

Diversidade na formação inicial de professores: experiências do cotidiano escolar no Pibid

Diversity in initial teacher training: experiences of the daily school in the Pibid

Fabício Oliveira da Silva^a
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios^b
Joana Maria Leôncio Nuñez^c

Editores

Maria Inês Côrte Vitoria
PUCRS, Brasil
Pricila Kohls dos Santos
PUCRS, Brasil

Equipe Editorial

Carla Spagnolo
PUCRS, Brasil
Rosa Maria Rigo
PUCRS, Brasil

ISSN 2179-8435

RESUMO

O artigo tem como objeto de estudo as experiências formativas relacionadas à diversidade de estudantes da licenciatura, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Analisa as compreensões de licenciandos de Pedagogia e de Ciências Sociais na iniciação à docência, considerando suas vivências no subprojeto interdisciplinar: “Diversidade e Docência na Educação Básica”. Ancora-se na pesquisa qualitativa, tendo como dispositivos observações, rodas de conversas e entrevistas. Utiliza a abordagem metodológica da (auto)biografia relacionada à diversidade no contexto escolar, particularmente as ligadas às relações étnico/raciais, diversidade de gênero e sexualidades sob o ponto de vista da afirmação dos direitos humanos. Como resultado, tem-se o foco de análise dos estudantes ancorado numa perspectiva de entendimento intercultural sobre a diversidade, fato que favorece o desenvolvimento de análise que considera a realidade dos estudantes da escola básica.

Palavras-chave: Experiências formativas; Pibid; Diversidade

ABSTRACT

The article takes as its object as formative experiences related to diversity, the scholarship recipients from the Teaching Initiation Fellowship Program (TIFP) of a public university in the State of Bahia. The objective is

^a Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc-UNEB.

^b É Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Educação – Campus I. Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2008) e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2013).

^c Professora Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc-UNEB.



Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

to analyze the understandings of Pedagogy and Social Sciences in the initiation to teaching, considering their experiences not Interdisciplinary subproject “Diversity and Teaching in Basic Education”. The study was anchored in qualitative research, having as source observations, group conversations and interviews. We used a methodological approach of autobiography related to diversity in the school context, particularly as related to ethnic/racial relations, gender diversity and sexuality from the point of view of the affirmation of human rights. As a result, we noticed that the focus of the analysis of graduates was focused on a perspective of intercultural understanding about the diversity, which favored the development of the analysis that considers a reality of the students enrolled in basic education.

Keywords: Formative experiences; TIFP; Diversity

Introdução

Este trabalho nasce das experiências e vivências dos autores, professores da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, pela inserção no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Este é um programa de formação de professores do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que objetiva fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento e formação docente em nível superior e visando à melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas. Nesse contexto, estudantes de cursos de licenciatura, sob a supervisão de professores da Educação Básica e orientação de professores das Instituições de Ensino Superior, promovem ações integradas entre a universidade e a escola básica. O Pibid destaca-se no cenário nacional brasileiro pela importância na formação dos estudantes das licenciaturas na medida em que lhes oportuniza a vivência em práticas pedagógicas, além da compreensão a respeito das condições do trabalho docente em contextos reais da escola pública.

Este estudo foi produzido a partir das observações, rodas de conversas e entrevistas com bolsistas de iniciação à docência do curso de Pedagogia, os participantes do subprojeto interdisciplinar “Diversidade e Docência na Educação Básica”.

O texto reflete a contribuição do programa, evidenciando como ele proporciona aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, objetivando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Além de incentivar as escolas públicas a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, a partir da

troca de experiências entre os supervisores, professores da Educação Básica, e os bolsistas de Iniciação à Docência (bolsistas ID), que refletem as orientações e a condução teórico-pedagógica da coordenação de área (CA).

A partir desse cenário, este trabalho surge da pesquisa-formação desenvolvida com seis bolsistas ID do Pibid do Curso de Pedagogia e Ciências Sociais da instituição na qual os autores são docentes, utilizando, além da observação de campo, algumas narrativas de formação dos bolsistas, produzidas em rodas de conversas, durante a atividade de coordenação do subprojeto em tela. Por meio dessa dinâmica, procurou-se compreender algumas questões. Como os temas da diversidade surgem no cotidiano do trabalho educativo dos bolsistas ID? Quais saberes são produzidos na formação inicial vivenciada pelo Pibid? Como o bolsista do Pibid vai construindo o conhecimento sobre a docência?

Este estudo parte do conceito de formação como um processo de construção de conhecimento ao longo da vida. Para isso, fundamenta-se na abordagem (auto)biográfica com a contribuição de autores como Nóvoa e Finger (2010), Souza (2006), Josso (1999), entre outros. A (auto)biografia toma a linguagem como espaço de formação e permite ao pesquisador revelar o contexto sócio-histórico de constituição subjetiva dos sujeitos. Evidencia como estes são atores e autores de sua subjetividade, de seus processos identitários, das relações sociais vivenciadas no espaço escolar, entre estas as étnico/raciais, de gênero e sexualidade, questionando os colaboradores da pesquisa e possibilitando-lhes um ambiente de reflexão sobre os sentidos, falas e ações no cotidiano escolar. E, dessa forma, construir compreensões sobre o lugar dos licenciandos no contexto educativo. Assim, o foco da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e devir dos indivíduos em seu espaço social, mostrando como eles dão forma a suas experiências e como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência (DELORY-MOMBERGER, 2010).

Essa abordagem potencializada pelas ações do Pibid se mobiliza no sujeito em formação, produzindo um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano e desvelando suas apropriações com relação à experiência vivida. Nesse sentido, Josso afirma:

[...] a aprendizagem experiencial, proposta pela abordagem biográfica do processo de formação implica directamente o aprendiz em três dimensões existenciais: a sua consciência de ser psicossomático ou ‘homo economicus’, a sua consciência de ‘homo faber’ e a sua consciência de ‘homo sapiens’ [...] (JOSSE, 1999, p. 29).

