

Formação para a docência no PIBID: Experiências, Diversidade e Desenvolvimento identitário

Training for teaching in PIBID: Experiences, Diversity and Identity development

Fabício Oliveira da Silva*
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios**
Joana Maria Leôncio Nuñez***

Resumo: O artigo tem como objeto as experiências formativas relacionadas à diversidade no desenvolvimento da identidade docente de discentes bolsistas e supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. O objetivo é analisar as compreensões de bolsistas ID e dos supervisores na formação inicial e continuada, considerando suas vivências no subprojeto interdisciplinar “Diversidade e Docência e Pesquisa na Educação Básica”. O estudo ancorou-se na pesquisa qualitativa, tendo como dispositivos entrevistas narrativas e memoriais de formação. Utilizamos 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, percebemos que o foco de análise dos colaboradores da pesquisa ancorou-se numa perspectiva de entendimento intercultural sobre a diversidade, fato que favoreceu o desenvolvimento de análise que considera a realidade dos estudantes da escola básica.

Palavras chaves: Experiências formativas. PIBID. Diversidade.

Abstract: The article aims at the formative experiences related to diversity in the development of the teaching identity of scholars and supervisors of the Institutional Program of Initiation to Teaching - PIBID of the State University of Bahia - UNEB.

* Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo - USP. Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, lotado no Departamento de Educação. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UEFS. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU da UEFS. Professor pesquisador do Grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica - DIVERSO, grupo ligado ao PPGEduc – UNEB. E-mail: faolis@ig.com.br.

** Pós- Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação pela Universidade do Quebec. 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 – PPGEduc/UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO. E-mail: yohana1957@gmail.com.

*** Doutoranda e Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Professora da Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora do Colegiado do Curso de Psicologia do Departamento de Educação Campus I, da Universidade do Estado da Bahia. Pesquisadora dos seguintes Grupos de pesquisas: Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidades na Educação Básica vinculado ao PPGEduc – UNEB; do Centro de Estudos de Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade - CEGRES/ DIADORIM e do, Grupo de Pesquisa sobre gênero, raça, cultura e sociedade – CANDACES. E-mail: faolis@uol.com.br.



This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY

The objective is to analyze the understandings of ID scholars and supervisors in initial and continuing education, considering their experiences in the interdisciplinary subproject “diversity and teaching and Research in basic education”. The study was anchored in qualitative research, having as devices interviews narratives and training memorials. We use the methodological approach of (auto) biography related to diversity in the school context, particularly those related to ethnic / racial relations, gender diversity and sexualities from the point of view of the affirmation of human rights. As a result, we noticed that the focus of analysis of the research collaborators was anchored in a perspective of intercultural understanding about diversity, a fact that favored the development of an analysis that considers the reality of the students of the basic school.

Keywords: Formative experiences. PIBID. Diversity

Recebido em: 19/07/2017. Aceito em: 24/12/2018

Introdução

Este trabalho nasce da articulação de três importantes componentes, a saber: experiências, diversidade e práticas educativas, pensados nas dimensões de tempo e espaço da formação docente. Seus autores são duas professoras que atuam na Universidade do Estado da Bahia - UNEB e um professor que é docente da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, e foram coordenadores de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID). Este é um Programa de formação de professores do Ministério da Educação (MEC) e 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 visando a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas. Neste contexto, estudantes de cursos de licenciatura, sob a supervisão de professores da Educação Básica e orientação de professores das Instituições de Ensino Superior (IES) promovem ações formativas 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 oportuniza ao estudante a vivência em práticas pedagógicas, permitindo-lhe compreender as condições do trabalho docente em contextos reais da escola pública. Embora o foco do PIBID seja a iniciação à docência do estudante de licenciatura, a médio e longo prazo, também incide sobre a formação profissional

continuada do(a) professor(a) supervisor(a) da Educação Básica, na medida em que possibilita um movimento de construção de saberes e estratégias didático-pedagógicas que potencializam o trabalho pedagógico.

O estudo foi produzido a partir de entrevistas narrativas e escritas de memorial de formação com bolsistas de iniciação à docência e supervisores, participantes do subprojeto Interdisciplinar “Diversidade e Docência e Pesquisa na Educação Básica” (DDPEB). O texto reflete a contribuição do Programa, evidenciando como ele proporciona a futuros professores e professoras da escola básica 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. O PIBID visa 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, com os bolsistas de Iniciação a Docência (Bolsistas ID) que refletem as orientações e a condução teórico-pedagógica da coordenação de área (CA) dos professores das IES.

Neste enfoque, o subprojeto DDPEB possibilita, a seus participantes, experiências com a formação, através de atividades didático-pedagógicas e encontros formativos, na universidade e na escola básica. A cooperação, convivência, comunhão e participação em diferentes tipos e tempos de aprendizagem, individual e coletiva são fatores que geram interação, movimento

de formação recíproca e crescimento constante que representa uma via de acesso contínuo aos benefícios institucionais que a interação escola-universidade propicia ao processo formativo, pois ambas – escola e universidade – aprendem e ensinam, ao mesmo tempo.

