



4926 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
GT08 - Formação de Professores

HISTÓRIAS DE VIDA E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM O PIBID: UMA ABORDAGEM DA DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

Joana Maria Leoncio Nunez - UNEB - Universidade do Estado da Bahia

### Introdução

Este artigo foi elaborado a partir de um recorte de minha dissertação de mestrado e nasceu de minha experiência como professora e coordenadora de um subprojeto interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. O PIBID 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. Neste cenário, o PIBID busca fortalecer a articulação do tripé Universidade/Escola Básica/Formação Profissional, em sua dimensão Tempo/Espaço, considerando as particularidades, singularidades, potencialidades e contradições de cada um dos componentes desta tríade. Neste contexto, estudantes dos cursos de licenciatura, sob a supervisão de professores da Educação Básica e a orientação de professores das Instituições de Ensino Superior, promovem ações que integram a Universidade e as escolas parceiras.

Segundo relatam os teóricos que discutirei ao longo do estudo, como Nóvoa (1992), Josso (2010), Pineau (1988), entre outros, aprender, ensinar e se tornar professor são processos atravessados por diversas experiências e modos de conhecimento que incluem a preparação formal e a prática profissional vividas em contínuo crescimento, que pode durar toda a vida. Fundamento-me na crença de que as experiências são (auto)formadoras e geradoras de conhecimento, considerando a primazia do sujeito e da cultura na construção de sentidos e meios auxiliares à compreensão do singular/universal das histórias e memórias de formação docente junto à diversidade, em contextos educacionais.

Diante destas considerações, busquei investigar a seguinte questão: quais experiências (auto)formativas com a diversidade foram construídas pelos(as) professores(as) supervisores(as) a partir da participação no subprojeto PIBID? A perspectiva metodológica adotada foi baseada nos estudos (auto)biográficos, exatamente por esse ser um método que propõe analisar as histórias de vida, de formação e (auto)formação, reconhecendo a multiplicidade cultural do ser humano, em suas singularidades. Os dispositivos de pesquisa utilizados foram memoriais de formação e entrevistas narrativas dos professores supervisores participantes do subprojeto PIBID. As análises das informações colhidas em campo se aproximaram da perspectiva hermenêutica e fenomenológica de interpretação formulada por Paul Ricoeur (2014). A relevância do estudo encontra respaldo na discussão de categorias epistemológicas importantes para a compreensão da temática, com apoio teórico-metodológico nas narrativas (auto)biográficas.

### A opção pelo conceito de diversidade

Igualdade, diferença e diversidade são construtos utilizados por grande parte da produção teórica sobre educação e cultura, na atualidade. Vários teóricos (SILVA, 2000; PIERUCCI, 1999; BHABHA, 1998; GOMES, 2007) identificam, descrevem e denunciam situações em que sujeitos com marcas identitárias são objeto de discriminação e exclusão, na sociedade e na educação. Por este motivo, considero importante esclarecer brevemente a escolha pelo conceito da diversidade, atrelada aos sentidos atribuídos no âmbito da educação, para entender o contexto da formação docente e a temática do reconhecimento e da valorização das diversas culturas presentes no espaço escolar. Diferença/diversidade são elementos constitutivos do processo de humanização que estão apoiados em elementos de diferenciação dos grupos humanos, e marcadores da cultura, tais como: produção de saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações de mundo, religiosidade, experiências de sociabilidade, de afetividade e de aprendizagem. Diferentes contextos históricos, sociais e culturais, permeados por relações de poder e dominação, são atravessados por relações complexas, tensas e por vezes contraditórias na forma de lidar com a diferença.

Neste ponto, faço uma defesa do conceito de diversidade, pelo entendimento de que ela é a produção cotidiana, cultural, histórica das diferenças. A concepção de Gomes (2007), indica que a diversidade é construída por sujeitos sociais, ao longo do processo histórico e cultural, no decorrer de sua adaptação ao meio, em um contexto permeado por relações de poder. Segundo a autora a diversidade é um campo político que não se inscreve no essencialismo cultural e o maior desafio da sociedade está em entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior que outro, devendo-se adotar uma postura ética de não hierarquizar as diferenças. Problematicando nossa sociedade Gomes afirma que nossa cultura está assentada em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados pela desigualdade e por processos de colonização e dominação entremeados por vozes e histórias dissonantes, que reivindicam a luta pela ampliação e a emancipação de seus direitos. Questiona assim estereótipos e narrativas que demonstram o longo caminho que o Brasil tem a percorrer quando o assunto é o racismo normatizado, o pensamento hegemônico e relações de poder desiguais, entre outros.