É desse lugar que as discussões sobre a docência figuram nesta pesquisa, pois entende-se que o conhecimento experiencial produzido a partir da itinerância do licenciando na iniciação à docência, centrada na ótica do bolsista, constitui-se em um sujeito que elege as experiências a partir do conhecimento de si com vistas ao desenvolvimento da competência de analisar os espaços e tempos formativos em que se insere. Ao serem capazes de falar de si, com

uma compreensão sobre os sentidos de estar iniciando a docência, os licenciandos se colocam no centro do processo formativo, inserindo-se em uma condição que os faculta entender como as experiências obtidas corroboram para o processo de produção da identidade docente.

A relevância deste estudo está na contribuição que oferece à formação docente, na medida em que os conceitos de diversidade étnico/racial, gênero e sexualidades no campo da educação são importantes categorias epistemológicas para a compreensão, discussão e construção da temática. Nesse contexto, a pesquisa traz à baila as experiências formativas de licenciandos, contribuindo para o avanço de estudos sobre a aprendizagem, processos formativos e identitários que utilizam as histórias de vida como suporte teórico-metodológico para o acesso ao mundo pessoal e de formação profissional. E reafirma também, a importância desse campo teórico presente nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC).

Aprender, ensinar e se tornar professor são processos e não eventos, por isso estão ancorados em diversas experiências e modos de conhecimento, incluindo a preparação formal e a prática profissional vivenciada num processo de contínuo crescimento que pode durar a vida toda. Dessa forma, o presente trabalho faz uma reflexão a respeito da maneira como são construídas as experiências dos bolsistas do referido subprojeto sobre diversidade no contexto escolar, iniciadas a partir de sua inserção no programa, através das ações que desenvolveram por meio de diferentes contribuições formativas. O objetivo deste estudo, portanto, é analisar como a docência dos bolsistas Pibid vai se constituindo num processo de iniciação de ações educativas na escola, e nesse sentido, possibilitando a realização de experiências formativas sobre diversidade.

O Pibid e a formação inicial de professores para a Educação Básica

A criação do Pibid em 2007 teve como principal objetivo fazer uma articulação entre Escola Básica e universidade, com a perspectiva de trazer a primeira para o cenário de formação de professores. Vê-se no programa o incentivo aos estudantes de licenciatura ao fazer a concessão de bolsas aos participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior, em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. O incentivo financeiro, aliado à possibilidade de desenvolver práticas docentes durante o curso, tem se revelado importante fator na avaliação do programa.

Os projetos desenvolvidos pelas diversas instituições, dentre as quais se inscreve a instituição à qual se está vinculado/a, devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início do curso de licenciatura, já a partir do segundo semestre, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. As bolsas que são oferecidas pelo programa são de várias

modalidades: há os bolsistas ID (de iniciação à docência, que são os graduandos nos diversos cursos de licenciatura); os bolsistas supervisores (professores de escolas públicas de Educação Básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas ID); os bolsistas de CA (coordenadores de área, professores das licenciaturas que coordenam subprojetos); os bolsistas de coordenação de área de gestão de processos educacionais, professores da licenciatura que auxiliam na gestão do projeto na IES; e os bolsistas de coordenação institucional, professores da licenciatura que coordenam o projeto Pibid na IES.

A participação no projeto, a partir dos editais de 2013, está condicionada às Instituições de Educação Superior federais, estaduais, municipais e comunitárias, sem fins lucrativos, que apresentarem à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. As instituições aprovadas pela Capes recebem as cotas de bolsas, assim como recursos de custeio e de capital para o desenvolvimento das atividades do projeto.

Propostas apresentadas pelas IESs devem ser compatíveis com os propósitos definidos pela Capes para o programa, sendo que as atividades do Pibid deverão ser cumpridas tanto em escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média da região/estado quanto naquelas que tenham experiências bem-sucedidas de trabalho educativo e de ensino e de aprendizagem.

As ações desenvolvidas no subprojeto são voltadas para o conhecimento e respeito à diversidade presente nos espaços sociais. Sabe-se, pois, que “nos últimos vinte anos, a diversidade e outros temas a ela relacionados têm sido tratados de forma central no debate internacional e nacional, nas discussões sobre o desenvolvimento e na formulação de políticas públicas, especialmente na área da educação” (RODRIGUES, 2013, p. 17). Dessa forma, a inserção dessa temática na escola torna-se bastante relevante no sentido de que contribui para desfazer os preconceitos que são adquiridos desde a infância.

Considerando a diversidade cultural existente não somente no Brasil, mas em todos os países, “o estudo da cultura contribui no combate a preconceitos, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e a dignidade nas relações humanas” (SANTOS, 2006, p. 8). Partindo dessa perspectiva, insere-se a necessidade de abordar questões populares, pois, como afirma Matos (2010, p. 78), “estudar os signos populares seria uma forma de pensar diferente, de participar de uma mudança, tomando a iniciativa dessa mudança”.

O objetivo então é o de integrar ações e compartilhar e analisar as práticas educativas desenvolvidas no cotidiano da escola, contribuindo para que as instituições formadoras e as escolas públicas aperfeiçoem seus processos formativos e de estratégias de ensino e aprendizagem, Dentre estas, a produção de experiências didático-metodológicas produzidas no cotidiano escolar, com vistas a promover no licenciando a constituição de alguns saberes da profissão docente.