A partir deste cenário, este trabalho surge da pesquisa-formação desenvolvida com dois bolsistas ID e três supervisores do subprojeto interdisciplinar DDPEB. Por meio dessa dinâmica procuramos compreender: Como as questões da diversidade surgem no cotidiano do trabalho educativo dos colaboradores da pesquisa? Que saberes esta experiência potencializa para a formação inicial e continuada dos participantes do subprojeto DDPEB? Como os participantes da pesquisa vão construindo sua identidade docente a partir das experiências com a diversidade?

Concebemos “Formação” como um processo de construção de conhecimento ao longo da vida e por tal nos fundamentamos na abordagem (auto)biográfica com a contribuição de autores como: Nóvoa (1992); Dominicé (1990); Josso (1999), entre outros. Neste contexto de investigação, a abordagem das narrativas (auto)biográficas visa compreender e interpretar os fenômenos da diversidade presentes no espaço escolar, considerando as tramas e teias de significado que os(as) bolsistas ID e professores(as) supervisores(as) participantes do PIBID/UNEB a eles conferem. Trata-se, assim, da análise das trajetórias de vida e formação profissional destes(as) colaboradores(as), a partir da formação oferecida pelo subprojeto, possibilitando a compreensão da complexidade da vida, dos processos formativos e (auto)formativos da profissão, atribuindo valor à subjetividade e tendo como pano de fundo suas experiências com as diversidades.

A escolha por este tipo de pesquisa teve a finalidade de entender e interpretar os fenômenos de acordo com o significado que os participantes a eles conferem. A especificidade deste método dá lugar à subjetividade como via de acesso ao conhecimento científico e um modo de compreensão da realidade que tem como pressuposto o paradigma, não apenas científico, mas também social. Para Delory-Momberger (2011), os estudos teóricos das histórias de vida em formação apresentaram-se como a abordagem metodológica que possibilitou o aprofundamento dos indivíduos em seu tempo histórico. Neste

contexto, a linguagem se configura como espaço de formação que permite ao pesquisador revelar o contexto sócio histórico de constituição subjetiva dos sujeitos, evidenciando como estes se constituem atores e autores de sua própria história, sua subjetividade, suas experiências, seus saberes, nas interações sociais e culturais, tendo como ponto de partida suas vivências com as diversidades presentes no espaço escolar, entre elas as étnico/raciais, de gênero e sexualidade, entre outras.

Nesta perspectiva, a entrevista narrativa possibilita aos colaboradores da pesquisa um ambiente de reflexão sobre os sentidos, falas e ações no cotidiano escolar, de modo a construir compreensões sobre o lugar dos sujeitos no contexto educativo. Situamo-nos nos estudos da pesquisa (auto)biográfica que se propõe explorar os processos de gênese e devir dos sujeitos 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).

Josso (1999) nos possibilita a entender que a abordagem potencializada pelas ações do subprojeto se mobilizam nos sujeitos em formação produzindo um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano. Neste sentido, Josso nos diz que:

[...] a aprendizagem experiencial, proposta pela abordagem biográfica do processo de formação implica directamente o aprendente 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’ [...], (JOSSO, 1999, p.29)

É desse lugar que as discussões sobre a formação docente se configuraram neste estudo, como processo contínuo e inacabado de formação e (auto)formação, por meio do qual os sujeitos constroem saberes no espaço intersticial entre a escola básica e a universidade, em busca de saber/ser/fazer profissional. Neste contexto, estudantes bolsistas, supervisores(as) e coordenadores(as) de área da universidade, promovem ações que integram universidade e escolas parceiras promovendo práxis e formação segundo os diversos contextos das escolas envolvidas, onde todos aprendem e ensinam. Nesta perspectiva,

as categorias formação docente, experiência, diversidade e identidade se apresentaram nas discussões efetivadas neste estudo enquanto importantes instâncias epistemológicas para a compreensão, debate e construção da temática, colaborando para o avanço das investigações acerca da diversidade na educação. Ao ser capaz de falar de si, com a compreensão sobre os sentidos produzidos em seu processo formativo de iniciação à docência e na formação continuada, os(as) colaboradores(as) da pesquisa 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 dos saberes docentes.

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. Neste cenário, a pesquisa traz à baila as experiências formativas de licenciandos e professores da escola básica, 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, reafirmando a importância deste campo teórico presente nos Documentos Oficiais do Ministério da Educação (MEC). Sendo assim, o presente trabalho contribui para o desenvolvimento da temática ao analisar a maneira como são construídas as experiências de seus participantes no referido subprojeto, compreendendo como a formação docente vai se constituindo e sendo compreendida em ações educativas na escola, dando sentido à experiência formativa sobre diversidade e contribuindo para a formação da identidade docente.

Este artigo de estrutura em três partes. Na primeira, apresentamos o programa PIBID, suas principais características assim como o subprojeto Diversidade Docência e Pesquisa na Educação Básica. Na segunda parte, discutimos como a identidade docente é desenvolvida na formação inicial e continuada dos nossos(as) colaboradores, tomando suas entrevistas narrativas e memoriais de formação como material para discussão e análise da temática. Na terceira parte do artigo, analisamos como se organiza o

processo de formação docente no subprojeto PIBID a partir das discussões possibilitadas pela experiência dos(as) colaboradores(as) com as diversidades no espaço escolar na construção de saberes necessários a sua formação.

