

## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO PIBID: UMA ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA DA DIVERSIDADE

Fabício Oliveira da Silva  
UNEB  
faolis@uol.com.br

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios  
UNEB  
jhanrios1@yahoo.com.br

Joana Maria Leoncio Núñez  
UNEB  
yohana1957@gmail.com

1

### RESUMO:

Este artigo insere-se no campo de estudo da Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador - do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. O objeto deste estudo são as Experiências formativas relacionadas á diversidade, dos bolsistas de Iniciação a Docência (ID) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Subprojeto Interdisciplinar “Diversidade e Docência na Educação Básica”. O PIBID é parte de uma política de formação do Ministério da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem como objetivo fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento e formação docente em nível superior, visando a melhoria da qualidade da Educação Básica pública nas escolas onde funciona. Um dos diferenciais deste programa é a aproximação do bolsista de Iniciação a Docência (ID) da prática docente, da cultura organizacional da escola e da realidade educacional da Educação Básica. O estudo foi produzido a partir das observações, rodas de conversas, e entrevistas com os participantes do subprojeto Interdisciplinar “Diversidade e Docência na Educação Básica”, utilizando 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. Fizemos análise dos dados colhidos a partir das narrativas (auto)biográficas dos sujeitos envolvidos, considerando a perspectiva hermenêutica e fenomenológica da interpretação, intercalando os relatos com o desenrolar da pesquisa, com uma tríplice característica:

apresentação da diversidade de acontecimentos da história como um todo (configuração); organização dos elementos díspares como agentes, objetivos, meios, interações, circunstâncias, resultados e, por fim, relação de sucessão dos acontecimentos e dos encadeamentos finalizados, dando a cada elemento função e sentido de acordo com a contribuição que este dá ao cumprimento da história contada, denominado círculo hermenêutico. Como resultados do estudo, concluímos que a aprendizagem da docência no PIBID revela a importância deste programa na trajetória de formação dos sujeitos desta pesquisa, ao nos permitir perceber um processo de mudança pessoal e formativo dos bolsistas, desde a forma de se expressarem e de conceberem a docência a partir das experiências formativas tecidas no contexto da realidade escolar.

2

**Palavras chaves:** Experiências Formativas; Identidade docente; Diversidade.

### **Introdução**

Este trabalho nasce das experiências e vivências dos autores, professores da Universidade do Estado da Bahia, pela inserção no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a 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 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 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 oportuniza ao estudante a vivência em práticas pedagógicas, permitindo-lhe compreender as condições do trabalho docente em contextos reais da escola pública.

O estudo foi produzido a partir das observações, rodas de conversas, e entrevistas com os participantes do subprojeto Interdisciplinar “Diversidade e Docência na Educação Básica”. Este subprojeto contempla as Licenciaturas de **Pedagogia e Ciências Sociais** e funciona em duas escolas nas proximidades da UNEB - Universidade do Estado da Bahia, no Campus I em Salvador-Bahia-Brasil, a saber, a escola Municipal São Gonçalo do Retiro com as séries iniciais do Ensino Fundamental, no caso a Licenciatura em

Pedagogia e o Colégio Estadual Polivalente do Cabula com as turmas do Ensino Médio, a Licenciatura em Ciências Sociais.

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, com os bolsistas de Iniciação a Docência (Bolsistas ID) que refletem as orientações e a condução teórico-pedagógica da coordenação de área (CA).

A partir deste cenário, este trabalho surge da pesquisa-formação desenvolvida com seis bolsistas ID do PIBID do Curso de Pedagogia e Ciências Sociais da UNEB, 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, onde procuramos refletir acerca das seguintes questões: Como as questões 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 da concepção de formação como um processo de construção de conhecimento ao longo da vida. Para isto, fundamenta-se na abordagem (auto)biográfica com a contribuição de autores como: Nóvoa e Finger (2010); Souza (2006); Josso (1999), entre outros. Este método toma a linguagem como espaço de formação e permite ao pesquisador revelar o contexto sócio histórico de constituição subjetiva dos sujeitos, revelando como estes se constituem atores e autores de sua subjetividade, de seus processos identitários das relações sociais vivenciadas no espaço escolar, entre elas as étnico/raciais, de gênero e sexualidade indagando e dando voz aos colaboradores da pesquisa para que reflitam sobre os sentidos, falas e ações no cotidiano escolar, situando seu lugar 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).