Nessa perspectiva, a relação que se estabelece na dinâmica do programa entre seus diferentes atores – licenciandos, coordenadores e supervisores – gera um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de duplo benefício institucional no processo formativo. E neste tanto a escola quanto a universidade aprendem e ensinam ao mesmo tempo, produzindo experiências que vão sendo ressignificadas pela compreensão que cada um tem de si nesse processo.

Um dos diferenciais desse programa é aproximar o bolsista de Iniciação à Docência (ID) da prática docente, da cultura organizacional da escola e da realidade educacional da Educação Básica. Além de fortalecer a articulação entre universidade, escola e sociedade através de reflexões teóricas e atuações práticas, a exemplo de oficinas e de outras abordagens com os estudantes. O universo de compreensões dos bolsistas sobre a diversidade é desvelado em algumas de suas narrativas, que mostram o lugar da produção de experiências como elemento constitutivo de reflexões sobre a formação inicial e sua relação com o desenvolvimento de saberes sobre a docência. Algumas compreensões são analisadas na narrativa de Babi¹, que é estudante de Pedagogia:

Ficou combinado que num primeiro momento íamos aplicar vários eixos temáticos para desenvolvermos em oficinas com os alunos do ensino fundamental. Alguns livros foram lidos e discutidos nas horas de encontros de formação junto com os coordenadores, supervisores e futuros docentes de licenciatura e pedagogos para posteriormente desenvolver em sala de aula. Ao longo desse período, podemos dizer que os desempenhos foram de grandes aprendizados. As dificuldades inúmeras, pois a carga horária da vida acadêmica é grande e com esse complemento aumenta, mas nada impede de cada dia uma nova experiência e vontade de vencer. Além do mais, a situação financeira também complica, pois o valor da bolsa ainda é precário para a permanência do curso e se empenhar neste programa. Hoje leio por prazer e obrigação de encontrar na leitura uma forma para adquirir conhecimento, abrandar a alma com palavras que têm o poder de aliviar o pensamento criativamente (Babi, narrativa, 2016).

Como se vê a partir da narrativa da bolsista Babi, o Pibid se adapta perfeitamente à investigação de práticas formativas a partir da articulação do tripé universidade-Educação Básica-formação profissional, em sua dimensão tempo-espço, através de particularidades, singularidades e contradições de cada um dos componentes dessa tríade. As ações do programa pressupõem investimento contínuo e desenvolvimento profissional através de grupos de

¹ Por sugestão dos próprios bolsistas ID, optou-se por utilizar nomes fictícios, escolhidos por eles mesmos em referência a pessoas que consideram importantes na sua trajetória de formação acadêmica.

estudos, relatórios, participação em eventos, confecção de artigos científicos, entre outros, que, ao invés de focarem excessivamente as dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas, etc.), introduzem novas abordagens sobre a formação de professores. Na perspectiva direcionada ao terreno profissional, estes ultrapassam o modelo de formação baseado na racionalidade técnica, que enfatiza os aspectos técnicos da docência, desconsiderando suas experiências e seu caráter de formação para a vida.

Fábio, outro bolsista ID de Ciências sociais, a respeito das contribuições do Pibid para sua formação acadêmica, declara:

“Foi através do Pibid que a experiência demonstrou que a escolha foi acertada. Nos primeiros meses de observação da escola foi uma verdadeira descoberta [...] Em minhas primeiras intervenções, pude entrar em diálogo com muitos estudantes [...] Quando abordei temas como o racismo e a violência policial, assim como a formação da sociedade contemporânea e sua desigualdade endêmica, muitos deles se identificaram com seus próprios contextos. Esse estudante o qual destaque em minha fala não frequentava aulas e depois de um contato no corredor passou a se fazer presente durante minhas intervenções [...] Essa foi minha sensação de segurança, mais uma confirmação do acerto. O Pibid me ajudou a ser mais organizado durante minhas colocações [...] a experiência do programa somada às minhas atividades de militância me tornaram um (quase) professor de verdade.” (Fábio, narrativa, 2016)

Fábio fala de um processo de identificação com a docência, de uma escolha que foi acertada para sua formação, considerando um percurso metodológico e formativo relacionado às diversidades no contexto escolar. Canário (2006) contribui para elucidar a relação entre a formação inicial de professores e o exercício profissional nas escolas. Sua reflexão reflete o processo de constituição de identidade de bolsistas e sua produção identitária docente. Para Guimarães (2006), o exercício da docência se desenvolve no chão da escola, fazendo parte da estruturação de um futuro exercício profissional. Segundo Silva (2017), no Pibid os estudantes são inseridos no cotidiano da escola, num constante processo de iniciação e de construção de seus saberes sobre a docência. Isso possibilita que se constituam, para os estudantes, relações e interações com pessoas, práticas e diferentes tempos de aprendizagem. Nessa ótica, esse movimento sugere que a identidade docente vai ganhando contornos ainda na formação inicial. Assim, a narrativa de Fábio evidencia a escolha de uma “prática profissional que determina os contornos da profissionalidade a ser buscada nos processos de formação inicial e continuada e estes contribuem para a construção de novas práticas” (GUIMARÃES, 2006, p. 30).

O Pibid e a produção do processo de identidade docente

Para Guimarães (2006), as práticas ligadas ao exercício da docência que são desenvolvidas na escola servem como elementos estruturantes para a orientação futura do exercício profissional. É na escola e em sua dinâmica que o professor desenvolve saberes para agir competentemente em situações pedagógicas. Isso só é possível uma vez que é na escola que se estabelecem as relações entre pessoas, práticas e tempos de aprendizagem. Esse movimento sugere que o processo identitário docente vai se fortalecendo ainda na formação inicial. Assim, “a prática profissional determina os contornos da profissionalidade a ser buscada nos processos de formação inicial e continuada e estes contribuem para a construção de novas práticas” (GUIMARÃES, 2006, p. 30). O autor acredita que as práticas que são desenvolvidas na escola pelos professores determinam a sua profissionalidade, conceito que está mais ligado ao bom desempenho das funções profissionais do que a um conjunto de saberes, ações e atitudes que se relacionam com a produção da identidade docente.