Diante deste quadro, a educação se apresenta como processo constituinte da experiência humana permeada pela diversidade, mas nem sempre revestida de sentidos positivos com a diferença, por isto é constantemente desafiada a conviver e a aprender com a mesma. O fundamento comum aos movimentos sociais que lutam por igualdade de

oportunidades de raça/etnia, gênero, sexualidade, classe entre outras é a necessidade de se ampliar o direito à educação dentro da perspectiva do reconhecimento e respeito às diferenças. Não somos iguais, somos únicos e queremos justiça em um projeto que respeite e valorize a pessoa humana em sua subjetividade.

### **Pedagogias contra hegemônicas**

Minha compreensão de Pedagogia contra hegemônica se relaciona a um conjunto de processos políticos, socioculturais, educacionais que estão intrinsecamente vinculados à construção individual e coletiva das identidades pedagógicas que tem alicerce na experiência e na formação docente. É um movimento de reconhecimento e valorização das diversidades, como fontes de saberes originados pelo respeito a multiplicidade política, cultural, das sociedades atuais. Estas pedagogias incentivam a cooperação, a interação social, o diálogo entre os sujeitos da experiência educativa, promovendo formação docente e trazendo para a cena do espaço escolar o debate sobre as inúmeras diversidades, subjetividades, contradições, tensões e as diversas formas de poder/saber/ser que desconstruem perspectivas coloniais, racistas, patriarcais e binárias em níveis entrelaçados de relações de poder na esfera política, cultural e educacional.

O debate sobre raça, gênero, classe no Brasil remete ao final do século XX com a emergência dos movimentos sociais protestando contra a política econômica, social e cultural da ditadura militar, fruto de pressões e reivindicações de minorias étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outras. A classe social, categoria que delimitava quase todas as relações sociais e articulava educação e cultura, deixou de ser o marcador principal nas análises sobre a sociedade. A concepção de desigualdade, atravessada por diversos pertencimentos de gênero, raça, sexualidades, classe social e relações de poder na sociedade foi tomada como um campo no qual as desigualdades estariam atuando e seriam causadoras dos desempenhos desiguais dos estudantes, orientando, assim, as políticas públicas educacionais. A temática da diversidade tornou-se tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), que sugeriam a incorporação aos currículos de temas que deveriam conectar a realidade social dos estudantes aos saberes teóricos e práticos agregando diversidade às práticas culturais da escola.

Nesta perspectiva é importante o entendimento de que a escola é um espaço de reconhecimento, valorização, investimento de poder aos sujeitos socioculturais subalternizados e negados, pois constitui-se como campo fértil de produção, circulação e consolidação de identidades, ainda que nem sempre tudo isto seja problematizado, desconstruído e incorporado em sua prática de reconhecimento às diferenças. Os estudos culturais se ancoram na ideia de que somos seres sociais e de discurso e produzimos linguagem, atuando em contextos de significação, desenvolvidos ao longo da vida, entre os quais situa-se a conjuntura educacional, que necessita desconstrução, negociação de sentidos, reconhecimento da paridade de direitos.

Mignolo (2003) menciona que variadas narrativas, histórias e experiências marcaram singularmente o lugar epistêmico como um lugar de vida e refuta a ideia de universalidade e racionalidade na educação. Segundo o autor devemos desconstruir a ideia de humanidade imposta pelo Ocidente, assentada no modelo do homem branco, heterossexual e cristão. O autor apresenta a importância de abandonar o sistema moderno/colonial e descolonizar as instituições que transformam a diferença cultural em valores e hierarquias: raciais e patriarcais, por um lado, e geopolíticas, pelo outro.