Subprojeto Interdisciplinar Diversidade Docência: lócus da pesquisa e formação de nossos colaboradores

O PIBID foi criado em 2007, pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad com a finalidade de estimular a articulação entre escola básica e a universidade, com a perspectiva de trazer a escola básica para o cenário de formação de professores. Este Programa formulado a partir de quatro eixos principais, a saber: estimular a aproximação e a integração da Educação Superior com a Educação Básica, criando subprojetos de cooperação que atuam no sentido de dar qualidade ao ensino nas escolas da rede pública; fomentar ações pedagógicas voltadas para o campo da formação inicial de estudantes das licenciaturas das instituições de Educação Superior; promover práticas docentes e experiências metodológicas de caráter inovador; e potencializar a escola pública como espaço de pesquisa, reflexão e crescimento, na construção do conhecimento docente (BRASIL, 2010).

O PIBID considera a universidade e a escola básica como lócus de produção de saberes e conhecimentos, um dos seus objetivos é a integração da Educação Superior com a Educação Básica e a criação de modos de cooperação entre as mesmas. Silva, Figueiredo, Sales, Costa e Coelho (2016, p. 21) nos dizem que o PIBID é um significativo espaço formativo e de produção de saberes sobre a docência e as práticas pedagógicas e explicam que há um “fomento à produção acadêmica não só por parte dos professores universitários, mas, principalmente, dos bolsistas de ID e professores da Educação Básica que têm a possibilidade de tornar-se não só atores de suas práticas, mas também autores daquilo que concretizam e produzem nos seus cotidianos”. Neste contexto, o PIBID adota um modelo de relação entre seus atores que os torna protagonistas e autores(as), na perspectiva da formação inicial e continuada de professores, o que inclui desafios, descobertas, ressignificação e reconstrução. Estas experiências são vivenciadas em situações

distintas e indissociáveis no espaço-tempo do conhecimento prático aliado ao conhecimento acadêmico em suas exigências formativas.

Vê-se no Programa o incentivo proporcionado pela concessão de bolsas aos participantes, desde o bolsista ID, aos supervisores e professores da IES, através do incentivo financeiro, aliado à possibilidade de desenvolver práticas docentes e pesquisas no transcurso das ações desenvolvidas. Tal fato revelou-se importante fator de sucesso nas avaliações realizadas sobre o programa.

Os projetos elaborados pelas diversas IES, dentre os quais se inscreve a Universidade do Estado da Bahia - UNEB visam promover a inserção dos estudantes nas escolas básicas da rede pública, já a partir do segundo semestre das licenciaturas, para que os(as) discentes desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob coordenação de um docente da licenciatura da IES e a supervisão de um professor da escola básica. Especificamente, o subprojeto DDPEB articula ensino, pesquisa e extensão, envolvendo as duas agências formadoras e possibilitando trocas de saberes e qualificação, a partir dos processos de ensinar e aprender no contexto da Educação Básica e da universidade, com foco principal nas experiências com as diversidades que atravessam a escola.

Zeichner (2010) destaca que há um hiato entre o que é ensinado aos estudantes nas universidades e as oportunidades de aprendizagem que garantam estas práticas em suas respectivas escolas. O autor insere o conceito de terceiro espaço de formação indicando que este é um espaço transformativo que tem potencial para uma forma expandida de aprendizagem e de desenvolvimento de um novo conhecimento. Nas palavras do autor:

Nas parcerias entre escolas e universidades na formação de professores – que constituem uma espécie de terceiro espaço [...] esses espaços híbridos incentivam um status mais igualitário para seus participantes, diferentemente do que acontece nas parcerias convencionais entre escola e universidade. (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Zeichner (2010) expõe, assim, que o terceiro espaço compreende o conhecimento prático integrado ao conhecimento acadêmico, visando a criação de novas oportunidades de aprendizagem

para professores em formação e nos arriscamos a dizer que este representa uma formação inicial para os(as) estudantes e formação continuada para os(as) professores(as) da escola básica no subprojeto em tela. Nesta perspectiva, pretendemos trazer o PIBID como espaço híbrido de formação e docência compartilhada, tomando as entrevistas narrativas e os memoriais dos(as) colaboradores(as) e dos bolsistas ID como subsídios para análise desta discussão. Desta forma, a proposta do PIBID não concebe a universidade como o único espaço-tempo de produção de saberes e conhecimentos a serem passivamente recebidos e executados nas e pelas escolas, já que um dos seus objetivos é a integração da Educação Superior com a Educação Básica e a criação de modos de cooperação entre as mesmas. Especificamente, o subprojeto DDPEB articula ensino, pesquisa e extensão, envolvendo as duas agências formadoras e possibilitando trocas de saberes e qualificação, a partir dos processos de ensinar e aprender no contexto da Educação Básica e da universidade, com foco principal nas experiências com as diversidades que atravessam a escola.

O subprojeto DDPEB, objeto deste estudo, contempla as Licenciaturas de **Pedagogia e Ciências Sociais**, tendo como parceiras duas escolas públicas, próximas a universidade. É deste lugar, que ocorrem os processos formativos e colaborativos que tornam o subprojeto interdisciplinar DDPEB um espaço híbrido de formação e (auto)formação compartilhada, apresentando-se como terceiro espaço, ao possibilitar reflexões teóricas e práticas partilhadas na construção de um ambiente estimulante.

