linearizado e disso, dessa formação docente há reflexos na escola, que faz a mesma coisa: separa conteúdos definidos em disciplinas, não as integra, o conhecimento é pensado de maneira linear e assim por diante. Ao fazer essa afirmação, sinto que minha razão se coloca em perigo, mas alegra-me saber, hoje, que “onde está o perigo, cresce também o que salva” (HÖLDERLIN apud MORIN, 2012, p. 2).

Para Nóvoa (2016, p. 1) “É na escola pública que se ganha ou se perde um país”. Então, acredito que: “precisamos entrar no reino do pensamento complexo e abandonar o olhar simplificador que torna cego o nosso conhecimento, e, de modo singular, o conhecimento das fontes de nosso conhecimento” (MORIN, 2012, p. 61). Assim, refletir as possibilidades de um *formar-se* docente no qual se vislumbre oportunidades de travessia para o conhecimento complexo – que integra e é capaz de contextualizar - é algo necessário, pois precisamos oportunizar aprendizagem com sentido para os discentes. Essa perspectiva perpassa, mais uma vez, pela formação, pela compreensão da docência como algo que transcende a nós mesmos, como a concepção de conhecimento integrado entre si, como o fractal, com possibilidade de continuidade.

Para continuar tecendo essa ideia, trago mais uma vez Nóvoa (2016, p. 14) que afirma que os docentes, no Brasil, “são formados com muita coisa teórica, muita coisa desconectada, e pouquíssimo foco no trabalho docente”. Em momento algum, quero dizer que a teoria não seja importante: é, e muito! No entanto, mais uma vez, ousou afirmar que é importante a formação docente inicial ser pensada pelo viés da teoria da complexidade, para que a escola também seja pensada por esse viés e, a partir disso, “amenizar as articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento” (MORIN, 2014b, p. 177).

Integrar a formação docente inicial à escola pública de educação básica é uma das possibilidades de articular teoria, prática, reflexão e vice-versa. O PIBID/UNISC realiza essa articulação e potencializa a formação docente inicial e dinamiza, a partir disso, a formação continuada tanto nas escolas participantes quanto na universidade, já que propõe o reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta para *aprender a ser professor* ou *professora*.

Acredito que o desafio maior está em *conectar* o conhecimento entre as licenciaturas de modo que as torne menos separadas, com menos conhecimentos separados, pois cada disciplina articula o conhecer por seu viés, sem dialogar com as

demais licenciaturas no que tange a um projeto de *formar-se* docente mais integrado. O necessário para potencializar a formação docente inicial é pensar no diálogo entre as licenciaturas para que isso ocorra também na escola. Ao potencializar a formação inicial, com a interação entre universidade e escola, “[...] reforça-se um sentimento de presença [...] para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção” (NÓVOA, 2009b, p. 42).

Assim, o PIBID é um caminho para pensar na educação do futuro porque não dá para concebê-la sem pensar no *formar-se* docente. E, o *formar-se* docente é central para pensar em uma educação e uma escola diferentes, por vieses que estejam além dos verbos separar, classificar, dividir, mensurar. Na maioria das narrativas, me chamou a atenção o reconhecimento da experiência na escola como principal elemento de destaque à reflexão sobre as possibilidades de compreensão e de pensar a docência sob outros vieses para seu empoderamento.

Das conclusões dessa pesquisa, posso destacar que o PIBID é um programa de formação que aposta na experiência compartilhada entre universidade e escola e ameniza um dos problemas principais da formação docente que é “[...] a separação de mundos, sobretudo entre universidades e escolas” (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 21). Se não caminhamos para uma reunião destes mundos, dificilmente conseguiremos transformar o campo da formação docente. Com a aproximação da escola e da universidade, os pontos nevrálgicos em relação à teoria na universidade e a prática na escola se desfazem e fica mais fácil compreender que é possível uma circularidade entre ambas.

Posso afirmar, de acordo com os estudos que realizei no decorrer da pesquisa e com o vivido, que o PIBID/UNISC colabora para potencializar a formação docente, não só a inicial, mas também a continuada tanto nas escolas quanto na universidade. Por que cheguei a esta conclusão? Primeiramente gostaria de destacar a aproximação dos dois mundos – universidade e escola. Pensar em formação docente sem alargar as fronteiras dessas instituições é algo sem sentido. Aprende-se a docência na docência. A docência é algo que se aprende através da experiência de estar na universidade e na escola e na circularidade de aprendizagens e de estudos.