Existem outras formas de saber, ser e viver relacionadas principalmente aos movimentos de identidade étnico-racial, de gênero, sexual, fortalecidos nos espaços de produção de “outras” epistemologias. Miranda e Riascos (2016, p. 561), mencionam a “virada epistemológica” que remete a ideia de uma pluralidade de saberes e conhecimentos antes invisibilizados. Em busca de novas perspectivas que defendam uma educação assentada no reconhecimento e fortalecimento de resistências políticas representadas por pedagogias decoloniais, estas pedagogias desafiam, contestam e destituem estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade em sua interpretação de mundo. O paradigma representado pela “virada epistemológica” elevou os construtos da diferença e diversidade a categorias centrais das abordagens sociais e educacionais que entendem a diferença como a oportunidade de aprender e conviver reivindicando uma educação voltada para o reconhecimento do “outro” e em permanente diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais.

### **Fios da tessitura da formação docente**

A imbricação das experiências formativas com a diversidade que atravessa a construção da identidade sociocultural docente no contexto das docências compartilhadas serão discutidas a seguir a partir das narrativas de vida de nossos(as) colaboradores. O ponto fundamental é compreender como os processos de formação docente dizem respeito ao que foi aprendido nas práticas pedagógicas e nos enlaces realizados em diferentes contextos e situações de vida. Entender como histórias de vida redimensionam o papel da formação relacionando-a a diferentes tempos e espaços culturais da escola que ressignificam experiências, vivências e saberes.

Ao falar sobre os processos formativos, Nóvoa (1992) contesta a concepção reducionista do professor como reproduzidor do conhecimento, destacando que a prática docente é um campo privilegiado para a construção do conhecimento, pois o professor é uma pessoa e não apenas um técnico, e são os espaços de interação, entre as dimensões pessoais e profissionais, que permitem aos docentes a 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. O autor faz a defesa do investimento na práxis como o lugar de produção de saberes, dando atenção especial à vida dos professores(as).

Nessa linha de pensamento, é fundamental a interação entre a universidade e a escola básica, por estimular colaboração e compartilhamento entre formadores(as) e formandos(as), com o objetivo de fortalecer a relação entre

conhecimento teórico e prático e a circulação dos sujeitos que permeiam o lugar da formação. Nesta perspectiva de formação, professores(as) são sujeitos híbridos, em constante processo de (auto)formação, que constroem saberes no espaço intersticial entre a escola básica e a universidade. São sujeitos constituídos por múltiplos discursos e subjetividades, em sua busca de um saber/ser/fazer profissional. No decorrer deste processo formativo, docentes constroem e consolidam identidades socioculturais, em suas trajetórias de vida e formação, aprendem em meio a inter-relações e interações com seus pares, familiares, grupos, pessoas, leituras, filmes e outros acontecimentos que marcam a sua existência.

A compreensão que vem tomando corpo nas pesquisas em educação (JOSSO, 2010; NÓVOA, 1992; PINEU 1988; LAROSSA 2016) indica que os relatos de formação produzem conhecimentos que ganham sentido, quando contextualizam aprendizagens e experiências que são lembradas e revisitadas em seus processos formativos. As narrativas de vida e formação explicitam as buscas do sujeito, nos processos de “caminhar para si”,<sup>[1]</sup> de ressignificar sua identidade pessoal e profissional. Josso (2010) explica que as histórias de vida visam reabilitar o sujeito e sua autoria, pois docentes são autores(as) de sua própria história. A formação inicial intervém pontualmente à medida que modifica o decurso da vida e se torna experiência, quando possui um potencial formador. As histórias guardadas na memória representam tensões, alianças, contradições que tiveram início na formação inicial e nos primeiros anos de atuação profissional e são mencionados nos relatos (auto)biográficos dos sujeitos deste estudo.

No extrato de entrevista narrativa de Adson, pode-se perceber a busca por uma formação conectada à vida, em suas aspirações religiosas e políticas:

Eu sempre gostei de estudar, sempre gostei de ler, uma coisa que me ajudou foi o grupo de jovens da igreja católica [...] minha atuação na pastoral da Igreja católica foi muito boa, eu vinha a encontros, saía do interior e vinha para Juazeiro e Salvador sozinho, foi um desafio e isso contribuiu para que eu fosse assim mais emancipado [...] me ajudou bastante [...] eu vim para um seminário Redentorista, e pela minha atuação dentro da Igreja católica, eu me aproximei da Teologia da Libertação, da formação do PT, da CUT, das Comunidades de Base, eu vi a atuação do Bispo Dom A. R. de Juazeiro e outro de Bonfim e a atuação do meu pastorado também, isso criou em mim um desejo de estar mais próximo, dentro da igreja, na militância. (Entrevista narrativa, Adson, 2017).