Neste cenário há uma dinâmica intercorrente no subprojeto entre seus diferentes atores, quais sejam: licenciandos, coordenadores e supervisores (consequentemente os estudantes da escola básica) que gera um movimento vivo de formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de duplo benefício institucional no processo formativo, em que 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 deste subprojeto é aproximar o bolsista de Iniciação a Docência (ID) com a prática docente, com a cultura

organizacional da escola e com a realidade educacional da Educação Básica, fortalecendo a articulação entre universidade, escola e sociedade através de reflexões teóricas e atuações práticas, a exemplo de oficinas e outras abordagens com os estudantes, atravessadas pela experiência com as diversidades. Neste enquadramento, o universo de compreensão dos(as) bolsistas e supervisores(as) sobre as diversidades é desvelado em algumas de suas narrativas, que revelam como a partir da inserção deles(as) no subprojeto, há a produção de experiências como elemento constitutivo de reflexões sobre a formação inicial e sua relação com o desenvolvimento de saberes sobre a docência.

Essa condição é ratificada pela narrativa de nosso colaborador de pesquisa, Adson¹ (supervisor da escola básica parceira do subprojeto DDPEB), ao evidenciar a importância de atuar na escola e encontrar espaços onde possa refletir sobre o seu fazer cotidiano:

Essa questão do PIBID para mim foi um espaço, um ambiente também de formação, de abrir os horizontes, de focar nas aprendizagens dentro do meio ambiente de trabalho; houve empoderamento escolar pelos próprios colegas, pelo alunado, quando os alunos percebem que eu estou com alguns alunos da universidade, que desenvolvem uma atividade em sala de aula, e que de certa forma eu coordeno, me veem com outro olhar, olhar diferenciado, certamente, e isso para mim foi bom também, não que eu ligue para essas coisas de engrandecimento pessoal, mas faz uma diferença positiva do olhar. (Entrevista narrativa, Adson, 2017)

A abordagem educativa potencializada pela formação no PIBID mobilizou e produziu em Adson conhecimentos sobre si, sobre os estudantes e sobre o cotidiano da escola, revelando que sua (auto)formação foi centrada na experiência individual e coletiva. Neste sentido, sua narrativa indica que a inserção no subprojeto o investiu de poder, para se apropriar de saberes, interagir e relacionar-se com os(as) demais sujeitos da escola. Adson reelabora seu papel à

medida que vai constituindo novas práticas de aprendizagem e, nesta ótica, sua (auto)formação ganha contornos e contribui para produzir um novo olhar sobre si mesmo.

Para Nóvoa (2007) o fazer docente deve encontrar espaços institucionais de formação que possibilitem trocas e partilhas profissionais. Destaca que a formação docente se constitui na perspectiva da ação/formação, na qual a prática, profissão, partilha e público estão interligados. Adson ressalta o empoderamento vivido neste processo (auto)formativo construído em uma relação intensa e interativa ao se juntarem, em diferentes contextos culturais, desenvolvem identidades em experiências de partilha de saberes, criação e transformação.

Esta compreensão é analisada no excerto de narrativa de Babi 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 fundamenta. Alguns livros foram lidos e discutidos nas horas de encontros de formação juntos com os coordenadores, supervisores e futuros docentes de licenciatura e pedagogos para posterior, desenvolver em sala de aula. Ao longo deste período, podemos dizer que os desempenhos foram de grandes aprendizados. As dificuldades inúmeras, pois a carga horária da vida acadêmica é grande e com este complemento aumenta, mais 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, Memorial de formação, 2016).

A formação emerge como o ponto de relevância na narrativa da bolsista, a qual considera a aprendizagem experiencial como uma determinante no processo de aquisição de conhecimentos sobre a docência, numa perspectiva relacional que se estabelece entre os professores já em exercício e os que estão, como a bolsista, em franca formação inicial. Há uma evidente valorização dos processos de leitura e de apreensão dos conhecimentos sobre a formação docente a qual

¹ Esclarecemos que conforme sugestões próprias dos bolsistas ID e dos supervisores, optamos por utilizar nomes fictícios, escolhidos por eles mesmos em referência a uma pessoa que cada um considera importante na sua trajetória de formação acadêmica.

se revela pelo desejo de permanência no curso de Pedagogia e conseqüentemente na universidade.

Como vemos no relato 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 — espaço através de particularidades, singularidades e contradições de cada um dos componentes desta tríade. As ações do Programa pressupõem investimento contínuo e desenvolvimento profissional através de grupos de estudos, relatórios, participação em eventos, confecção de artigos científicos, entre outros, que ao invés de focar excessivamente nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas, etc.) introduz novas abordagens sobre a formação de professores, numa perspectiva direcionada ao terreno profissional ultrapassando 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.

Alice, outra supervisora do subprojeto DDPEB reflete sobre si mesma e seu percurso formativo, indicando como a atuação no PIBID alterou a escola, coletivamente, não somente nas turmas onde era supervisora.