Posso dizer que as influências pibidianas trazem consigo a busca pela experiência, ainda infante, tímida, mas que se alarga na interação com outros professores. As oficinas de aprendizagem, os projetos, a docência assistida, as intervenções que os bolsistas realizam aprimoram uma experiência compartilhada

com demais docentes, tanto da escola quanto da universidade. Essa circularidade extremamente benéfica, de acordo com meus estudos, pois se estuda, se pesquisa, se aprende a docência nos *dois mundos*, agora mais próximos. Um complementa o outro e ambos potencializam experiências compartilhadas para a aprendizagem da docência e para a formação docente continuada, já que o PIBID/UNISC pode trazer também a boniteza dos recomeços. Eu, como supervisora escolar e como bolsista de supervisão de iniciação à docência posso narrar, de acordo com o vivido, com o estudo das narrativas e com minha experiência na docência e como supervisora escolar, que algo diferente começou a acontecer a partir do PIBID/UNISC. E me questiono: “Onde estão os problemas do programa?” Nenhum foi mencionado nas narrativas. Por muito tempo me questionei sobre isso. No entanto, acredito que os narradores não se detiveram em problemas, que devem ser insignificantes diante dos impactos positivos do PIBID/UNISC.

É preciso fazer diferente para pensar diferente ou pensar diferente para fazer diferente. Exemplo disso emerge do programa PIBID/UNISC no subprojeto Interdisciplinar, que corresponde à integração das disciplinas de História e Geografia. Essas licenciaturas são pensadas de forma integrada. Assim, temos, nas escolas participantes do subprojeto mencionado, bolsistas que provêm dessa integração. É uma possibilidade de pensar o conhecimento, a docência e a aprendizagem da docência de maneira integrada. É uma possibilidade de travessia! E, essa travessia exige que se vá além do que já se sabe, que se saia dos umbrais das certezas e que se veja a luz da incompletude do conhecer pronto, acabado, estático. Ou seja, se vislumbram possibilidades de sair do lugar de acadêmico, para agir em comum na educação.

Da docência à poesia: caminhos que seguem! E realmente seguem, pois, sua incompletude me coloca em mais uma fronteira, em mais um lugar de desafio, em que tenho que tomar uma decisão para continuar. Eis a coragem, eis a decisão: concluir! Porém, estou diante de uma inconclusão. Na aventura de reunir certezas para enfrentar incertezas e vice-versa, na articulação de conceitos e saberes que lutam entre si, quase que poeticamente, em devaneios que alçam voo nas possibilidades de continuidade, quase que em crise e apego, busco finalizar, mesmo que provisoriamente, esse trabalho.

Eis que o tempo urge e uma afobação tardia me leva a encerrar esse texto. Reconheço sua incompletude, sua possibilidade de sequência, de aprofundamento,

de novas fronteiras e a abertura de novas travessias. Sei que nesse momento “é preciso não relaxar a disciplina intelectual, mas inverter-lhe o sentido e consagrá-la à realização do inacabado” (MORIN, 2012, p. 39). A incompletude traz a boniteza do inacabado, pois o conhecer é uma aventura incompleta, como o fractal, que sugere sempre continuidade. Continuidade do conhecer. Queria mais tempo para continuar me aventurando a pensar e a escrever sobre a docência, tema que muitas vezes me desafiou com dificuldades, dúvidas, alegrias, problemas, tormentos, dores, acasos e impaciência.

Conclusões? Cheguei a algumas, mas sei que existe a possibilidade de ampliá-las, de repensá-las e aprender com as mesmas, como um conhecer do conhecimento, que se expande de um conhecer primeiro, infante, para um outro. Assim, espero ter contribuído, ainda que minimamente, para fazer avançar o pensamento pedagógico a respeito do *formar-se* docente pela experiência de viver o dia-a-dia da educação. O que fica desse trabalho, dessa pesquisa? A experiência da “atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição” (LARROSA, 2011, p. 23) que tocou, a mim e àqueles/as que foram parceiros nessa aventura, e ao tocar, transformou.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Bartleby, escrita da potência**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2007.