Em seu processo formativo, Adson optou por meios que o preparassem para trabalhar com as desigualdades sociais e com a diversidade cultural, no entendimento de que, através dos Movimentos Eclesiais de Base, dentro da Igreja católica, poderia trilhar este caminho de formação, para a vida em comunidade, no contexto da Teologia da Libertação. Esta Teologia, orientada pela multiplicidade humana defende a ideia de que a participação das camadas mais pobres da população é fator essencial da mudança social, cultural e educacional. Nesta premissa, Adson engaja-se em um projeto de vida apoiado na crença de que a formação por meio da educação popular seria o melhor caminho para lidar com as diferenças e as desigualdades presentes na sociedade e na educação, afiliando-se, a organizações populares articuladas a partir de setores da Igreja católica e na militância política.

Vale ressaltar que os referenciais político-pedagógicos das Comunidades Eclesiais de Base (CEB) foram embasados pelo pensamento de Paulo Freire, ao fim da década de 1970, sendo importantes referenciais teóricos e práticos da educação e da formação de populações até então excluídas da participação política e da tomada de decisão sobre aquilo que lhes dizia respeito: a educação para a vida política e cultural em suas comunidades. A formação inicial de Adson, inspirada na Pedagogia freireana, foi marcante em sua iniciação à docência e incentivou um projeto identitário sociocultural focalizado na possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las sem anulá-las. O percurso biográfico inicial do professor inspirou-se na crença de que as estruturas sociais, políticas e epistêmicas permitem processos, práticas e estratégias de intervenção para criticamente ler e atuar no mundo, como dizia Freire (2000), e para compreender, (re)aprender e atuar no presente, nos diversos espaços e tempos da nossa trajetória profissional e da vida.

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

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. (Memorial de formação, Alice, 2017).

Em diálogo com as ideias de Nóvoa (1992), Alice destaca que a formação oferecida pelo PIBID lhe proporcionou crescimento profissional, identificando a práxis como o lugar de produção de saber. O autor indica a necessidade da formação ser construída na profissão ressignificando a experiência docente e dando atenção especial à vida dos professores(as). Esta é uma dimensão que constitui o grande palco da formação profissional – os saberes produzidos pela experiência, no caso reconhecidos pela supervisora, como: “temas que muitas vezes são tão difíceis de serem trabalhados, devido a tabus e preconceitos”, ganham outra dimensão em seu processo (auto)formativo. As contribuições teóricas de Pineau (1988) explicam 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 do autor indicam 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). A experiência de Alice favoreceu a construção de sua identidade sociocultural tecida nas relações sociais e provocadas por experiências, saberes, temporalidades e vivências pessoais e coletivas, em seu percurso (auto)formativo.

Falando sobre o fortalecimento de sua identidade socioprofissional, a partir da formação no PIBID, Adson relata:

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 de ser professor. Segundo seu relato: “O PIBID foi um espaço de formação, de abrir os horizontes, de focar nas aprendizagens dentro do meio ambiente de trabalho”. Neste sentido, sua narrativa revela 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 que contribuem para produzir um novo olhar sobre si mesmo. Pode-se reiterar então, que as práticas colaborativas de experiências entre professores, estudantes, pais e comunidade, provocaram dinâmicas de criação, ação e reconhecimento recíproco, transformando a escola.

### **Experiência e sujeito da experiência**

Ao longo da história da educação, o saber da experiência tem sido desacreditado pela adoção dos métodos positivistas e formas adotadas em programas de formação continuada, que nada têm a ver com os saberes da experiência. Estes saberes, negados, por não se encontrarem sistematizados em teorias ou em currículos oficiais se originarem na experiência docente pela qual cada professor ocupa, ao mesmo tempo, o lugar de produtor e sujeito do conhecimento. Larrosa (2016) propõe explorar as palavras experiência/sentido e pensar a educação tomando este par como ponto de partida. Afirma que a experiência é o que nos assoma, nos passa, nos acontece e nos toca e, ao fazer tudo isto, nos transforma.

É nesse contexto que a (auto)formação docente teve lugar no subprojeto, anunciando caminhos da reflexão e discussão sobre os saberes da experiência, competências, habilidades e metodologias advindas do “chão da escola”, explicando situações e descrevendo conjunturas. Quando professores aprendem, narram, interpretam, compreendem e contextualizam suas histórias de vida e formação, estas experiências potencializam seu processo (auto)formativo, realizando uma hermenêutica de si que aprofunda a própria compreensão de suas experiências, resignificando o vivido e construindo novos saberes.