O programa institucional de bolsas de iniciação à docência me dá a oportunidade de acompanhar todo o processo de ação dos bolsistas, com a proposta de fazer a educação acontecer de forma diferenciada. Em cada etapa foi dada uma ênfase maior a algum aspecto, seja acadêmico, profissional ou pessoal, mas, em todo este trajeto, tudo foi desenvolvido com grande satisfação profissional. O resultado alcançado com o PIBID está em cada etapa de aplicação do programa, onde se percebe o envolvimento de coordenadores, supervisores, bolsistas e alunos, e um novo olhar, por parte dos alunos, para as temáticas que são desenvolvidas em cada etapa do projeto. Espero ainda contribuir com a continuidade desse programa, que é tão importante para uma comunidade escolar tão carente. (Alice, Memorial de formação, 2016)

A experiência de Alice lhe ofereceu elementos significativos para a compreensão de seu lugar, na mediação das aprendizagens, na produção de saberes da prática educativa, nas

reuniões formativas na universidade e na aprendizagem compartilhada. É neste ponto que Alice chama a atenção em seu processo de (auto) formação, que inclui saberes e experiências, transformando-os em conhecimentos práticos e teóricos, no qual a participação de todos é fundamental. O que Alice descreve são experiências e saberes imbricados a uma cultura formativa que não se resume à soma de individualidades, mas se constitui no terceiro espaço de formação e docência compartilhada. Neste ponto, Alice ressalta a tarefa de atuar na construção das ações planejadas e organizadas, para atender às necessidades elencadas a partir do contexto escolar, mediando a aprendizagem dos bolsistas. O desafio do processo (auto)formativo da professora, problematizado, contextualizado e construído em colaboração com os bolsistas, a coordenação e demais estudantes, teve como ponto de partida as diversidades culturais da escola e as estratégias formativas inseridas a partir do subprojeto.

Experiências com a diversidade e o desenvolvimento identitário docente

A ideia do sujeito moderno, racional, consciente, pensante, com uma identidade estável, situado no centro do conhecimento foi superada pela concepção de um sujeito descentrado, flexível, despido de certezas, com uma identidade movente, dinâmica e articulada às relações de poder, aos sistemas culturais e a inúmeras instâncias psíquicas contraditórias e, por vezes, ambivalentes (BAUMAN, 2005; HALL, 2005). Neste contexto, a formação inicial é marcada por lugares e perspectivas socioculturais que assinalam a pluralidade e a diversidade do contexto educativo, destacando as formas pelas quais as experiências de formação incorporaram sensibilidades através das diversidades culturais

Para Guimarães (2006), as práticas ligadas ao exercício da docência que são desenvolvidas na escola servem como elementos estruturantes para a formação e 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. Nesta ótica, esse

movimento sugere que o processo identitário docente vai ganhando contornos 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.

Ao falar sobre os processos formativos, Nóvoa (1992) contesta a concepção reducionista do professor como um reproduzidor do conhecimento, destacando que a prática docente é um campo privilegiado para a construção do conhecimento, pois o “eu pessoal” não pode ser tomado separadamente do “eu profissional”; o(a) professor(a) é uma pessoa e não apenas um(a) técnico(a). Assim, este autor explica a importância dos espaços de interação, entre as dimensões pessoais e profissionais, que permite aos docentes uma apropriação de seus processos formativos dando-lhes sentido no contexto de suas histórias de vida. Para o autor, a forma como cada professor(a) orienta sua prática está diretamente relacionada ao que ele(a) é como pessoa, suas identificações, visões de mundo, valores, saberes e aspirações, dentre outras características. Os movimentos, práticas e tempos formativos dos sujeitos são tecidos no cotidiano da escola e nos conflitos que 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, pois as identidades são construídas no processo de socialização.

Falando sobre 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 irreverência dos alunos também foram imprescindíveis para me sentir mais confiante. Tenho contato com jovens um pou-

co 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, Memorial de formação, 2016).

A reflexão se insurge como base do processo de formação e conseqüentemente do desenvolvimento da identidade docente. É a partir da socialização que Lia vai construindo e percebendo o ambiente profissional no qual se inserirá quando profissional for. O desenvolvimento da identidade é marcado por um processo de iniciação à docência atravessado pela diversidade de gênero, a partir do qual a bolsista 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 isto não podemos 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. As identidades são tanto produtos das escolhas que uma pessoa faz, como produto das influências que recebemos de pessoas que estão a nossa volta, com as quais estabelecemos interações e relações.

Conforme sinaliza Garcia (1999) são as experiências de aprendizagem especialmente com as diversidades no contexto escolar, que irão mediar todo o processo de formação inicial, que se apresenta como construção histórica e social, capaz de produzir significados e sentidos em relação à docência e a construção de seu processo de profissionalização. O individual e o social se entrecruzam e se entrelaçam num

movimento relacional que faz com que a produção da 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 em seu interior produzir um movimento em direção a si mesmo, tornando-se protagonista do seu processo de formação, criando a sua característica individual. Isso nos 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”.

As narrativas sobre a iniciação à docência, durante a construção dos percursos identitários e profissionais iniciais, possibilitam recuperar experiências carregadas de sentidos sobre a escola, reconhecendo as incertezas e os tensionamentos vividos em seus percursos, como se pode perceber no relato de Ângela, a seguir:

No primeiro ano de Magistério, eu já fui experimentar a sala de aula como professora substituta da zona rural, eu fui professora de classe multisseriada, com crianças de 7 anos até adolescente de 13 a 14 anos. Eu fui fazer a substituição de minha irmã, que estava na faculdade, para a turma não ficar sem aula [...]. Eu tinha 15 para 16 anos. [...] Tenho refletindo e aprendido com essa e outras lições que vivenciei ao longo de minha trajetória profissional e formativa. (Ângela, Entrevista narrativa, 2016).

