



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
– PPGEDUC – DEDC – CAMPUS I

JOANA MARIA LEÔNCIO NUÑEZ

NAS TEIAS DA DIVERSIDADE: experiências (auto)formativas dos(as)
Professores(as) Supervisores(as) do PIBID/UNEB

SALVADOR
2018

JOANA MARIA LEÔNCIO NUÑEZ

**NAS TEIAS DA DIVERSIDADE: experiências (auto)formativas dos(as)
Professores(as) Supervisores(as) do PIBID/UNEB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

SALVADOR
2018

11/04/2018

Ficha Catalográfica

**Universidade do Estado da
Bahia**

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

LEÔNICIO NÚÑEZ, JOANA MARIA.

NAS TEIAS DA DIVERSIDADE: experiências (auto)formativas dos(as)
Professores(as) Supervisores(as) do PIBID/UNEB / JOANA MARIA
LEÔNICIO NÚÑEZ. SALVADOR, 2018.

124 fls.

Orientador: Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento
de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade - PPGEDUC, 2018.


1. Formação Docente. 2. Diversidade. 3. Experiências. 4. Programa
Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. I. Vasconcelos Pacheco
Rios, Jane Adriana II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de
Educação. Campus I.

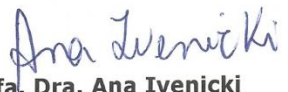
FOLHA DE APROVAÇÃO

**NAS TEIAS DA DIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS (AUTO)FORMATIVAS
DOS(AS) PROFESSORES(AS) SUPERVISORES(AS) DO PIBID/UNEB**


JOANA MARIA LEÔNCIO NÚÑEZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 20 de março de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dra. Ana Ivenicki
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
Doutorado em Educação
University of Glasgow, GLASGOW, Escócia


Prof. Dr. Osvaldo Francisco Ribas Lobos Fernandez
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Ciência Social
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedico este trabalho aos(às) colaboradores(as) desta pesquisa, Alice, Ângela e Adson, docentes da escola pública que compartilharam experiências gravadas em suas memórias decorrentes de seus processos (auto)formativos, empenhando-se para que seu labor não seja esquecido. Obrigada por toda contribuição a esta pesquisa!!!

AGRADECIMENTOS

Como diz o texto milenar, tantas vezes citado, em Eclesiastes 3.1: “Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu”. Há tempo para lembrar os fatos vividos e tempo para fechar o livro das memórias, tempo para começar a tecer e tempo para arrematar as experiências vividas no baú das recordações.

Chego enfim ao meu propósito e nas páginas desse livro de recordações misturam-se pessoas amorosas que me ajudaram a tecer este enredo desde a mais tenra infância, aos dourados anos da juventude e aos caminhos ensolarados da minha maturidade pessoal e profissional.

Agradeço ao criador, por me permitir alinhar os caminhos desta pesquisa, com saúde e alegria, quando tantas vezes me faltou confiança e o desânimo se assomou. Gratidão ao meu protetor *Xangó*, Deus da justiça, dos raios, dos trovões e do fogo.

À minha amada mãe, *Maria Leôncio*, pela inspiração como escritora, mulher, guerreira, mãe e avó, por nunca ter nos faltado afeto, confiança e apoio incondicional. Ao meu querido pai (*in memoriam*), pelo exemplo de caráter, amor e encorajamento.

À minha filha, *Lua Morena*, luz de minha vida, grata por ser esta mulher forte, corajosa, alegre, sempre pronta a me apoiar nos momentos que tive que levantar, recomeçar e caminhar. Tomo as palavras do poeta Gilberto Gil, para expressar a sua importância em minha vida: “há de surgir uma estrela no céu cada vez que ocê sorrir, há de apagar uma estrela no céu cada vez que ocê chorar”.

Agradeço a querida orientadora *Dr.^a Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios* que, com competência, confiança, alegria, dedicação ao seu trabalho de orientação, não deixou um momento sequer de ser uma bússola para meus passos, quando tantas vezes me perdi, teórica ou metodologicamente, brindando-me com valiosas contribuições. Obrigada a você Jane e a todas e todos os companheiros e companheiras de jornada que fazem parte do *Grupo de Pesquisa Diverso*; sinto-me agraciada por fazer parte deste grupo e pelas sugestões, apoio, crítica, confiança e animação que tanto contribuíram para minha metamorfose de crisálida em gentil borboleta que abriu asas para experimentar voos mais altos.

Aos queridos colegas do Mestrado da turma 2016.1, pelo prazer em dividir esta jornada nos componentes curriculares e nos momentos *extracurriculares* importantes para que este percurso fosse construído com a densidade da amizade e dos saberes compartilhados na grande experiência da vida.

As(os) caríssimas(os) Professoras(es) doutoras(es) do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC pelos diálogos, reflexões, provocações e conhecimentos compartilhados durante o curso.

Aos(às) professores(as) que fizeram parte de minha Banca de Qualificação e participarão neste importante momento de minha vida: a defesa de minha Dissertação, Professora Dr.^a Ana Ivenicki, Professor Dr. Elizeu Clementino de Souza e Professor Dr. Osvaldo Francisco Ribas Lobos Fernandez. A vocês sou grata pelo olhar atento e dedicado no direcionamento dos pontos importantes à continuidade deste trabalho, pela avaliação cuidadosa e formadora, e pela contribuição teórica em minha pesquisa.