O relato contido no memorial de formação de Ângela apresenta sua experiência vivenciada com as questões da sexualidade:

Em 2015, fomos desafiados com um novo tema corpo e sexualidade, onde os bolsistas puderam perceber a visão estereotipada que o aluno tinha do próprio corpo e da sua imagem. Foi preciso muito empenho e cuidado para promover discussões, diálogos, debates, oficinas acerca de um assunto que mexeu com todos que estavam envolvidos no processo de formação e que, graças às atividades bem-sucedidas, podemos perceber o processo de desconstrução dos tabus ligados ao corpo e à sexualidade. [...] Com as Oficinas, cada qual com um tema gerador, os/as estudantes são sensibilizados/as e chamados/as a refletir sobre questões relativas ao que é ser homem, o que é ser mulher. Existe brinquedo de menina e brinquedo de menino? Existe cor somente de menina? Meninos não choram? (Memorial de formação, Ângela, 2017).

É possível perceber, na narrativa da professora, que a experiência vivida trouxe uma mudança de atitude em relação aos tabus e preconceitos relativos a gênero e sexualidade, através das oficinas, que questionaram as relações de poder e autonomia, revelando que a formação oferecida pelo PIBID possibilitou reflexões sobre as contradições e interdições presentes no processo formativo. Conforme Louro (2005), é preciso desconstruir o caráter permanente de oposição binária masculino-feminino. A professora anuncia então a discussão do “que é ser homem, o que é ser mulher” como dicotomias que muitas vezes são percebidas de forma naturalizada no dia a dia da escola. Ângela explica que foi necessário “muito empenho e cuidado para promover debates, discussões e oficinas sobre o assunto”. Destaca que as temáticas do corpo e da sexualidade evidenciam a importância do material teórico, didático e metodológico oferecido pela formação no subprojeto, reforçando a ideia de que a escola, muitas vezes, utiliza materiais didáticos que repetem padrões e normatizações da sociedade. A professora relata que houve um olhar mais atento ao planejamento, que implicou em desconstruir, junto com os(as) bolsistas de ID e estudantes, as representações de gênero culturalmente engessadas que preconizam normas, valores, preconceitos e verdades estereotipadas. Larrosa (2016) explica estas vivências da professora não como simples aprendizagens, ressalta que vão além da vivência e tornam-se experiências na medida em que são um modo de atravessamento, algo que penetra concepções, valores, saberes, agitando, misturando, desorganizando e quebrando resistências.

O debate sobre a temática sinaliza que as diferenças de gênero são construídas histórica e socialmente, podendo reproduzir desigualdades e violências na escola. Diante de tais provocações, é possível afirmar que trabalhar com as diversidades inclui tensões, interdições, contradições e conflitos entre atores/atrizes sociais e neste processo os fenômenos articulados no entrecruzamento dos vários marcadores culturais da diferença ratificam a importância de agregar positivamente ferramentas que possibilitem superar os preconceitos e normatizações presentes na sociedade.

No excerto da entrevista narrativa da supervisora Alice, esta relata a experiência vivida e transformada em resistência a tabus e preconceitos, revistos a partir da (auto)formação no PIBID:

Estes valores né, se reproduzem na família, em sala de aula, na escola, essas questões de alguma forma aparecem, eu sempre converso com minhas alunas e às vezes eu travo batalhas com eles porque eu falo em sala de aula [...] um dia o menino disse assim: ah! professora que nada, você é muito feminista! Como se fosse uma má qualidade [...] Eu disse: se isso é ser feminista eu sou e vou brigar pelo direito de ser igual a você! [...] eu conto as minhas histórias. Nossas histórias servem como um exemplo para esses meninos e meninas em formação. [...] Eu sinto que é muito importante a presença do PIBID na escola trazendo estas discussões. (Entrevista narrativa, Alice, 2017).