_____. A Potência do Pensamento. **Revista do Departamento de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 11-28, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v18n1/a02v18n1.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 2. ed. Rio de Janeiro: Papyrus, 2001.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A palavra**. [2017]. Disponível em: <<http://memoriaviva.digi.com.br/drummond/index2.htm>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

ARENDT, Ana. **A crise na educação**. Nova York: Penguin, 1958.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BÁRCENA, Fernando. **El delirio de las palabras: ensayo para una poética del comienzo**. [S.l.]: Herder, 2012.

BARROS, Kalina C.; LIMA, José Roberto T. A influência do PIBID na formação docente: o registro de uma experiência. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS, 9., 2013, Girona. **Anais...** Disponível em: <www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/307089/397069>. Acesso em: 1 nov. 2017.

BARTHES, Roland. **Análise estrutural da narrativa**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: _____ (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 29-40.

_____. **Filosofia da educação matemática: fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas**. São Paulo: UNESP, 2010.

BRASIL. Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria normativa capes nº 122, de 16 de setembro de 2009**.

Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf>. Acesso em: 1 maio 2016.

_____. Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 1 maio 2016.

_____. Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica 2009-2011**. Brasília: CAPES, 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_RelatorioFinal-Gestao-2009-2011.docx>. Acesso em: 1 jan. 2016.

_____. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 1 maio 2016.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CASTAÑEDA, Carlos. **The teachings of Don Juan**. Nova York: Ballantine books, 1968.

CASTRO, Manuel Antônio. Educar poético: diálogo e dialética. In: _____. (Org.). **O educar poético**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014. p. 15-42.

CEREZER, Cristiano. **Da carne sensível à singularidade ética: a sensibilidade como condição-gênese da individuação na fenomenologia levinasiana**. 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, 2011. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/ppgf/menuesp2/467d6ff185b58b0a6d16cad104dbd3d5.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano e outras intervenções**. Lisboa: Editorial Caminho, 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1963105/mod_resource/content/1/E%20Se%20Obama%20Fosse%20Africano_%20-%20Mia%20Couto.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2017.

CUNHA, Lidenora de A.; MENDES, Bárbara M. M. A pesquisa narrativa no contexto da formação docente. In: **ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI**, 6., 2010, Teresina. **Anais...** Teresina: EDUFPI, 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Vl.e ncontro.2010/GT.1/GT_01_08.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2017.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23 n. 1/2, jan./dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid>. Acesso em: 1 mar. 2017.

DELEUZE, Gilles. **Conversaciones**. Valencia: Pre-Textos, 1996.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **As gaiolas são lugares onde as certezas moram**. Maio 2016. Disponível em: <<http://animapsic.blogspot.com.br/2016/05/a-gaiola-de-dostoievski.html>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

DREXLER, Jorge. **Frontera**. [1999]. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/jorge-drexler/573788/>>. Acesso em: 1 maio 2016.

ECHEVERRÍA, Rafael. **Por la senda del pensar ontológico**. Buenos Aires: Granica, 2007.

FARIAS, Isabel Maria; ROCHA, Cláudio César. Desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica: reflexões a partir da experiência do PIBID. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 123-140, 2016.

FELÍCIO, Helena Maria. O PIBID como "terceiro espaço" de formação inicial de professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6587>>. Acesso em: 1 jul. 2016,

FERNANDES, Jarina R.; SISLA, Heloisa C.; NASCENTE, Renata Maria. Pibid como espaço de formação docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 291-301, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/20266/15125>>. Acesso em: 7 out. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. **La educación es educar-se**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2011.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira; ANDRÉ, Marli Eliza. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/Supervis%C3%A3o/Downloads/BONDIA%20Larrosa%20Notas%20sobre%20a%20experiencia%20e%20o%20saber%20de%20experiencia.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2017.

_____. Notas sobre narrativa e identidad (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. Belo Horizonte: Edições Loyola, 2011.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófica com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACHADO, Antonio. **Poesias completas**. [S.l.]: Residência de estudantes, 1917.

MALDANER, Otavio Aloísio. **A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARCELO, Carlos. A identidade docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.109-131, ago./dez. 2009.