Agradeço a Universidade do Estado da Bahia, especificamente a Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PGDP) por possibilitar minha formação por meio do Programa de Apoio à Capacitação de Docentes e Técnicos Administrativos da UNEB – (PAC-DT).

Por fim, mas, não menos importante, minha *Gratidão* aos professores(as) colaboradores(as) desta pesquisa, pela disposição em compartilhar comigo seus caminhos, suas memórias, e suas experiências de vida e formação.

O tempo foi central e inexorável nesta pesquisa, e para elogiá-lo recorro ao fragmento da canção de Caetano Veloso – *Oração ao Tempo* – que expressa a temporalidade do ciclo vital da experiência em que o saber é sempre inacabado e se origina de um processo constante de construção, reconstrução e ressignificação do existir/ser/fazer que é tecido pelo vivido.

*És um senhor tão bonito.
Quanto a cara do meu filho, Tempo, tempo, tempo, tempo...
Vou te fazer um pedido, Tempo, tempo, tempo, tempo...
Compositor de destinos;
Tambor de todos os ritmos... Tempo, tempo, tempo, tempo...
Entro num acordo contigo... Tempo, tempo, tempo, tempo...
De modo que o meu espírito,
Ganhe um brilho definitivo, Tempo, tempo, tempo, tempo...
E eu espalhe benefícios. Tempo, tempo, tempo, tempo...
Portanto, peço-te aquilo;
E te ofereço elogios... Tempo, tempo, tempo, tempo...
Nas rimas do meu estilo... Tempo, tempo, tempo, tempo...*

(CAETANO VELOSO, 1979)

CONFESSO QUE VIVI

*“Enquanto isso sobem os homens pelo Sistema Solar
E deixam pegadas de sapatos na Lua
Tudo luta por mudanças, menos os velhos sistemas
A vida dos velhos sistemas nasceu de imensas
Teias de aranhas medievais
No entanto, há gente que acredita numa mudança,
Que tem posto em prática a mudança,
Que tem feito triunfar a mudança,
Que tem feito florescer a mudança
Caramba!
A primavera é inexorável!”*

Pablo Neruda (1978, p. 291)

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa foi identificar as experiências formativas construídas pelos(as) professores(as) supervisores(as) do Subprojeto Interdisciplinar: Diversidade, Docência e Pesquisa na Educação Básica (DDPEB), do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade do Estado da Bahia – Campus I, que envolve a Universidade, bolsistas de Iniciação à Docência e Coordenadores(as) de Área junto aos(as) supervisores(as) professores(as) das escolas da rede pública de ensino do município de Salvador/BA. As discussões teóricas apoiaram-se nos estudos de Nóvoa (2009), Souza (2007), Josso (2010), Larrosa (2016), Candau (2008) e Canen (2014), que tratam da relação entre as experiências formativas e a diversidade na educação. Quanto à abordagem metodológica, a investigação está ancorada nos estudos (auto)biográficos, de natureza qualitativa, tendo como dispositivos de pesquisa os memoriais de formação e as entrevistas narrativas. De acordo com os resultados obtidos, a formação proporcionada pelo subprojeto – que se inspirou em uma educação intercultural – reivindica a superação de padrões epistemológicos hegemônicos e, em consequência disto, este objetivo se traduz no desvelamento das questões culturais vividas na escola, tais como: liberdade religiosa, diversidade étnico-racial, gênero e sexualidade, possibilitando outras formas de ver e compreender a docência, no contexto das diversidades, ao assumir posturas de igualdade e defesa dos direitos fundamentais.

Palavras-chave: Formação Docente. Diversidade. Experiências. PIBID. Pesquisa (Auto)biográfica.

ABSTRACT

This research's main goal was to identify the formative experiences built by the supervising teachers of the Interdisciplinary Sub-project: Diversity, Teaching and Research on Basic Education, which is part of the Institutional Program of Scholarship for the Initiation on Teaching – PIBID, of the University of the State of Bahia – Campus I. Such experiences were built around the formation of the scholarship holders and their interaction with the University, the area coordinators, the basic school and their teachers. The basic school where this project was developed is part of the Brazilian Public School System and is located on the city of Salvador, the capital of Bahia. The following authors are the theoretical base for this research: Nóvoa (2009), Souza (2007), Josso (2010), Larrosa (2016), Candau (2008) e Canen (2014) . They were chosen because their researches focus on formative experiences and diversity on education. This paper's methodological approach is based on (auto) biographic studies that allied with qualitative research. It also had, as a research device, academic formation memoirs and narrative interviews. According to the results, is plausible to confirm that the academic and professional formation provided by the scholarship project inspires an intercultural education, and above all else claims the overcoming of hegemonic epistemological patterns present in the Brazilian society. Consequently, the research spotlighted through these formation experiences some cultural questions present in the school system, such as: religious liberties, ethnic and racial diversity, gender and sexuality. Finally, the research allowed the comprehension of different types of teaching formation within the context of diversity. A type of teaching that takes a stand for equality and the defense of fundamental human rights.