Na narrativa de Alice, vemos que o “conhecimento de si” foi sendo compreendido como um movimento no qual a

professora se forma nas reflexões sobre suas itinerâncias de aprendizagem, pessoal e profissional. Sua experiência constituiu-se em um processo de diálogo consigo e com os outros. A professora coloca-se como modelo para seus estudantes, debate comportamentos que foram produzidos ao longo do processo histórico cultural das sociedades, discute que estes comportamentos são processos culturais e não uma essência que defina homens e mulheres. A professora questiona a sujeição feminina, estimula reflexão entre estudantes interpela o lugar supostamente “natural” de subordinação da mulher em relação ao homem e da sujeição decorrente das maneiras como a mulher é construída social e culturalmente, proclamando: “Estes valores se reproduzem na família, em sala de aula, na escola”. A escola é um espaço sociocultural e político de construção e reprodução de conhecimentos e valores, transmitidos explícita ou implicitamente, por meio de comportamentos cotidianos e na fala de Alice é possível refletir sobre as práticas pedagógicas construídas nos espaços sociais que apontam para comportamentos que são esperados para homens ou mulheres. Sua argumentação ratifica que o feminismo desvela relações políticas de poder, presentes na vida social e nas esferas teóricas e práticas da educação e da sociedade. Sua fala corrobora com os escritos da historiadora norte americana Joan Scott (1989) cujo conceito de gênero foi fundamental para explicar como as diferenças foram transformadas em desigualdades através de um processo histórico, político e relacional de dominação masculina/submissão feminina, também se alinha ao pensamento de Beauvoir (1980, p. 9) que explica que “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Alice reivindica: “se isso é ser feminista eu sou e vou brigar pelo direito de ser igual a você!”. Assim, a professora desloca as discussões sobre igualdade de gênero para a sala de aula e questiona a naturalização das raízes culturais, sociais, políticas e econômicas das desigualdades de gênero. Nestes termos, Alice busca mudanças e reivindica saberes e o direito à igualdade de oportunidades, na atribuição do lugar de saber/poder vivido pelas(os) estudantes. Revela e reafirma a importância das experiências vividas em seu processo (auto)formativo que lhe possibilitaram reflexão, reconhecimento e saberes após sua participação no programa.

Dentre os diversos movimentos de resistência que foram sinalizados pelos docentes, no processo formativo construído na relação com a diversidade, alguns saberes foram transpostos para a vida pessoal e familiar:

Estes dias tava passando a novela das 8 horas, [...] tá tratando do tema de transgênero e quando minha filha viu a cena da menina que tá virando um menino, ela comentou e o pai falou que isso é coisa de maluco. Ela disse: meu pai, cada um tem que ser como tem que ser! Ele disse: vai para o quarto, porque você não vai assistir isto... As pessoas nascem homem e têm que ser homem, e nascem mulher e têm que ser mulher! [...] E eu lá no quarto ouvindo [...] Quando ele foi dormir, eu falei: sabe, sua opinião é sua opinião, a dela é outra! Os tempos são outros... [...] não precisa assistir novela para saber o que é um transgênero, não precisa conviver para saber o que é. Porque está aí nítido, tem que respeitar. [...] Essa leitura foi depois que eu tive a formação, que eu venho tendo com o PIBID, [que] vem me dando uma voz muito grande para eu saber o que estou dizendo. Vem me dando conhecimento: o saber a experiência, isso tá me trazendo também muitas coisas para dentro de casa, para a escola, pro meu colega Professor [...], isso tem me trazido experiências [...] e eu tenho tido essa formação, eu estou passando para meus filhos [...]. (Entrevista narrativa, 2017).

Ângela lança um olhar reflexivo sobre si mesma esua trajetória, quando relata o ocorrido e faz uma relação com sua experiência de vida, pessoal e profissional, repensando e dando sentido ao relato de sua vida. Ângela elabora saberes que favorecem reflexões sobre a experiência vivida em família, dando sentido às aprendizagens adquiridas no processo de “caminhar para si”. Segundo Josso (2010, p. 59), “caminhar para si” é um “projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural”. Em sua narrativa, Ângela expõe que não é necessário acompanhar a novela para saber o que é um “transgênero, porque está aí nítido, tem que respeitar”. A professora evidencia seu protagonismo como docente, esposa, mãe e mulher, colocando-se no lugar de autoridade, pois construiu um saber sobre a temática, em seu processo (auto)formativo. Refletido sobre a fala do marido, Ângela articula, valoriza e faz investimentos afetivos, utilizando-se de saberes adquiridos na experiência com o PIBID. Apropria-se e ressignifica relações, aponta e desconstrói preconceitos e se insurge contra a atitude machista, preconceituosa e fechada do marido, explicando saberes revistos em sua (auto)formação com as diversidades e reafirmando que as condições da diversidade estão presentes na escola, no trabalho, na família etc. Ângela contesta a fala do marido, explicando que existem outras identidades de gênero e sexualidade, e que há que respeitá-las e entendê-las, antes de julgar as pessoas e grupos, por serem diferentes e terem outras experiências.