Assim, os movimentos, práticas e tempos formativos dos licenciandos são plenamente tecidos na realidade da escola e nos conflitos que lá vivenciam no seu dia a dia. É sabido que na contemporaneidade as trajetórias de formação se consolidam a partir das diversas socializações pelas quais passam os professores, o que de fato já permite haver um desenvolvimento do processo identitário docente. Isso é possível pelo fato de que não há uma ideia de identidade fixa; as identidades são construídas no processo de socialização.

Falando sobre a trajetória de formação que o Pibid possibilitou na construção de seu processo identitário, a bolsista ID Lia, de Ciências Sociais, considera em sua narrativa as aprendizagens da docência que logrou a partir de sua inserção no programa:

“O carinho e a irreverência dos alunos também foram imprescindíveis para me sentir mais confiante. Tenho contato com jovens um pouco mais novas do que eu e isso proporciona aos dois lados uma troca bastante oportuna: consigo desenvolver minhas próprias reflexões e ao mesmo tempo adquirir uma experiência. [...] Em diversos momentos, as discussões promovidas nos momentos de formação têm me ajudado a refletir sobre algumas questões de gênero. A oportunidade de poder mediar esses conhecimentos com outros jovens é ainda mais inspiradora. [...] tive a oportunidade de participar de projeto como esse para o início das minhas atividades docentes [...] primeiro reconhecer o espaço, acompanhar atividades e realizar intervenções de acordo com as temáticas do projeto é uma excelente estratégia para compreendermos os desafios em sala de aula. [...] sem esse processo de adaptação poderia ser traumatizante, enfrentando dificuldades que provavelmente o Pibid já tenha me ajudado a encontrar soluções.” (Lia, narrativa, 2016)

É a partir da socialização que Lia vai construindo e percebendo o ambiente profissional no qual se inserirá quando for profissional. A produção da identidade, num processo de iniciação à docência, apresenta uma perspectiva de fluidez, visto que vai se configurando nos ritmos das socializações e interações pelas quais uma pessoa atravessa ao longo da vida. Por isso, pode-se negar a concepção de uma identidade fixa do sujeito, como se fosse produto de uma cristalização. Para Bauman (2005, p. 19), as “identidades” são elementos de flutuação e estão sempre abertas a novas entradas e influências. São tanto produtos das escolhas que uma pessoa faz como produto das influências que recebe de pessoas que estão no entorno, com que são estabelecidas interações e relações.

Conforme sinaliza Garcia (1999), são as experiências de aprendizagem da docência que irão mediar todo o processo de formação inicial, que se mostra como construção histórica e social, capaz de produzir significados e sentidos em relação à docência, logo a construção do processo de sua profissionalização. O individual e o social se entrecruzam e se entrelaçam num movimento relacional que faz com que a produção de uma identidade profissional seja atravessada pela dimensão do pessoal e pelo sistema social do qual faz parte.

As escolhas são frutos de uma perspectiva interna do indivíduo. Momento em que busca no seu interior produzir um movimento de si mesmo, tornando-se protagonista do seu processo de formação e criando, assim, a sua característica individual. Isso remete à concepção que Dubar (2005, p. 145) defende ao tratar de uma dimensão da análise sociológica que considera o discernimento dos “movimentos que afetam os modelos sociais de identificação, ou seja, os tipos identitários pertinentes”. Nessa construção de si mesmo, Fábio apresenta os sentidos construídos por ele em seu processo de formação, destacando qual a significação dessas experiências para sua vida:

“[...] destaco a experiência do programa de iniciação à docência como fundamental para os primeiros passos nessa prática, os primeiros contatos com a dinâmica da sala de aula, na relação entre os outros professores, na elaboração do plano e execução das funções atribuídas. As convivências com professores mais experientes me mostraram que a visão romântica da profissão não é o suficiente, nem mesmo ideal, para o exercício de uma prática consciente, compreendendo os limites da atuação e sua responsabilidade. Completar esse memorial é uma tarefa difícil. Concordo com a linha de pensamento que afirma que o processo educativo faz parte de todos os momentos da vida, desde o primeiro até o último suspiro. Dessa forma, nessas considerações, eu deixo o espaço aberto para minhas futuras concepções.” (Fábio, narrativa, 2016)

Pode-se considerar que as experiências de aprendizagem de Fábio vão sendo constituídas a partir das escolhas que ele faz, tendo como filtro sua subjetividade, que, além de favorecer a exploração dos sentimentos e sensações

nos processos interativos, ocupa lugar nas aprendizagens experienciais, dado o envolvimento pessoal no processo de formação. Há nessa ideia a concepção de que não existe uma circularidade na produção da identidade, como se fosse possível defini-la ou ordená-la como um produto pronto e acabado. Scoz (2011) considera que a subjetividade possui característica semelhante à da identidade, uma vez que, segundo essa autora, essa subjetividade também não se define de uma vez por todas. É produto de escolhas, mas também fruto das relações que se estabelecem ao longo da vida.

Assim, o processo de produção da identidade não se isola na subjetividade de um, mas também não se configura apenas pelas relações sociais que são estabelecidas com o outro. Há um processo de socialização que favorece a produção identitária a partir da dupla organização: a individual e a coletiva. Para Scoz (2011), o modelo de análise sociológica evidencia duas situações de produção identitária, uma interna, do eu, do indivíduo; e outra externa, do indivíduo em seu pleno processo de socialização com o outro, em diversas instituições. Dessa feita, Dubar (2005) ressalta:

Identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e a seu conhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro. [...] portanto nos forjamos numa identidade para nós mesmos (DUBAR, 2005, p. 135).