Key-words: Teaching Formation. Diversity. Experiences. PIBID. Autobiographic research.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BIOGRAPH – Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica
- CAEE – Pestalozzi da Bahia Centro de Atendimento Educacional Especializado
- CANDACES – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Raça, Cultura e Sociedade
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB – Comunidades Eclesiais de Base
- CEGRES DIADORIM – Centro de Estudos em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade
- CIPA – Congresso Internacional da Pesquisa (Auto)biográfica
- CPC – Centro Popular de Cultura
- CUT – Central Única dos Trabalhadores
- DCH – Departamento de Ciências Humanas
- Subprojeto DDPEB – Diversidade, Docência e Pesquisa na Educação Básica
- DEDC – Departamento de Educação
- DIVERSO – Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral
- ID – Iniciação à Docência
- IES – Instituições de Ensino Superior
- ISBA – Instituto Social da Bahia
- MCP – Movimento de Cultura Popular
- MEB – Movimento de Educação de Base
- MEC – Ministério da Educação
- PAC-DT - Programa de Apoio à Capacitação de Docentes e Técnicos Administrativos
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PGDP - Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGEDUC/UNEB – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia

PT – Partido dos Trabalhadores

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento de Livre Esclarecido

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNC – Universidade Contemporânea

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 Traduzir-me na pesquisa: encontro com o objeto | 17 |
| 2 ACOLHER A VIDA É TRANSFORMÁ-LA EM NARRATIVA | 21 |
| 2.1 Tecendo as bases epistemológicas e metodológicas da pesquisa | 21 |
| 2.2 Lócus e sujeitos da pesquisa | 25 |
| 2.2.1 Colaboradores(as) da pesquisa: perfil biográfico..... | 26 |
| 2.3 Dispositivos da pesquisa..... | 29 |
| 2.3.1 Memorial de formação | 29 |
| 2.3.2 Entrevista narrativa | 31 |
| 2.4 Análise dos dados..... | 34 |
| 3 POR UMA PEDAGOGIA INTERCULTURAL | 36 |
| 3.1 DIFERENÇA/DIVERSIDADE: A OPÇÃO POR UM CONSTRUCTO | 36 |
| 3.2 MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALISMO: EDUCAÇÃO COMO LUGAR DE CULTURAS | 43 |
| 3.3 PEDAGOGIA INTERCULTURAL | 55 |
| 4 TEIAS E NARRATIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE | 62 |
| 4.1 FIOS DA TESSITURA NA FORMAÇÃO INICIAL..... | 62 |
| 4.2 FORMAÇÃO E (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS CRUZADOS | 68 |
| 4.3 PIBID COMO TERCEIRO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E DE DOCÊNCIA COMPARTILHADA | 75 |
| 5 CARTOGRAFANDO SABERES E SENTIDOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NO PIBID | 86 |
| 5.1 Experiência e sujeito da experiência..... | 87 |
| 5.2 Experiências dos(as) supervisores(as) com normatizações e preconceitos..... | 94 |
| 5.3 RESISTÊNCIAS DOCENTES: OUTROS MODOS DE SER E APRENDER COM A EXPERIÊNCIA | 100 |
| 6 REMATANDO OS FIOS DA PESQUISA | 109 |
| REFERÊNCIAS | 113 |
| ANEXO 1 – ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO | 120 |
| APÊNDICES | 121 |
| APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO..... | 121 |
| APÊNDICE 2 – EIXOS TEMÁTICOS PARA ENTREVISTA NARRATIVA..... | 123 |
| APÊNDICE 3 – MAPA ANALÍTICO-COMPREENSIVO DAS NARRATIVAS DE VIDA | 124 |

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu de minha experiência como professora da Universidade do Estado da Bahia, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, junto ao subprojeto interdisciplinar Diversidade, Docência e Pesquisa na Educação Básica (DDPEB), e ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO – do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

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 a formação docente em nível superior, com vistas a uma melhoria na qualidade da educação propiciada pelas escolas públicas. A partir deste cenário, o PIBID se destaca pela importância atribuída à formação dos(as) licenciandos(as), aproximando os(as) bolsistas de Iniciação à Docência (Bolsistas ID) da prática docente, da cultura organizacional da escola e da realidade da Educação Básica. Com isso, 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.

Embora o foco do PIBID seja a iniciação à docência do estudante de licenciatura, a médio e longo prazo, também incide sobre a formação profissional continuada do(a) professor(a) supervisor(a) da Educação Básica, pois todos(as) os(as) envolvidos(as) no subprojeto interdisciplinar DDPEB participam de um investimento contínuo em ações desenvolvidas nas escolas e nos encontros de formação, tendo como foco principal as diversidades que atravessam a escola. Neste enfoque, o referido subprojeto possibilita aos sujeitos das experiências de formação, imersos em atividades didático-pedagógicas e encontros formativos, na Universidade e na escola, o convívio, a cooperação e a participação em diferentes tipos e tempos de aprendizagem, individual e coletiva. A relação que se estabelece entre seus diferentes atores, segundo a dinâmica do Programa, gera um movimento de formação recíproca e de crescimento constante que representa uma via de acesso contínuo aos benefícios institucionais que a interação escola-universidade propicia ao processo formativo, pois ambas – escola e universidade – aprendem e ensinam, ao mesmo tempo. As ações que integram o subprojeto DDPEB estão voltadas para o conhecimento e o trato com a diversidade presente no cotidiano escolar, no sentido de oferecer ao estudante a vivência em