Os sentidos produzidos no relato de Ângela abarcam mais que uma simples vivência, pois incluem também sua existência, sua experiência e a urgência de dar legitimidade aos saberes construídos nas práticas pedagógicas contra hegemônicas. Larrosa (2016, p. 45) sinaliza que, “Na relação entre experiência e formação, a experiência é o que me acontece e que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade”. Neste caso, a experiência de Ângela revela seu amadurecimento, empoderamento e transformação, não somente como docente, mas também enquanto esposa, mãe, mulher, amiga, colega etc..

Diante do exposto, é possível perceber, as tessituras e os processos (auto)formativos destes(as) docentes com diálogo e respeito às diferenças baseados em pedagogias que consolidaram saberes e práticas marcados pela diversidade presente na escola.

### **(In)Conclusões**

Ao longo deste estudo aventurei-me a compreender experiências pedagógicas, saberes, processos (auto)formativos e enlaces interpessoais, adquiridos pelos(as) colaboradores(as) na construção da identidade docente no processo formativo oferecido pelo subprojeto PIBID. Nesta busca, procurei elucidar como a formação oferecida influenciou práticas pedagógicas e formativas, permeadas pelas diversidades presentes no espaço escolar, a partir de diferentes momentos e trajetórias. Esta temática é muito cara à educação e aos movimentos sociais sob diferentes perspectivas justamente pela característica de nossa sociedade, marcada histórica e socialmente pelo colonialismo e suas violências e por relações de poder e representações sociais expressadas por valores racistas, sexistas, machistas e preconceituosos.

Nossos(as) colaboradores(as) questionaram determinantes biológicos esvaziados pela noção de normalidade e concepções de gênero, raça e classe naturalizadas nas diferenças entre os indivíduos em nossa sociedade. Adquiriram

saberes que foram ampliados pela experiência pedagógica, política e sociocultural, durante o subprojeto que foram transferidas da vida profissional para a vida pessoal, produzindo sentidos e criando possibilidades de (auto)formação.

Pode-se afirmar que este estudo cumpriu o objetivo de identificar e analisar os saberes e experiências com a diversidade construídos pelos(as) supervisores(as), a partir da formação proporcionada pelo subprojeto PIBID e entre os resultados destaca-se a centralidade da formação docente atravessada por saberes, práticas e experiências compartilhadas de empoderamento e de valorização das identidades culturais que permeiam os espaços escolares, contrapondo-se ao ponto de vista de pedagogias hegemônicas.

Josso (2010) utiliza a imagem de “caminhar para si”, explicando que a (auto)formação é como uma viagem, uma transição na qual o viajante transforma tanto o lugar como a si mesmo. Neste caso, esta transição aponta para um processo (auto)formativo, consolidado por laços profissionais, refletidos nas experiências formativas assimilados e compreendidos pelos atravessamentos dos marcadores culturais da diversidade reinventando a experiência e dando-lhe legitimidade no campo pedagógico. Por fim a escola foi o lócus de transformação das experiências destes(as) professores(as) dando sentido a modos de ser/aprender/fazer na construção e reconstrução de identidades pessoal e profissional.

### Referências

- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. v. I, II. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 441p.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC. 1998. 126p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 63p.
- GOMES, N. L. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 1-48.
- JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- 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: Lamparina Editora, 2005. p. 85-92.
- MIGNOLO, W. **Historias locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003. 60p.
- MIRANDA, C.; RIASCOS, F. M. Q. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educação em Foco**, v. 21, p. 545-572, 2016.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- PINEAU, G. A (auto)formação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 65-77.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Trad.: Christine Rufino Dabat, Maria Betânia Ávila. Texto original: Joan Scott - Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.

[1] Josso (2010b) centra a discussão de sua tese de doutoramento na experiência formadora do “caminhar para si”, destacando a importância de um trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido nos percursos de formação.