Embora durante esse processo alguém possa compartilhar das mesmas condições da produção identitária, por estar inserido em um mesmo ambiente em que interage com as pessoas, cada um estabelece diferentes perspectivas relacionais em diferentes tempos, motivo pelo qual não se apresenta do mesmo modo para si mesmo como o faz para os outros.

Cada sujeito num processo de profissionalização poderá, a partir de uma situação em que esteja inserido, desenvolver experiências em diferentes tempos e ter, portanto, diferente produção identitária.

Uma nova lógica se apresenta, como que uma mescla das suas posições anteriores, em que as identidades se expressam pela linguagem, fazendo com que o processo biográfico ganhe expressão ao abrir a possibilidade do diálogo do sujeito consigo mesmo e com o mundo. O aceite da identidade passa pelos próprios indivíduos, quando analisam suas trajetórias e percebem que elas dizem muito sobre o que o sujeito é e como pensa. Assim, a identidade passa a ser compreendida no interior das trajetórias sociais, sobretudo pela condição de aceitação subjetiva que é proporcionada pelas pessoas com quem se convive.

A identidade social, portanto, é fruto da articulação de dois processos: relacional e biográfico. O processo biográfico é a construção do tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho...) [...] o processo relacional concerne ao reconhecimento, em um momento dado e no interior de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação (DUBAR, 2005, p. 156).

No processo biográfico há uma gama de subjetividade que pode ser apreendida pelo conteúdo e pelo modo como o sujeito relata sua trajetória de formação, bem como pela forma como lida com a temporalidade ao falar de si. De fato, o processo biográfico favorece a construção do tempo e da identidade do sujeito, também influenciados pelas relações que socialmente são estabelecidas. Se isso é verdade, será verdade também que, pela condição de narrar suas trajetórias, os sujeitos poderão estabelecer relações com tantos outros sujeitos, a partir da condição de inserção e desenvolvimento de práticas pedagógicas no processo de sua formação.

Essa condição é ratificada pela narrativa que apresenta Emília, ao evidenciar que é de fato no cotidiano escolar que as experiências vão constituindo saberes que permitem a ela pensar sobre os modos de agir na escola e na sala de aula. As práticas educativas que os professores em exercício estão desenvolvendo favorecem elementos de reflexão no processo de formação da licencianda. Estar no ambiente escolar, analisando como as coisas e relações ali se estabelecem, possibilita-lhe a condição de entender as dimensões dialéticas que ela associa a si mesma, ao perceber que está inserida no âmbito da prática docente. Nesse contexto, necessita desenvolver certas capacidades que vão desde não saber como agir em situações incertas, e ter de desenvolver estratégias para a situação emergencial que o cotidiano lhe apresenta, até produzir uma capacidade de responsabilização. O que ocorre como resultado de situações e experiências que lhe permitiram desenvolver estratégias para garantir, como ela mesma diz, um bom conteúdo e uma aula finalizada com êxito. Em sua narrativa, Emília diz:

“Ali no projeto, você está vendo o professor fazer e de que forma você pode utilizar esses recursos, quando eles precisam ser modificados, quando eles precisam ser revistos, que ali em cima da hora alguma coisa não dá certo e você tem que em cima da hora planejar alguma coisa, e, você estando no projeto, você já vai ter essa experiência, já vai levar essa experiência para a sua vida enquanto docente. Então, se aquilo não deu certo no momento, você já vai repensar outra coisa para que possa terminar sua aula e para que aquele conteúdo seja muito bem dado, muito bem refletido.” (Emília, narrativa, 2016)

Estar no Pibid para Emília significa permanecer inserida numa dinâmica de formação que dê a ela a oportunidade de experienciar o cotidiano escolar e compreender como na escola ela vai constituindo saberes que vão compondo o repertório de experiências a partir de sua trajetória formativa. É vendo o professor em atuação, podendo analisar as diversas formas de trabalhar um conteúdo, de ministrar uma aula, de, enfim, desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem na escola, que Emília pensa em constituir-se como uma futura professora, em estar num constante movimento de produção de sua identidade docente. A ideia do repensar outra coisa para fazer em aula surge como elemento que sinaliza a condição de que no cotidiano da escola o professor em formação deve estar em constante processo de reflexão sobre as atividades educativas. E deve partir para a construção de práticas que estejam em sintonia com o seu inventário de recursos experienciais que se acumulam ao longo do processo formativo e que estão na base da produção de sua identidade docente.

Como mostra Dubar, (2005) não há como não perceber nesse processo o lugar das trajetórias e das histórias de vida e formação, que se constituirão em elementos importantes para a tomada de decisões no exercício da profissão. Farias (2008), ao abordar alguns fatores que estão relacionados à construção da identidade docente, evidencia a influência da história de vida e formação como um dos elementos identitários da docência.

A identidade docente é uma construção para a qual contribuem diversos fatores, dentre eles a história de vida do professor, a formação vivenciada em sua trajetória profissional e o significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus saberes, em suas angústias e anseios. Esses elementos são constituidores das maneiras como ele se faz e refaz, dialeticamente, como profissional (FARIAS et al., 2008, p. 60).

Na posição defendida por Farias (2008), há dois importantes elementos que dialogam com a perspectiva até aqui defendida. O primeiro está no fato de que a formação vivenciada nas trajetórias favorece a produção da identidade docente, e o segundo ressalta que no desenvolvimento do processo identitário cada pessoa atribui um sentido a sua formação profissional.