MARTINS, Lourival; BATTISTI, Alba. Formação docente no Brasil: cenários e desafios. **InterCambios**, Montevideo, v. 3, n. 2, p. 26-34, 2016. Disponível em: <http://ojs.intercambios.cse.edu.uy/index.php/ic/article/view/133>. Acesso em: 5 out. 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

_____. **Tranformación en la convivencia**. Santiago: Dolmen Ediciones, 1999.

_____; PORKSEN, B. **Del ser al hacer**. Santiago: J.C. Saez, 2004.

_____; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Campinas: Editorial Psy, 1995.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação 3 – Obra em prosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MERGEN, Carla Cristiane. **Blogger pessoal**. [2016]. Disponível em: <<http://carlamergen.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 1 maio 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Ciência com consciência**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014a.

_____. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. **O método IV**. As ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização. Lisboa: Europa-América, 1991.

_____. “Notas para um ‘Emílio’ Contemporâneo”. In: PENA-VEJA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S.; PETRAGLIA, Izabel (Org.). **Edgar Morin**: ética, cultura e educação. São Paulo: Cortez, 2003b.

_____. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA, A.; NASCIMENTO, E. P. (Org.). **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. São Paulo: Garamond, 1999. p. 21-34.

_____. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Europa-América, 1996a.

_____. (Org.). **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2014b.

_____. **A sociedade em busca de valores**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996b.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra ministrada no Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO-SP), em 2007. Disponível em: <http://www.sinpro.org.br/arquivos/novoalivreto_novoa.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2017.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 106-133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-34.

_____. **Profissão professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. O lugar da licenciatura. **Revista Educação**, 2016. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-lugar-da-licenciatura/>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

_____. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009a.

_____. **Os professores**: um novo objeto de investigação educacional. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2009b.

_____. **O Regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

_____; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, p. 21-49, jan./jun. 2017.
<http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v3i2.217>

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____; BOETTCHER, Dulci Marlise. A construção de um projeto de pesquisa na perspectiva da complexidade. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 274-289, jul./dez. 2013.

_____; GUSTSACK, Felipe. Formação de educadores na perspectiva da complexidade: autonarrativas e autoconstituição. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 225-243, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/23563/17973>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. Mar português. In: _____. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: unidade teoria e prática 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REZENDE, Antonio Muniz. **Educação e ser-no-mundo**: um projeto de fenomenologia da educação. 1978. 417 f. Tese de Livre Docência (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1978.

_____. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, Alberto de Almeida. **Poema travessia**. [2017]. Disponível em: <https://www.pensador.com/e_o_tempo_da_travessia/>. Acesso em: 1 jun. 2017.

SOARES, Margarida. A supervisão pedagógica: uma leitura dos tempos. **Revista Ozarfaxinars**, Matosinhos, n. 12, 2009.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, Patricia L.; BEHRENS, Marilda A. Complexidade, transdisciplinaridade e produção do conhecimento. In: TORRES, Patricia L. (Org.). **Complexidade**: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENAR-PR, 2014. p. 15-25.

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL. **Projeto PIBID/UNISC**. Professor em formação: tecendo possibilidades Pedagógicas. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2015.

VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida. **A aprendizagem estratégica**: uma aposta na auto-regulação. Lisboa: Ministério da Educação, 2002.

ANEXO A - Carta de solicitação de acesso a informações para pesquisa



**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL – UNISC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdu**

CARTA DE SOLICITAÇÃO DE ACESSO A INFORMAÇÕES PARA PESQUISA

Título da Pesquisa/Aula: EXPERIÊNCIAS DE DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NARRATIVAS DE SUPERVISORES E PROFESSORES DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DO PIBID/UNISC

Nome do(a) Pesquisador(a): Carla Cristiane Mergen

Professor(a) Orientador(a): Felipe Gustsack.

Natureza da pesquisa: Projeto de pesquisa de Mestrado a ser realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC.

Sobre os dados necessários: Informações do funcionamento do Programa de Iniciação à Docência-PIBID na Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC e relatórios de avaliação dos bolsistas de supervisão de iniciação à docência, correspondentes aos anos de 2014 e 2015.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores/professores terão conhecimento dos dados.

Benefícios: Esperamos que este estudo destaque informações importantes acerca do Programa de Iniciação à Docência-PIBID, de maneira que possam evidenciar as experiências dos estudantes bolsistas do programa e aportar saberes à qualificação da Educação Básica.

Com base nestes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento para acessar as informações de relatórios e demais documentos do Programa de Iniciação à Docência-PIBID da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