práticas pedagógicas formativas, segundo os diversos contextos das escolas envolvidas, permitindo-lhe compreender a docência no âmbito da escola pública. Este subprojeto considera a relação fronteiriça existente entre pesquisa e docência nos estudos acerca da diversidade produzidos pelo DIVERSO e pelo CEGRES DIADORIM,¹ na perspectiva de uma desconstrução dos modelos homogeneizantes e binários que relacionam vida-e-formação dos sujeitos no espaço escolar (RIOS; NUÑEZ; FERNANDEZ, 2016). O subprojeto em estudo contempla as Licenciaturas de Pedagogia e Ciências Sociais, tendo como lócus duas escolas² nas proximidades da UNEB/Salvador, a saber: a Escola Municipal Antônio Conselheiro, onde os licenciandos em Pedagogia atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e o Colégio Estadual Carlos Marighela, em que os estudantes de Ciências Sociais desenvolvem atividades junto a turmas do Ensino Médio. O subprojeto DDPEB contou com três supervisores, vinte e sete bolsistas de Iniciação à Docência (ID) e dois coordenadores(as) de área. Ele teve duração de quatro anos, com carga horária de 10 horas/semanais distribuídas entre Encontros de Formação e Oficinas Pedagógicas. Durante este período, o subprojeto trabalhou com os seguintes temas voltados para a diversidade: identidades, diferenças, desigualdades sociais, direitos humanos, raça/etnia; religiosidade, corpo gênero, sexualidade, classe social, geração, deficiências, diversidade cultural, entre outros.

É nesse lugar que as categorias formação docente, experiência e diversidade se apresentaram nas discussões efetivadas nesta pesquisa, configurando-se, então, enquanto importantes instâncias epistemológicas para a compreensão, o debate e a construção da temática em estudo, colaborando para o avanço das investigações acerca da diversidade na Educação, sobretudo ao considerar as discussões acerca das diferenças como componentes fundamentais para o campo da formação docente. Esta discussão se faz necessária, pois, apesar de constar a temática da diversidade nos documentos oficiais das políticas educacionais, como por exemplo, nos PCN (BRASIL, 1998), e de maneira ainda tímida no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos, tais aspectos sofreram ataques após a derrubada da Presidente Dilma Rousseff e das políticas de atraso consolidadas pelo Governo Temer. O que acarretou retrocessos no debate e formulação de políticas públicas da área da educação, como por exemplo, a proposta da Escola sem partido e a reforma do ensino médio.

¹ CEGRES DIADORIM – Centro de Estudos em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade.

² Os nomes das escolas são fictícios, tendo em vista preservar a privacidade dos(as) professores(as) supervisores(as) colaboradores(as) desta pesquisa.

Segundo relatam os teóricos que discutiremos ao longo do estudo, como Nóvoa (2009a), Souza (2006a), Josso (2010a) e Larrosa (2016), 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 uma vida. Fundamento-me, neste estudo, 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, esta pesquisa buscou 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 interdisciplinar DDPEB? Para isto, foram eleitos os seguintes **objetivos**: a) identificar as experiências com as diversidades construídas pelos(as) professores(as) supervisores(as) a partir de sua participação no subprojeto interdisciplinar DDPEB; b) analisar de que maneira estas experiências com a diversidade relacionam-se com os processos (auto)formativos dos(as) professores(as) supervisores(as) no contexto escolar.

Para tal, utilizo-me da **metodologia** de pesquisa (auto)biográfica, tendo em vista acessar os processos docentes de formação e (auto)formação, reconhecendo a multiplicidade cultural do ser humano, em suas idiossincrasias. Os dispositivos de pesquisa utilizados junto aos(às) três professores(as) supervisores(as) que compõem atualmente o quadro do subprojeto DDPEB foram o memorial de formação e as entrevistas narrativas. A **análise dos dados** colhidos na investigação adota a perspectiva hermenêutica e fenomenológica de interpretação formulada por Paul Ricoeur (2014).

A relevância deste estudo encontra respaldo no debate sobre a formação dos(as) professores(as) supervisores(as) do PIBID/UNEB, sob a perspectiva da diversidade. Discute categorias epistemológicas importantes para a compreensão e a construção da temática, com apoio teórico-metodológico nas narrativas (auto)biográficas, que dão acesso ao mundo pessoal, coletivo e profissional-docente.

Neste ponto, faço uma incursão em minha própria trajetória, celebrando, sob o tecido da diversidade, as experiências que me constituíram. Acredito ser pertinente pensar em minhas próprias raízes e no meu percurso acadêmico-profissional, para dar destaque as memórias que foram importantes em minha (auto)formação, na contextualização do objeto desta pesquisa.