Em síntese, é possível afirmar que o processo relacional com as pessoas favorece a produção identitária do sujeito em diferentes tempos e espaços. O tempo surge como um elemento vital nos processos de produção identitária, estando presente tanto na produção relacional como na biográfica, bem como na representação social da própria profissão docente. É no tempo de convivência, de narração e de representação que as experiências vão sendo relatadas e tecendo o fio da trajetória de formação do sujeito.

Pibid, docência e diversidade: tríade no processo de desenvolvimento identitário

Norteadas pelo princípio político-epistemológico que admite que a categoria docente no exercício de sua prática cotidiana é dotada de saberes próprios e valiosos, sendo capaz de teorizar sobre sua práxis, Delory-Momberger (2003) admite que é fundamental promover a análise dos processos de gênese e de devir dos indivíduos em seus espaços de prática profissional e social, trazendo a compreensão de como esses sujeitos dão sentido às suas experiências e como significam as situações e acontecimentos de sua existência.

Essa autora considera que a educação é uma das formas pelas quais todo sujeito é capaz de produzir saberes e aprendizagens; é passível de experimentar o papel de aprendiz e formador e pode ser enriquecido em suas experiências partilhadas, dentro e fora da escola, considerando que a partilha de saberes em espaços de formação docente se dá com a coparticipação. E cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando, fortalecendo o crescimento profissional, a autonomia, o protagonismo, a flexibilidade e a responsabilidade com sua própria formação.

No debate sobre a profissionalização docente, Nóvoa (1992) considera que a formação do educador deve ser deslocada de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas, etc.) para uma perspectiva centrada no terreno profissional. Nesse viés, Dominicé (1990) afirma:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica (DOMINICÉ, 1990, p. 149-150).

Igualmente, Arroyo (2011) menciona que o processo de renovação que atinge currículos, sujeitos e suas práticas é deslocado para o centro das discussões graças à militância dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada. Afirmar ainda que os currículos tornam-se territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e faz um questionamento.: por quais mecanismos os currículos escolares silenciam e excluem as questões étnico/raciais, as questões de gênero, as questões da juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares, desarticulando-os da vida social no cotidiano escolar?

Para esse autor, o currículo pode ser um grande aliado na luta por visibilidade e garantia de direitos na sociedade, além de causar ruptura epistemológica no campo educacional, ao situar o racismo, o sexismo, a xenofobia, a LGBTfobia² e todas as discriminações no contexto do mito da “democracia racial” e da “convivência pacífica” com a diversidade de sua real expressão na sociedade e na escola.

A educação, lócus fundamental para o empoderamento desses sujeitos, com seus saberes, conquistas, experiências e toda a luta da sociedade civil nos últimos anos para converter estrategicamente o currículo em conteúdo vivo e político a ser valorizado, está sendo ameaçada por grupos religiosos e políticos que atuam para interromper a consolidação de valores básicos da democracia. Quais sejam: o tratamento igual aos indivíduos, independentemente de suas singularidades, e a promoção, no ambiente escolar, do respeito à pluralidade e à diversidade que caracterizam as sociedades contemporâneas.

Como bem defende Arroyo (2011), a soberania da escola deve ser preservada, pois a educação não se separa da vida, das práticas reais das pessoas, de suas mazelas, de seus desejos. O autor aponta um currículo oficial tensionado pelas lutas sociais dos coletivos populares, desejosos de se reconhecer nele e ver suas narrativas legitimadas pela escola. Revela ainda que esses coletivos não lutam apenas pela escolarização, pois compreendem seu processo de afirmação como sujeitos de direitos, sabedores de que a escola não é o único caminho. Hoje, a luta é por ocupação de espaços e ampliação de direitos sociais, bens materiais, culturais e simbólicos; e o direito à escola adquire outra relevância aos sujeitos sociais, não apenas na artificialidade das questões epistemológicas.

Rios (2011) afirma que identidade e diferença são tecidas e impostas em meio a uma relação de poder produzida nas interações sociais que indicam o lugar ocupado pela escola na vida-formação dos sujeitos. Reforça os sentidos que essas construções sociais e culturais ocupam como parte das políticas de identidade em que o par igualdade/diferença foi sempre posto em oposição, num dualismo: o igual (o ser) *versus* o diferente (não ser) (RIOS, 2011).

Tanto Fleuri (2000) quanto Candau (2012), autores dos estudos interculturais, entendem que todos são seres de discurso e se posicionam, performativamente, nos diversos contextos de significação que produzem na vida. Propõem, então, desconstruir preconceitos a partir de estratégias que modificam o caráter monocultural e etnocêntrico, presentes na escola e nas políticas educativas; articulando igualdade e diferença nas políticas públicas e práticas pedagógicas.

A despeito dessa temática, selecionou-se mais um fragmento de fala da bolsista de Pedagogia Babi sobre sua experiência formativa na perspectiva de gênero e sexualidade:

² Define-se LGBTfobia como agressão sob a forma de hostilização física, psicológica e social contra aqueles(as) que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos do mesmo sexo (práticas homoeróticas). Prefere-se usar esse termo ao invés de homofobia, por se considerar que este último não contempla as diversas identidades que compõem o amplo espectro identitário LGBT.