Ângela tem a identidade profissional marcada por lugares e perspectivas socioculturais que assinalam a pluralidade e a diversidade do contexto educativo, destacando formas pelas quais suas experiências de formação inicial incorporaram sensibilidades através das diversidades culturais, em sua entrada na docência: uma professora jovem em um espaço de ensino rural, marcado por elementos que estão no campo da diversidade e atravessados pela interculturalidade que compõe o espaço rural, lhe possibilita lentes para compreensão de seu processo formativo. Assim, Ângela buscou caminhos, estratégias e práticas formativas em prol de transformações que incorporassem saberes à sua formação inicial e ao seu fazer docente. Estas primeiras experiências formativas foram importantes para reafirmar sua itinerância

de aprendizagem neste espaço singular que é a classe multisseriada,² ganhando sentido com toda a diversidade cultural presente na educação rural, em sua formação inicial, produzindo singularidades e estimulando sua identidade pessoal e socioprofissional. Narrar a própria história possibilitou a Ângela uma aproximação importante de sua (auto)formação inicial, na compreensão das experiências vividas no ambiente escolar que dão sentido ao seu percurso.

O processo de desenvolvimento da identidade não se isola na subjetividade de cada 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 Dubar (2005), 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. Desta feita, esse autor leva-nos a conceber a ideia de que:

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)

Cada sujeito, assim, 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. 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

² Segundo Rios (2008), as classes multisseriadas espalharam-se por todo o espaço da escola rural e têm como característica a heterogeneidade, quanto à idade, séries, maneiras de ser e estar no mundo, de cada aluno/aluna. Em geral, estas classes são regidas por professores leigos, professores recém-contratados ou com pouca experiência teórico-prática da docência.

condição de narrar suas trajetórias, os sujeitos poderão estabelecer relações com tantos outros, a partir da condição de inserção e desenvolvimento de práticas pedagógicas no processo de sua formação. Uma nova lógica se apresenta, como que uma mescla das suas posições anteriores, em que as identidades se revelam 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 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 convivemos.

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).

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. Na posição defendida pelo autor, 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, que no desenvolvimento do processo identitário cada pessoa atribui um sentido a sua formação profissional.

PIBID, Docência e Diversidade: tríade na formação docente

De acordo com o dicionário Aurélio, "Formação" significa: dar corpo ou forma a, constituir, organizar, fundar, conceber ou imaginar. Como é possível perceber, pela amplitude de significados da palavra, a concepção de formação docente não é uma unanimidade, mas pode-se dizer que a formação diz respeito à aprendizagem,

inacabada, do ensinar e ao processo de como cada um se constitui professor. Assim, a formação docente não prescinde de um conjunto de processos vinculados a contextos sociais, culturais e históricos, que colocam em ação estratégias por meio das quais o sujeito produz e transforma a experiência e os modos de ser, aprender e ensinar. A aproximação entre universidade e Educação Básica permite o acercamento dos sujeitos, nos espaços de formação, em um movimento de construção de saberes e estratégias didático-pedagógicas que potencializam o trabalho pedagógico.

No nosso entendimento, a formação constrói-se através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de reconstrução permanente da identidade. Daí a importância de se investir na pessoa do professor, dando lugar de destaque ao saber da experiência. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se no processo, em relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal. Nóvoa (2002) destaca a necessidade de se investir na práxis como um lugar de produção do saber, explicando que a teoria fornece aos professores as bases do conhecimento, mas o saber de referência está em sua experiência e na identidade socioprofissional.

No debate sobre a profissionalização docente Nóvoa (1992), defende que a formação docente deve ser deslocada de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas, etc.) para uma perspectiva centrada no terreno profissional. 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).

A (auto)formação vincula-se à produção de sentidos sobre as experiências vivenciadas por docentes e a produção de saberes decorrentes desta experiência vivida. O espaço da (auto)

formação não é apenas do(a) professor(a) individualmente, mas em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. Nóvoa (2002) menciona que é necessário um esforço de partilha de experiências de formação, realizado tanto pela escola básica como pela universidade, que criam progressivamente, uma cultura de formação continuada de professores(as), entrecruzada por uma teia de informação mútua, em uma rede de práticas de (auto)formação, que estimula a apropriação individual e coletiva de seus próprios processos de formação com a troca de experiências e o compartilhar de saberes, em que cada professor(a) é chamado(a) a desempenhar simultaneamente o papel de formador(a) e formando(a).

Nesta perspectiva, compreendemos a (auto)formação docente como prática e espaço privilegiado para a construção do conhecimento, a partir de uma experiência que se conecta a diversos saberes (saber, fazer, ensinar e ser), que facilitam a consolidação da identidade sociocultural a partir das trajetórias de vida e formação. Este tipo de (auto)formação indica que docentes na formação inicial ou continuada aprendem em meio a inter-relações e interações com seus pares, estudantes, grupos de estudo e trabalho, entre outros acontecimentos que marcam sua existência. A formação docente, quando baseada nesta concepção, permite aos sujeitos que escolham e valorizem outras possibilidades e realizem diferentes leituras de sua atuação, posicionando-se criticamente frente às circunstâncias do cotidiano escolar.