1.1 Traduzir-me na pesquisa: encontro com o objeto

“Uma parte de mim é todo mundo: outra parte é ninguém: fundo sem fundo. Uma parte de mim é multidão: outra parte estranheza e solidão. [...] Uma parte de mim é permanente; outra parte se sabe de repente. Uma parte de mim é só vertigem; outra parte, linguagem. Traduzir-se uma parte na outra parte — que é uma questão de vida ou morte — será arte?” (GULLAR, 2004, p. 335).

Este poema traduz partes de mim que transbordam dos outros tantos fragmentos que me formaram, descritos, por vezes, como naturezas opostas convivendo em um mesmo ser. Assim interpreto a mim mesma e trago minhas memórias em uma dimensão temporal subjetiva. Como no poema de Ferreira Gullar (2004), precisei traduzir-me e pensar em minha história, recuperando experiências relativas ao meu percurso pessoal-acadêmico-profissional, que foram vias de acesso ao encontro da diversidade, objeto desta pesquisa.

Minha escolha profissional deu-se com a opção pelo curso de Psicologia na UFRJ, no início da década de 1980, período final da ditadura militar, quando havia uma efervescência política e cultural no Brasil. No final do curso, estava desencantada com a Psicologia, pois a considerava uma ciência demasiado preocupada em normatizar e classificar os indivíduos, através dos testes psicológicos e de inteligência, em escolas, empresas ou indústrias. Criticava também a psicologia clínica, por seu aspecto elitista e direcionado às classes mais abastadas. Meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC consistiu em uma revisão bibliográfica sobre o tema: “A exclusão e segregação do doente mental em hospitais psiquiátricos e o movimento antimanicomial brasileiro”. Ali discutia a desinstitucionalização da psiquiatria, a partir dos ideais de Franco Basaglia e da obra de Michel Foucault, ambos da década de 1980.

Entre os vários trabalhos que realizei após terminar a graduação, um que me encantou particularmente foi como educadora em um projeto de parceria do Governo do Estado do Rio de Janeiro (*no Governo Leonel Brizola*) com o espaço cultural e educativo *Circo Voador*, nos Arcos da Lapa. A ideia era oferecer cursos e oficinas de circo, criação de instrumentos de percussão, aulas de dança, dentre outras modalidades artístico-culturais e educacionais direcionadas ao incentivo das potencialidades criadoras de crianças e adolescentes em situação de rua, através de metodologias onde a cultura, o lúdico e a linguagem circense fossem o elemento agregador e de promoção de educação e cidadania.

Posteriormente, já morando no interior do Estado da Bahia, trabalhei como psicóloga da CAEE Pestalozzi (Centro de Atendimento Educacional Especializado) de Teixeira de Freitas e na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE de Itamaraju. Era um

trabalho em psicologia clínica e educacional de atendimento a uma clientela com algum tipo de Deficiência ou necessidade relacionada à inclusão social e educacional de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais (NEE).

Justamente por conta deste trabalho, fiz Pós-Graduação em Educação Especial, em 1998, na UNEB de Salvador, sendo convidada pela prefeitura de Teixeira de Freitas para compor um grupo multiprofissional de atendimento às escolas públicas, nos mais variados aspectos relacionados à educação e à saúde. Era um espaço de Intervenção Terapêutica Multiprofissional que acolhia, avaliava e realizava atendimento especializado a crianças, adolescentes e familiares. Neste período atuei ainda como professora substituta, no curso de Pedagogia do Departamento de Educação (DEDC), Campus X, UNEB, em Teixeira de Freitas.

Nesta caminhada, percebi a necessidade de estudos no campo da psicologia, para além dos aspectos relativos ao desenvolvimento e à aprendizagem nos âmbitos da infância e da adolescência. Em minha prática como psicóloga clínica/educacional, no Programa da Prefeitura, e como professora nos Cursos de Licenciatura da UNEB, percebi que havia uma invisibilização da discussão e da análise efetiva dos sentidos e experiências relacionados às diversidades, nos currículos de formação de professores, na escola, na família e na sociedade. Percebia a importância de analisar e enfrentar os debates relativos às diversidades presentes na escola e às discriminações que muitas destas crianças e adolescentes sofriam por não se encaixarem nos modelos previstos socialmente, relativos não apenas às NEE, mas também a outras diversidades, como raça-etnia, gênero, orientação sexual, religiosidade, dentre outras tantas formas de exclusão que permeiam nossa sociedade e a educação, atualmente.

Neste movimento e coincidentemente a tudo isto, já como professora efetiva do Departamento de Ciências Humanas (DCH), UNEB/Campus IV, em Jacobina, conheci e me associei a grupos de estudo e pesquisa como o CEGRES DIADORIM – Centro de Estudos de Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade e, mais adiante, já atuando no Departamento de Educação (DEDC), Campus I, em Salvador, vim a integrar, como pesquisadora, outros grupos de pesquisa, tais como o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Raça, Cultura e Sociedade – CANDACES (GPG) e o Grupo de Pesquisa Docência Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO). Participei ainda como pesquisadora, em Projetos de Extensão, Projetos de Iniciação Científica, com a temática da diversidade e devo admitir que me associar a tais grupos foi decisivo em meu percurso e na escolha desta temática.