“[...] o Pibid tem me oportunizado aprender e ensinar que é mais que simplesmente chegar na sala de aula e aplicar conteúdo, é saber que o professor não é o único a saber, é perceber que os discentes têm uma vida fora da escola e isso tem sido muito importante na minha formação, compreendo que formação é algo sério. [...] com as oficinas no Pibid, trabalhando a temática gênero e sexualidade, tive várias surpresas. Confesso que no começo tive medo de trabalhar essa temática, pois os discentes eram alunos do 1º ano, antiga alfabetização, e perguntei-me como trabalhar essa temática. Para minha surpresa, os alunos a aceitaram com naturalidade. Quando questionados se sabiam ou já tinham ouvido falar sobre sexualidade, uma aluna nos disse que sim e relatou que seu irmão mais velho tinha um namorado. Tratei de explicar a ela que realizou uma boa colocação, e que o fato de o irmão dela ter um namorado não fazia ele ser melhor ou pior. Expliquei a eles o que significava heterossexualidade e homossexualidade.” (Babi, narrativa, 2016)

As restrições normativas demarcam deliberadamente o que pode ser considerado como certo ou errado, normal ou desviante, verdadeiro ou falso no âmbito sexual, conjugando a sexualidade dentro de um padrão específico. Essa bolsista fala de seu receio em abordar temas silenciados no espaço escolar e dialoga com Louro (2011), defensora de que a escola, que deveria ser o local de produção de conhecimento, mantém-se, com relação às questões de gênero e sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância. Segundo Foucault (2011), a discussão sobre sexualidade aparece como herança do séc. XVIII, desde quando se fortaleceram os “dispositivos específicos de saber e poder a respeito do sexo” (FOUCAULT, 2011, p. 114), circunscrevendo a sexualidade na tríade ordenadora “saber/poder/prazer” (FOUCAULT apud BRITZMAN, 2010, p. 99). É nessa linha que as questões a ela relacionadas passam a se inserir também no campo dos sistemas de educação por via da “pedagogização do sexo”. Para Louro (2011), nenhuma dimensão humana, nem mesmo as concepções sobre os aportes biológicos, estaria à parte do campo das produções humanas temporais e contextualizadas sobre ideias e significados atribuídos. Nessa perspectiva, as dimensões de gênero e sexualidade são construtos com sentidos inscritos no social, pois literalmente, “através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia, e conseqüentemente as tornamos históricas” (LOURO, 2010, p. 11).

Na mesma linha de análise, Giddens (1991) entende que os movimentos feministas foram pioneiros na tentativa de vincular essas preocupações entre si, afirmando que transformações do tempo presente ocorrem num mundo cindido por disparidades entre estados ricos e pobres, onde a extensão das instituições modernas trouxe à tona todo tipo de influências, como o fundamentalismo religioso ou formas de tradicionalismo reacionário.

No Brasil, segundo Louro (2011), o debate por pautas inclusivas na Educação foi bastante tímido e conduzido principalmente por áreas de conhecimento como a Sociologia, a Psicologia e a Crítica Literária, rompendo com o paradigma biologizante e recorrendo à metodologia de análise das teorias pós-estruturalistas. Observa a autora que

a inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura, enfatizando que as formas de expressar os desejos e prazeres são socialmente estabelecidas e codificadas. Ressalta que as identidades de gênero e sexuais foram forjadas nas redes de poder de uma sociedade e somente podem ser compreendidas no contexto das inter-relações e das interações sociais.

Acrescenta, ainda, que estão presentes na escola o sexismo, o racismo, a misoginia, a LGBTfobia; enfim, todo o ódio à diversidade, e que tudo isso é incentivado e exercido através do desprezo, da exposição ao ridículo, e essas minorias sociais são tratadas como portadoras de doença "contagiosa". Em resposta a isso, várias identidades foram se afirmando publicamente e evidenciaram para a sociedade a instabilidade e a "fluidez das identidades" de gênero e sexuais.

Em sua narrativa, Cintia relata como se identifica em relação às diferentes identidades construídas nos processos de socialização que o Pibid possibilita:

“Me reconhecer mulher negra foi uma conquista quase que tardia, e veio junto com a experiência do Pibid. No contexto do estudo cultural e racial, pude compreender melhor como o sistema racista me dominava, desde a minha estética, da infância aos 29 anos com o cabelo alisado quimicamente. Quase cinco meses após ter iniciado o projeto na escola, cortei meus longos cabelos alisados e adotei o cabelo *dreadlock* como símbolo de referência negra, que tive contato inicialmente através da cultura rastafári. A transformação não agradou só a mim, mas principalmente aos meus alunos, que se interessaram pela novidade, pela desconstrução do estereótipo e da raridade de ver uma mulher negra *dreadlock* em espaço de poder. Logo tive acesso mais facilitado a eles, que passaram a se interessar mais por mim, se comunicar mais, prestar atenção e demonstrar interesse nas oficinas que ministrava. [...]ser vista como uma professora rasta foi importante para verem que uma negra poderia, sim, ocupar novos espaços e romper com a hegemonia normativa do embranquecimento.” (Cintia, narrativa, 2016)

Sabe-se que gênero, classe, raça/etnia são indicadores importantes na definição e redefinição de recursos materiais, na alocação de grupos sociais e populações subalternizadas, nos indicadores de desenvolvimento e de subdesenvolvimento humanos. O que Cintia narra, a autora Crenshaw (2002) aponta em seus estudos interseccionando o efeito do sexismo com o racismo e adverte como grupos sociais de mulheres negras são impedidos de terem acesso a recursos materiais, à economia, aos espaços de poder político, à atividade intelectual, sem contar com a crescente desvalorização social e simbólica de seu trabalho e de seu corpo. A autora (2002) afirma que o racismo aloca diferenciadamente populações etnicamente subalternizadas em lugares sociais de menor prestígio social nas estruturas sociais modernas globais, e utiliza para isso as ideologias de superioridades raciais.

A partir das concepções teóricas construídas no diálogo com os autores e com as narrativas (auto)biográficas dos/as bolsistas ID neste trabalho, vê-se que a educação carece de uma referência clara da temática da diversidade nos currículos, o que reforça um modelo curricular balizado no essencialismo. Inclui-se para pensar a identidade de gênero e educação da sexualidade numa visão emancipadora, demonstrando que essa discussão está atrelada a uma concepção psicologizante baseada em proposições da Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento. E que esta está repleta de descrições normativas e naturalizadas, legitimadas pela Biologia.