No excerto do memorial de formação, a professora Alice relata a importância do PIBID em seu processo formativo:

Está sendo uma experiência grandiosa. Pois tenho contato com professores formadores da Universidade que atuam nesse projeto, com estudantes bolsistas, que aplicam as oficinas nas salas de aula, com os alunos, o que promove a eles uma aproximação com a diversidade, nesse período em que estão em processo de formação. São acadêmicos em busca de aperfeiçoamento e que têm o objetivo de levar para a sala de aula temas que muitas vezes são tão difíceis de serem trabalhados, devido a tabus e preconceitos, e que precisam ser abordados para os nossos jovens. E nesse fazer acontece uma aula diferente, é o

que mais atrai a atenção dos alunos e com isso faz com que eles se sintam mais livres e seguros para apresentar suas dúvidas, ideias e perguntas. [...] também pela importância do mesmo para o crescimento da nossa escola, bem como pela contribuição em minha formação, enquanto educadora. (Alice, Memorial de formação, 2016)

Em diálogo com as ideias de Nóvoa (1992), Alice destaca que a formação oferecida pelo PIBID lhe proporcionou crescimento, enquanto educadora, pois o autor indica a necessidade da formação ser construída na profissão e considera que a formação docente, geralmente baseada apenas em proposições metodológicas, impede que os(as) professores(as) escolham e valorizem outras possibilidades e leituras de sua experiência, se posicionando criticamente frente às circunstâncias do contexto escolar, principalmente da liberdade de se tornar protagonista do seu fazer. Esta é uma dimensão que constitui o grande palco da formação profissional – os saberes produzidos pela experiência, no caso reconhecido pela supervisora, em sua narrativa, quando aponta: *“temas que muitas vezes são tão difíceis de serem trabalhados, devido a tabus e preconceitos, e que precisam ser abordados para os nossos jovens”* possibilitam a compreensão de sua itinerância docente e de seu processo (auto)formativo.

Em suas contribuições teóricas, Pineau (1988) explica a (auto)formação como uma dimensão geradora de conhecimento, resultante do exercício reflexivo do sujeito acerca da própria existência. A narrativa da supervisora, entendida à luz das concepções de Pineau, aponta para uma formação docente assumida de modo “permanente, dialético e multiforme” (1988, p. 65), entrelaçada por modos de atuação, valores, costumes e culturas que se encontram em constante mutação, originando-se dos três “elementos constitutivos e elementares da vida: o eu, os outros e a natureza”. Desta forma, um sentimento de pertencimento coletivo acompanha as percepções da docente, dando significado ao mundo das relações sociais (PINEAU, 1988, p. 76).

Nas narrativas (auto)formativas, Alice indica outra forma de colocar-se diante da experiência, assumindo um “entre-lugar” no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e prático, dando origem à construção de seu conhecimento profissional. Neste processo, a professora

se posiciona perante os saberes adquiridos, de forma comprometida e compartilhada.

A respeito desta temática, selecionamos mais um fragmento de fala da bolsista de Pedagogia, Babi sobre sua experiência formativa na perspectiva de gênero e sexualidade:

[...] 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 tem 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 varias surpresas, confesso que no começo tive medo de trabalhar essa temática, pois os discentes eram alunos do 1 ano, antiga alfabetização e perguntei-me como trabalhar essa temática e 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 do irmão dela ter um namorado não fazia ele ser melhor ou pior, expliquei a eles o que significava heterossexualidade e homossexualidade.(Babi, Entrevista narrativa, 2016).

As restrições normativas de Babi 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. Há uma moralidade cristã, arraigada em nossa cultura, que normatiza, reprime e afasta esta discussão dos espaços escolares. Pessoas com orientação homoafetivas vivenciam situações de desrespeito silenciando-lhes e negando-lhes direitos sexuais e afetivos, como o direito de se relacionar com qualquer pessoa, seja do mesmo gênero ou não. A atitude de Babi em desconstruir concepções enraizadas, derrubar valores construídos é bastante pertinente, pois estes são processos que demandam tempo. A imposição de um lugar social, marginalizado e conflituoso, que tem sido inscrita no ambiente educacional, tem raízes baseadas em práticas excludentes, silenciadoras, e em situações de contradição, de medo de se colocar e ser exposto. No caso, a

bolsista Babi nos fala de seu receio de 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), e 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 as ideias e significados a ela 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, 2010:11).

No Brasil, segundo Louro (2011), o debate por pautas inclusivas na educação foi bastante tímido, como observa a autora a inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é sempre feita 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, e 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. O subprojeto do PIBID em termos formativos visa desconstruir normatizações e binarismos que atravessam o imaginário social, questionando padrões culturalmente impostos às relações de gênero e sexualidade. O referido subprojeto baseia-se em epistemologias e práticas pedagógicas que visam trabalhar com as diversidades presentes na escola. Desta forma, a bolsista utilizou-se de uma prática pedagógica que havia sido trabalhada na formação do subprojeto.