É com esta história e com este objeto de estudo que, em 2015, colaborei, como professora e coordenadora de área, com a equipe do Subprojeto do PIBID – DDPEB – do

DEDC, Campus I, em Salvador. Esta atuação pode ser considerada como estruturante das experiências, intervenções, ações e relações, e contribuiu para o aprofundamento da temática da diversidade, no contexto escolar, aprofundamento que me impulsionou a escolher a diversidade como tema desta pesquisa, que se estrutura nos seguintes capítulos:

No capítulo **Acolher a vida é transformá-la em narrativa**, apresento os caminhos teórico-metodológicos da investigação, suas inspirações e as escolhas feitas na construção de referenciais. Fundamento a opção por uma abordagem qualitativa e pela epistemologia hermenêutica dos estudos (auto)biográficos. Como dispositivos de pesquisa, utilizei os memoriais de formação e as entrevistas narrativas. Ainda neste capítulo, apresento o lócus, os atores/atrizes da pesquisa assim como o perfil biográfico de nossos(as) colaboradores(as). Escolhi a perspectiva hermenêutica e fenomenológica de interpretação formulada por Paul Ricoeur (1976), na análise das narrativas de formação colhidas junto aos(às) nossos(as) colaboradores(as), apresentando a discussão das narrativas (auto)biográficas como guia de análise e compreensão das narrativas advindas do campo.

No capítulo **Por uma pedagogia intercultural**, trato das questões relativas à igualdade, diferença e diversidade, e apresento as várias perspectivas teóricas sobre educação multicultural e intercultural, refletindo sobre a polissemia destes termos. Apresento, também neste capítulo, a discussão sobre os marcadores culturais da diferença e suas dinâmicas na construção de uma pedagogia intercultural.

Em **Teias e narrativas da formação docente**, reflito sobre as estratégias de formação e (auto)formação presentes na formação inicial e continuada de nossos(as) colaboradores(as), tomando como material significativo os processos de “construção de si”. Foram discutidos, ainda neste mesmo capítulo, as identidades socioculturais e a (auto)formação docente no PIBID. Ao final, advogo a importância de *uma docência compartilhada*, desde que proporcionada por pedagogias que adotem a interculturalidade como forma de entender o contexto da escola e da (auto)formação docente.

Cartografando saberes e sentidos sobre as experiências no PIBID discute a (auto)formação dos(as) supervisores(as) da pesquisa, tomando como ponto de partida as formulações de Larrosa 2016), Josso (2010a), dentre outros, sobre a experiência e o sujeito da experiência, trazendo os saberes potencializados nos relatos de experiências dos(as) supervisores(as) do PIBID, com as normatizações e os preconceitos entrecruzados na experiência compartilhada, e tendo como princípio (auto)formativo a docência e a

diversidade. O capítulo analisa ainda o conhecimento de si³ na experiência com o PIBID, e se ocupa da vida de nossos(as) colaboradores(as) e suas experiências pessoais, de formação e ressignificação de si mesmos, em suas vivências no espaço escolar.

Ao **rematar os fios da pesquisa nas considerações finais** da investigação, faço algumas sinalizações do porvir da pesquisa, acreditando que as narrativas irão compor novos cenários de discussão, possibilitando outras formas de ser/ensinar no exercício da docência.

Nas urdiduras dessa investigação, trago momentos importantes das histórias e memórias de vida e formação de nossos(as) colaboradores(as), transcritas em palavras, gestos e prosas de corpo inteiro, e convido, assim, os(as) leitores(as) ao desfrute desta experiência (auto)formativa acerca da docência e da diversidade.

³Larrosa (1994) explica a base foucaultiana para a análise das práticas pedagógicas que constroem e mediam a relação do sujeito consigo mesmo e de como este se estabelece, se regula e se modifica na experiência de si. O autor utiliza o conceito apresentado por Foucault (2004) em “A ordem do Discurso” que aponta que o conhecimento de si é uma preocupação filosófica que remete ao conhecimento de si e conhecimento do mundo como base para o cuidado de si. Foucault irá propor então que o conhecimento não é meramente instintivo ou natural, ele é produto do confronto de diversos instintos numa relação entre o conhecimento e relações poder e violência.

2 ACOLHER A VIDA É TRANSFORMÁ-LA EM NARRATIVA

A pesquisa (auto)biográfica é um rascunho que se torna texto principal quando as histórias são reveladas e compreendidas em uma heurística de si. Em educação, este tipo de pesquisa articula-se à compreensão de situações e experiências como parte do fazer/viver profissional docente, pois compreender os caminhos das histórias de vida como uma metodologia e perceber o que se passa no espaço educativo é antes de tudo a vida, é dar sentido ao que cada um constrói a partir de suas experiências e de sua história.

2.1 Tecendo as bases epistemológicas e metodológicas da pesquisa

Esta pesquisa se desenvolveu a partir da pesquisa (auto)biográfica que discute os modos de constituição do indivíduo, enquanto ser social e singular, com a finalidade de construir um saber disciplinar exercido pelo pesquisador onde não há um distanciamento entre sujeito e pesquisador (DELORY-MOMBERGER, 2012a). A investigação (auto)biográfica em educação implica um olhar sobre situações e experiências educativas, na vida que se vive, como parte do viver.