Esta abordagem potencializada pelas ações do PIBID se mobiliza no sujeito em formação produzindo um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, desvelando suas apropriações com relação à experiência vivida. 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)

4

É desse lugar que as discussões sobre a docência se figuraram nesta pesquisa, pois entendemos que o conhecimento experiencial produzido a partir da itinerância do licenciando na iniciação à docência centradas 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 ser capaz 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, ampliando as experiências formativas e 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 construção profissional dos bolsistas ID, reafirmando a importância deste Campo teórico presente nos Documentos Oficiais do Ministério da Educação (MEC).

Aprender, ensinar e se tornar professor são processos e não eventos e 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. Desta forma o presente trabalho reflete sobre a maneira como são construídas as experiências dos bolsistas do PIBID/UNEB sobre diversidade no contexto escolar, iniciada a partir de sua inserção no programa nas experiências cotidianas através

das ações que desenvolveram a partir de diferentes contribuições formativas. Para resumir, a proposta deste estudo é analisar como a docência dos bolsistas PIBID vai se constituindo e sendo compreendida em ações educativas na escola, dando sentido à experiência formativa sobre diversidade.

### **O PIBID e 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 a Universidade, com a perspectiva de trazer a escola básica 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 revelado importantes fatores de avaliações que se tem sido feitos do programa.

Os projetos desenvolvidos pelas diversas instituições, dentre as quais se inscreve a UNEB, 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 varias modalidades: há os Bolsistas ID (de iniciação a docência, que são os graduandos nos diversos cursos de licenciatura), bolsista supervisor (professores de escolas públicas de Educação Básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas ID), Bolsa de CA (Coordenadores de Área professores das licenciaturas que coordenam subprojetos), Coordenação de área de gestão de processos educacionais, destinada ao professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES, e para a Coordenação institucional, destinada ao professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES.

A participação no projeto, a partir dos editais de 2013, condiciona-se a 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 receberão as cotas de bolsas, assim como recursos de custeio e de capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. A escolha dos bolsistas do PIBID, ocorre por meio de seleções promovidas

pelas Universidades, as escolas também são responsáveis pela seleção dos bolsistas supervisores e recebem um valor definido em cada Edital condicionado às disponibilidades orçamentárias da CAPES. O recurso de custeio destina-se, exclusivamente, ao pagamento de despesas essenciais à execução do projeto institucional, a exemplo de material de consumo.

As propostas apresentadas pelas IES 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-aprendizagem.

As ações desenvolvidas no subprojeto são voltadas para o conhecimento e respeito à diversidade presente em nossos 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). Desta forma a inserção desta temática na escola torna-se bastante relevante no sentido de que contribuirá 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 desta perspectiva, insere-se a necessidade de abordar questões populares, pois como diz 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 as quais 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, quais sejam: 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, 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 programa é aproximar o bolsista de Iniciação a Docência (ID) com a prática docente, a cultura organizacional da escola e 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. A seguir traremos algumas narrativas dos bolsistas ID a partir de sua inserção no PIBID/UNEB analisando que mudanças esta experiência promoveu em suas vidas acadêmico profissional. Vejamos a narrativa de Babi<sup>1</sup> 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 horaria da vida acadêmica é grande e com este complemento aumenta, mais nada impedi 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 vemos 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 — espaço através de particularidades, singularidades e contradições de cada um dos componentes desta tríade. As ações do Programa pressupõem investimento contínuo e

---

<sup>1</sup> Por sugestão dos próprios bolsistas ID, 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.

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.

Fábio, outro bolsista ID de Ciências sociais, a respeito das contribuições do PIBID/UNEB para sua vida acadêmico profissional 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 centrais do racismo e violência policial, assim como a formação da sociedade contemporânea e sua desigualdade endêmica, muitos deles se identificaram com seus próprios contextos. Esse estudante ao qual destaco 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 acerto. O PIBID me ajudou a ser mais organizado durante minhas colocações [...] a experiência do programa somada as minhas atividades de militância, me tornaram um (quase) professor de verdade. (Fábio, narrativa, 2016).*

Fábio nos fala de um processo de identificação com a docência, de uma escolha, que em seu julgamento, foi acertada para sua formação, de um percurso metodológico e formativo relacionada 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 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. Inseridos no cotidiano da escola num constante processo de construção de seus saberes sobre a docência o que possibilita que se constituam relações e interações com pessoas, práticas e tempos de aprendizagem. Nesta ótica, esse movimento sugere que a identidade docente vai ganhando contornos ainda na formação inicial. Assim, a narrativa de Fábio reflete 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 da 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. Nesta ótica, esse movimento sugere que a identidade 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.