A partir das concepções teóricas construídas no diálogo com os autores e com as narrativas (auto)biográficas dos/as bolsistas ID neste trabalho, vemos que a educação carece de uma referência clara da temática da diversidade nos currículos, o que reforça um modelo curricular balizado no essencialismo, inclusive para pensar a identidade de gênero e educação da sexualidade numa visão emancipadora, demonstrando que esta discussão está atrelada a uma concepção psicologizante baseada em proposições da Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, repleta de descrições normativas e naturalizadas, legitimadas pela Biologia. A prática educativa, nesta ótica, deixa de ser monocultural e normativa e passa por um processo de desconstrução e negociação de sentidos a partir de uma visão mais sistêmica, complexa e ecológica sobre o conhecimento.

(In)Conclusões

As experiências dos(as) nossos(as) colaboradores(as) de pesquisa ocuparam lugar de relevância em seus processos formativos, atribuindo-lhes, por um lado, o papel de sujeitos do estudo, e, por outro, a possibilidade de investigar sua própria prática e produzir conhecimento, em uma dupla dimensão da experiência, garantindo espaço para a (auto)formação através de novas práticas, epistemes, reflexão coletiva e socialização profissional. O subprojeto DDPEB revelou-se um espaço híbrido de formação e (auto)formação, apresentando-se como um terceiro espaço para os implicados no processo, especialmente para os(as) supervisores(as). No enfoque dado pelo subprojeto, a formação teórica e a práxis foram caminhos de apropriação de saberes, de construção de relações e negociação das tensões e contradições do percurso (auto) formativo, constituindo-se como um entre-lugar de criação na formação.

Desta forma, este estudo teve como pressuposto principal compreender como as questões da diversidade surgem no cotidiano do trabalho educativo dos(as) sujeitos participantes da pesquisa, onde pudemos constatar 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 evidenciou que os saberes são produzidos na formação inicial e continuada vivenciada pelo PIBID, apresentando a escola como grande palco de atuação da docência na Educação Básica exibindo um conjunto de narrativas (auto)biográficas, nas quais os(as) colaboradores(as) se inserem em seu percurso de formação. Essa imersão foi compreendida como viável, factual e real pelo subprojeto DDPEB, que alarga o tempo de formação destes sujeitos, oportunizando-lhes condições de desenvolvimento de saberes da docência, consequentemente de seus processos identitários.

Tomamos como dispositivo de pesquisa, as entrevistas narrativas e os escritos dos(as) colaboradores(as) no memorial de formação, por meio dos quais buscamos analisar como o PIBID impacta no processo de formação inicial e continuada docente, dando-lhes oportunidade de conhecer como a docência é tecida cotidianamente na diversidade. Assim, o estudo possibilitou compreender como os sujeitos foram construindo conhecimento sobre a docência e formando seu processo identitário. A ressignificação da formação inicial de professores(as), valorizada a partir do processo de desenvolvimento de identidade sócio profissional e pessoal, de forma interativa e dialógica, em que os(as) mesmos(as) puderam sentir-se sujeitos de sua formação e onde suas falas amplificaram e revelaram suas experiências cotidianas na escola em seu percurso (auto) formativo. A relação estabelecida na dinâmica do Programa, entre seus diferentes atores/atrizes gerou um movimento de formação recíproca, que se constituiu em benefício institucional tanto para a escola quanto para a universidade, que aprenderam e ensinaram ao mesmo tempo.

As experiências vivenciadas durante o processo formativo proporcionaram o autocohecimento de suas representações no âmbito biográfico, no momento em que narraram suas singularidades e seus processos identitários para o exercício da docência. Assim, a contextualização histórica e cultural juntamente com as relações sociais estabelecidas no processo deu-lhes pistas de sua constituição subjetiva, marcando como deram sentido a sua própria história a sua formação profissional, e a seus processos identitários, interseccionados aos marcadores sociais

da diferença como identidade étnico/racial, gênero e sexualidade, geração, classe, etc, indagando e amplificando sua voz na produção de sentidos, falas e ações no cotidiano escolar, situando seu lugar no contexto educativo. Podemos afirmar que a partir de suas narrativas (auto)biográficas, chegamos a algumas aproximações sobre a aprendizagem da docência no PIBID no contexto da diversidade e da importância deste Programa na vida dos/as narradores/as.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt., **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.
- BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2010. Seção 1, p. 4.
- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010. p. 83-111.
- 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.
- DELORY-MOMBERGER, C. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 43- 58.
- DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.
- DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FARIAS, I.M.S. et al. Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. In.: FARIAS, I.M.S. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Fortaleza: Líber livros, 2008. 179p.
- 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.
- GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 3ed.Campinas: Papirus, 2006.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- 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 limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: dp&a, 2011. p. 85-92.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: Repositório da Universidade de Lisboa. **Conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: Ministério da Educação, 2007. p. 21-28.
- RIOS, J. A. V. P. Entre a roça e a cidade: *identidades, discursos e saberes na escola*. 2008. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11124>>. Acesso em: 25 out. 2017.
- SILVA, A. L.; FIGUEREDO, C. de S.; SALES, M.; COSTA, M.; COELHO, P. J. Da iniciação à docência: ressignificando a profissão docente. In: (Orgs) SILVA, A. L.; FIGUEREDO, C. de S.; SALES, M.; COSTA, M.; COELHO, P. J. **Da iniciação à docência: ressignificando a profissão docente**. Salvador, Editora EDUNEB, 2016. p. 17-25.
- ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-503, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357/1424>>. Acesso em: 15 set. 2017.