Neste contexto de investigação, a abordagem das narrativas (auto)biográficas tem como objetivo compreender e interpretar os fenômenos da diversidade presentes no espaço escolar, considerando as tramas e teias de significado que os(as) professores(as) supervisores(as) participantes do PIBID/UNEB a eles conferem. Trata-se assim da análise das trajetórias de vida e formação profissional destes(as) professores(as), a partir da formação oferecida pelo subprojeto PIBID, possibilitando a compreensão da complexidade da vida, dos processos formativos e (auto)formativos da profissão, atribuindo valor à subjetividade e tendo como pano de fundo suas experiências com as diversidades.

No Brasil, a pesquisa (auto)biográfica surgiu como potencialidade formativa a partir do início dos anos de 1990, no movimento da história oral e na dinâmica das entrevistas, entre outras ações no campo educacional, com trabalhos desenvolvidos no mundo lusófono em que Nóvoa, Catani produzem “História e Memória da Profissão Docente”. Desta forma, os estudos mais sistematizados sobre a vida dos professores, a carreira e os percursos profissionais de formação foram tomados por biografias e autobiografias, recolocando os professores no centro dos debates educativos (SOUZA, 2004). Na virada linguística, ciências como a História, Sociologia, Antropologia, Psicologia Social, entre outras recorreram aos estudos biográficos e (auto)biográficos como abordagem metodológica e no campo da educação registrou-se, sobretudo no Brasil, o crescimento de investigações com uso

expressivo do método (auto)biográfico, consolidando tal abordagem de pesquisa (SOUZA, 2006).

Vale ressaltar que as pesquisas educacionais se fortaleceram no âmbito da história da educação, da didática e da formação de professores, bem como em outras áreas que passaram a utilizar narrativas biográficas na perspectiva da pesquisa e da formação. No fim do século XX e início do século XXI, muitos programas de Pós-Graduação adotaram este tipo de estudo, em uma perspectiva que contribuiu de forma significativa para a fundação da pesquisa (auto)biográfica em Educação no Brasil (PASSEGGI, 2010).

A emergência das experiências com as histórias de vida e a utilização de (auto)biografias possibilitaram, no Brasil, o diálogo, o incentivo, a criação, a unificação e o fortalecimento de grupos de pesquisa e redes colaborativas que faziam uso desta abordagem metodológica em suas investigações. Foram criados e consolidados grupos e associações de pesquisa, entre eles a BIOGRAPH.⁴ No Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC da UNEB. Na esteira desta rede de grupos, foram criados e consolidados grupos de pesquisa onde foram organizados congressos, simpósios e colóquios para a discussão e divulgação dos trabalhos realizados, no campo da pesquisa (auto)biográfica em Educação, no Brasil e exterior. Entre eles o GRAFHO⁵ que realizou os seguintes Simpósios: “Memória (auto)biografia e diversidade, Memória (auto)biografia e (auto)formação, Memória (auto)biografia e ruralidades, Memória (auto)biografia e documentação narrativa. E o Grupo de Pesquisa DIVERSO⁶, que tem articulado experiências e narrativas docentes, a partir do trabalho com a diversidade na Educação Básica promovendo assim o *I Colóquio: A Profissão docente na Contemporaneidade; o II Colóquio: Políticas, Práticas e Formação e o III Colóquio: Diferenças e Diversidade no Cotidiano Escolar*.

A escolha por este tipo de pesquisa teve a finalidade de entender e interpretar os fenômenos de acordo com o significado que as pessoas a eles conferem. A especificidade deste método dá lugar à subjetividade como via de acesso ao conhecimento científico e um modo de compreensão da realidade que tem como pressuposto o paradigma, não apenas científico, mas também social. Para Delory-Momberger (2011), os estudos teóricos das

⁴ Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica. Associação Científica sem fins econômicos, fundada em 2008, com sede na cidade Salvador, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC).

⁵ GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral; Líderes: Elizeu Clementino de Souza e Kátia Maria Santos Mota.

⁶ DIVERSO – Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica. O grupo reúne professores, pesquisadores e estudantes, com o objetivo de articular as discussões produzidas de forma multidisciplinar acerca da formação docente na educação básica e suas relações com a diversidade. Líder: Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios.

histórias de vida em formação apresentaram-se como a abordagem metodológica que possibilitou o aprofundamento dos indivíduos em seu tempo histórico. Estes estudos surgiram da necessidade de definir suas próprias referências e fazer suas próprias histórias, por sujeitos que visavam dar respostas às necessidades de formação de públicos em espera por emprego ou reorientação profissional. Ofereciam, assim, a esse público uma concepção de abordagem da formação em ruptura com a formação acadêmica da escola e da universidade. Concebiam que “todo indivíduo adquire no curso de sua vida um saber/fazer e uma competência não reconhecidas pelas instituições acadêmicas” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 47).