Assim os movimentos, práticas e tempos formativos dos licenciandos são plenamente tecidos na realidade da escola e nos conflitos que os 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 trajetória de formação que o PIBID/UNEB 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 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).*

10

É a partir da socialização que Lia vai construindo e percebendo o ambiente profissional no qual se inserirá quando profissional for. 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 isto 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 que estabelecemos 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, criando a sua característica individual. Isso me 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”. Nesta construção de si

mesmo Fábio, apresenta os sentidos construídos por ele em seu processo de formação destacando qual a significação destas experiências para sua vida:

*[...] destaco a experiência do programa de iniciação a 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 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).*

11

Podemos 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 há 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 a da identidade, uma vez que, segundo esta autora, a subjetividade também não se define de uma vez por todas. É produto de escolhas, mas também fruto das relações que estabelecemos 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 esse autor, 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, Dubar (2005) 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)

Embora durante esse processo alguém possa compartilhar de 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 expressam-se 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 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 nos 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 ao ela considerar que estar no ambiente escolar, analisando como as coisas e relações ali se estabelecem dá a ela a condição de entender as dimensões dialéticas que ela põe a si mesma, ao perceber que estando inserida no contexto da prática docente tem que desenvolver certas capacidades que vão desde não saber como agir em situações incertas, e por elas ter que desenvolver estratégias para a situação emergencial que o cotidiano lhe apresenta, a produzir uma capacidade de responsabilização, por ter vivido situações e conseqüentemente ter desenvolvido experiências que lhe permitam desenvolver estratégias que garantam, como ela mesma diz, dá bem um conteúdo e terminar a aula com êxito. Em sua narrativa ela nos 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 aquele conteúdo seja muito bem dado, muito bem refletivo. (Emília, narrativa, 2016).*

Estar no PIBID para Emília significa estar 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 uma futura professora, em estar num constante movimento de produção de sua identidade docente. A ideia do repensar outra coisa para fazer a 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 práticas educativas, partindo para a construção de práticas

que estejam em sintonia com o seu inventário de recursos experienciais que se acumulam ao longo do processo formativo, logo processos que estão na base da produção de sua identidade docente.

Como nos 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, e videncia 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, 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.

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, pois é no tempo de convivência e de narração e representação que as experiências vão sendo relatadas e tecendo o fio da trajetória de formação do sujeito.

### **PIBID, docência e diversidade**

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 estes sujeitos dão sentido as suas experiências e como significam as situações e acontecimentos de sua existência.

Esta 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, onde cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando, fortalecendo o crescimento profissional, a autonomia, o protagonismo, a reflexibilidade e a responsabilidade com sua própria formação.

No debate sobre a profissionalização docente Nóvoa (1992), coloca 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, citando 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, PP. 149-150).

Igualmente Arroyo, (2011) menciona que o processo de renovação que atinge currículos, sujeitos e suas práticas são deslocados para o centro das discussões graças à militância dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada e coloca que os currículos tornam-se territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e se questiona: 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 este 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 LGBTfobia<sup>2</sup> 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 luta da sociedade civil nos últimos anos para converter estrategicamente currículo, em conteúdo vivo e político a ser valorizado, esta sendo ameaçadas por **grupos religiosos e políticos que atuam para interromper a consolidação de valores básicos da democracia, como o tratamento igual aos indivíduos, independentemente de suas singularidades, e a promoção, no ambiente escolar, do respeito à pluralidade e diversidade que caracterizam as sociedades contemporâneas.**

Como bem coloca 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. Este autor aponta um currículo oficial tensionado pelas lutas sociais dos coletivos populares, desejosos de se reconhecer nele e ver suas narrativas legitimadas pela escola.

Indica ainda que estes 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, já que hoje a luta é por ocupação de espaços e ampliação de direitos sociais, bens materiais, culturais e simbólicos, onde 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, reforçando os sentidos que estas 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) X o diferente (não-ser) (RIOS, 2011).