Vários autores dos Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, e do Pós-Estruturalismo francês de Foucault, entre eles Deleuze, Guattari e Derrida, entre outros, propõem uma nova forma de problematizar a temática de gênero e sexualidade que se baseia na compreensão de que todos são seres de discurso e se posicionam performativamente nos diversos contextos de significação que produzem na vida. A prática educativa, nessa ótica, deixa de ser binária e passa por um processo de desconstrução e negociação de sentidos a partir de uma visão mais sistêmica, complexa e ecológica sobre o conhecimento.

Considerações transitórias

Este estudo tem como pressuposto principal que as questões da formação docente não se constituem em problemas meramente instrumentais, que podem ser resolvidos pela aplicação de regras. A realidade educacional e as situações de ensino envolvem outros aspectos além dos instrumentais, pois são incertas, únicas, singulares, complexas, e não há uma teoria científica única que possa ser utilizada. A partir disso, o estudo evidencia a escola como grande espaço de atuação da docência na Educação Básica, apresentando um conjunto de narrativas (auto)biográficas, nas quais o/a bolsista em licenciatura precisa estar inserido/a durante o seu processo de formação. Essa imersão é compreendida como viável, factual e real pelo Pibid, que alarga o tempo de formação dos licenciandos, oportunizando-lhes condições de desenvolvimento de saberes da docência e, conseqüentemente, do processo identitário do professor.

Tomam-se como dispositivo de pesquisa, as entrevistas, por meio das quais se buscou analisar como o Pibid impacta o processo de formação inicial do professor, dando-lhe oportunidade de conhecer como a docência é tecida no cotidiano e na diversidade. Assim, o estudo prima por compreender a ressignificação da formação inicial de professores, valorizada no processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos licenciandos. De uma forma interativa e dialógica, os mesmos têm a oportunidade de se sentirem sujeitos de sua formação, e suas narrativas amplificam e revelam suas experiências cotidianas na escola, em seu percurso autoformativo.

Essas experiências proporcionam a todos não só autoconhecimento de suas representações no âmbito biográfico, no momento em que narram suas singularidades de serem bolsistas ID e atuarem no âmbito do social, mas também

dizem respeito à constituição de seus processos identitários para o exercício da docência. Assim, a contextualização histórica e cultural, juntamente com suas relações sociais estabelecidas nesse processo, deu-lhes pistas de sua constituição subjetiva, marcando como se constituíram em atores e autores de sua própria história, de sua formação profissional, de seus processos identitários. E aí incluem-se os marcadores sociais como identidade étnico/racial, de gênero e sexualidade, de geração, de classe, entre outros, indagando e amplificando sua voz para que reflitam sobre seus sentidos, falas e ações no cotidiano escolar e situem-se no contexto educativo.

A partir de suas narrativas biográficas, é possível compreender o processo formativo de iniciação ao trabalho com a diversidade protagonizado pelo programa, no que tange à aprendizagem da docência no Pibid que se faz no cotidiano escolar. Observa-se, entre os/as bolsistas, um processo de mudança pessoal e formativo, desde a maneira de se expressar até o processo de aquisição de novos conhecimentos sobre a docência na escola básica. Isso foi possível pela apreensão de práticas educativas do trabalho com a diversidade desenvolvidas no cotidiano escolar. Essas mudanças geraram várias reflexões e análises durante os encontros de formação sobre o seu fazer em sala de aula, possibilitando aos estudantes buscar “novas” formas de ações pedagógicas que contribuam para trazer o grupo de alunos da escola para suas atividades e participar de forma mais efetiva, conforme narrado por uma das bolsistas.

Apesar de ser um programa relevante no processo formativo dos estudantes de licenciatura, o Pibid tem sofrido ataques de diversa ordem, chegando em 2017 a passar por uma crise de possível extinção. Esse clima de instabilidade favoreceu no cenário nacional a criação do movimento “Fica Pibid”, que, dentre outros objetivos, teve como prerrogativa chamar a atenção da Capes e da sociedade como um todo para a importância desse programa no processo de formação de professores. O movimento surtiu efeitos, e a Capes abriu edital de seleção para novos projetos nas universidades brasileiras, em 2018.

Referências

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 83-111.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Ênfase e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. p. 15-43.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas (01)**, 2002. p. 171-263.

- DELORY-MOMBERGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em Educação. Trad. Livia Fialho Costa. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade: questão de método e trabalho docente**, Salvador: Eduneb, 2010.
- DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 1990.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-81.
- FINGER, Matthias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: Edufr; São Paulo: Paulus, 2010. p. 119-128.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault. **Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p. 231-249.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2006.
- JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, 1999.
- LOURO, G. L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. p. 85-92.
- MATOS, Edilene Dias. Cultura popular: reflexões. In: ALVES, Paulo César. **Cultura: múltiplas leituras**. São Paulo: Edusc; Salvador: Edufba, 2010. p. 77-92.
- NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 63-77.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: Edufba, 2011.
- RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Abramowicz, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.
- SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006. 110p. (Coleção Primeiros Passos).
- SCOZ, Beatriz J. Lima. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SILVA, Fabrício Oliveira da. **Formação docente no Pibid: temporalidades, trajetórias e constituição identitária**. 2017. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: Eduneb, 2006a.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, Edufrn, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan.-abr. 2006b.

Recebido em: julho/2017

Aceito em: abril/2018

Endereço para correspondência:

Fabício Oliveira da Silva <faolis@ig.com.br>

Rua Dr. Macário Cerqueira, 879, apt. 602, Torre Hibisco – Muchila

44005-000, Feira de Santana, BA. Brasil