Tanto Fleuri (2000) Candau (2012) , autores dos estudos interculturais colocam que somos seres de discurso e nos posicionamos performativamente nos diversos

---

<sup>2</sup> Definimos 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), e preferimos usar este termo ao invés de homofobia, por considerarmos que este último termo não contempla as diversas identidades que compõem o amplo espectro identitário LGBT.



contextos de significação que produzimos na vida e propõem 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 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/Uneb tem mim 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 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, narrativa, 2016)*

17

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. Esta bolsista nos 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), 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 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).

Na mesma linha de análise, Giddens (1991) coloca que os movimentos feministas foram pioneiros na tentativa de vincular estas 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 a tona todo tipo de contra-correntes e 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, 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.

Acrescenta ainda, que esta presente na escola o sexismo, o racismo, a misoginia, LGBTfobia, enfim todo o ódio à diversidade, e que tudo isto é incentivado e exercido através do desprezo, da exposição ao ridículo onde estas minorias sociais são tratadas como portadoras de doença "contagiosa". Em resposta a isto, 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 as diferentes identidades construídas nos processos de socialização que o PIBID?UNEB 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 os meus alunos que se interessados pela novidade, pela desconstrução do estereótipo e da raridade de se 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 e prestar atenção e 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)*

Vemos 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 aponta como grupos sociais inteiros de mulheres negras são impedidas 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, afirma que o racismo aloca diferenciadamente populações etnicamente subalternizadas em lugares sociais de menor prestígio social nas estruturas sociais modernas globais, e utiliza para isto 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, 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.

Vários autores dos Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, Inglaterra e o 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 baseiam-se na compreensão de que somos seres de discurso e nos posicionamos performativamente nos diversos contextos de significação que produzimos na vida. A prática educativa, nesta 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 teve 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 evidenciou 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 durante o seu processo de formação. Essa imersão foi 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, consequentemente do processo identitário do professor.

Tomamos como dispositivo de pesquisa, as entrevistas, por meio das quais buscamos analisar como o PIBID impacta no processo de formação inicial do professor, dando-lhe oportunidade de conhecer como a docência é tecida no cotidiano e na diversidade. Assim o estudo primou por compreender a resignificação da formação inicial de professores, valorizada no processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos licenciandos, de uma forma interativa e dialógica, em que os mesmos pudessem sentir-se sujeitos de sua formação, onde suas falas amplificaram e revelaram suas experiências cotidianas na escola em seu percurso auto-formativo.

Estas experiências proporcionaram a todos não só auto-conhecimento de suas representações no âmbito biográfico, no momento em que narraram suas singularidades de ser bolsista ID, quanto no âmbito do social, no que diz respeito à constituição de seus processos identitários para o exercício da docência. Assim, a contextualização histórica e cultural juntamente com suas relações sociais que estabeleceu neste 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, incluindo aí os marcadores sociais como identidade étnico/racial, de gênero e

sexualidade, de geração, de classe, etc indagando e amplificando sua voz para que reflitam sobre seus sentidos, falas e ações no cotidiano escolar, situando seu lugar no contexto educativo.

A partir de suas narrativas biográficas, chegamos a algumas aproximações sobre a aprendizagem da docência no PIBID e da importância deste programa na vida dos/as narradores/as. Observamos, entre os/as bolsistas, um processo de mudança pessoal e formativo, desde a forma de se expressar, o empenho que os mesmos foram desenvolvendo durante o processo, de concepção realidade, e da educação. Estas mudanças geraram várias reflexões e análises durante os encontros de formação sobre o seu fazer em sala de aula, levando-as a buscarem “novas” formas de ações pedagógicas que contribuíssem para trazerem o grupo de alunos da escola para suas atividades e participarem de forma mais efetiva, conforme narrado por uma das bolsistas.

## 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: Autentica Editora, 2010. p. 83-111.
- CANEAU, Vera Maria (Org.). Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente**. In: CANEAU, Vera Maria (Org.). Ênfase e omissões no currículo. Campinas: Papyrus, 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.
- DOMINICÈ, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris. 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.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos**. In: CANEAU, 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**. EDUFRN-Natal, Paulus, São Paulo, 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**. 3ed. Campinas: Papirus, 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 limiares 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 e FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, pp. 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. (Coleção primeiros passos; 110).
- SCOZ, Beatriz J. Lima. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar**. Petrópolis, RJ: Vozes 2011.
- SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. SOUZA, Elizeu Clementino. **A arte de contar e trocar experiências: Reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação**. In: *Revista Educação em Questão*. vol. 25, n. 11, jan/abr. Natal, RN: EDUFRN, 2006a, pp. 22-39.