Qualquer que seja a concepção que se tenha sobre ensinar e aprender, este é um processo que flui, em primeiro lugar, na vida vivida, onde o fazer/saber docente se entrelaça, se entrecruza e convive neste processo. Antes de tudo, uma investigação (auto)biográfica supõe que o(a) pesquisador(a) também, ainda que circunstancialmente, esteja vivendo junto àquelas pessoas que narram suas experiências profissionais. Neste interstício, as experiências vividas e apreendidas pelos acontecimentos colocam estes sujeitos em perspectiva frente a sua própria história, cultura e prática de formação.

As narrativas de vida e formação pressupõem uma disposição diferente dos(as) pesquisadores(as), na hora de entrar em contato com o(a) outro(a), pois tal interação presume um esquecer-se, para captar as circunstâncias que vão se processando. A construção de narrativas admite, assim, uma maneira diferente de colocar-se diante da experiência do(a) outro(a) onde o(a) investigador(a) não é uma pessoa, nem externa ou interna, pois, neste processo, os(as) pesquisadores(as) se posicionam em um entre-lugar⁷ perante as duas posições, de forma comprometida e compartilhada.

Este tipo de método toma a linguagem como espaço de formação, revelando o contexto social e histórico de constituição subjetiva dos sujeitos. Através da linguagem, o sujeito assume o papel de autor(a) e ator/atriz de sua subjetividade, de seus processos identitários, de suas relações sociais e toda diversidade presente no espaço escolar, entre as quais estão as étnico-raciais, de gênero e sexualidade, dentre outras. Possibilita, além disso, o protagonismo docente, à medida que estimula a reflexão sobre o sentido que ele ou ela atribui às suas falas, ações e experiências formativas, situando seu lugar no contexto educativo.

⁷ O conceito de entre-lugar, em Bhabha (1998), está relacionado ao modo como grupos subalternos se colocam nas relações de poder e como realizam estratégias de empoderamento. Tais disposições geram entre-lugares onde aparecem, com maior nitidez, questões de âmbito comunitário, social e político. Para o autor, os entre-lugares as identidades constroem-se não somente nas singularidades – como as de classe, gênero, dentre outras, mas nas fronteiras, nas bordas das diferentes realidades. Em Rios (2008), o entre-lugar é um espaço impossível de fixar o limite e esboçar a origem, no espaço confuso entre o dentro e o fora, o mesmo e o diferente [...] é nesse entre-lugar que as identidades e os saberes são produzidos discursivamente”.

Os pressupostos epistemológicos desta investigação se inserem no paradigma hermenêutico, que considera a realidade sob o ponto de vista simbólico e interpretativo. Minha escolha pela pesquisa (auto)biográfica centrou-se na possibilidade de dar sentido ao agir e pensar do sujeito, considerando sua singularidade e subjetividade frente a uma experiência articulada, organizada e construída sob a lógica do narrar. Este pressuposto se revela na complexidade e na aglutinação dos elementos que compõem a “autobiografia” que expressam o “escrito da própria vida” (SOUZA e ABRAHÃO, 2006, p. 139).

Passeggi, Souza e Vicentini (2011) destacam que o paradigma interpretativo dos estudos (auto)biográficos surgiu com a virada biográfica em Educação e, desde então, foi produzido um grande número de estudos sobre a profissão docente, com o objetivo de refletir sobre como os professores experienciam seus processos formativos e (auto)formativos.

Souza e Abrahão (2006) observam que, no campo educacional, a pesquisa (auto)biográfica se centrou nas memórias; nos conhecimentos humanos; nas subjetividades e identidades e nas histórias de vida-formação-profissão, se constituindo em um método de investigação-formação que estimula a (auto)formação e contribui para uma tomada de consciência, tanto individual quanto coletiva. A pesquisa (auto)biográfica visa assim uma co-construção de sentidos onde autores(as) e pesquisadores(as) se imbricam a processos de gênese e de devir singular/social, dando forma a suas experiências, significações, situações e acontecimentos de sua existência.

Segundo os vários autores referenciados nesta investigação (PINEAU, 1988; DELORY-MOMBERGER, 2008; SOUZA, 2007b; PASSEGGI, 2010, dentre outros), há um tríplice aspecto na pesquisa biográfica: o fenômeno, no ato de narrar; o método de investigação, na recolha e construção de fontes para a pesquisa; e o processo de formação e intervenção, na reflexão sobre o ato de narrar. A pesquisa (auto)biográfica vincula a produção de conhecimentos às relações do sujeito com a experiência e parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si, de seu processo (auto)formativo e suas aprendizagens experienciais, quando vive, simultaneamente, os papéis de ator/atriz e investigador/investigadora de sua própria história. Entre os princípios norteadores da pesquisa (auto)biográfica, temos a construção da realidade pelo sujeito; a linguagem como elemento mediador da realidade e o trabalho de interpretação dos fatos, com os sujeitos envolvidos revelando uma capacidade reflexiva sobre si mesmos, em uma perspectiva de descoberta e valorização da própria singularidade. À medida que narra histórias e modos de constituição, enquanto ser social e singular, cada sujeito reconstrói os acontecimentos, partindo do sentido que atribui a sua experiência. Os acontecimentos relatados tornam-se relevantes e

correspondem a uma subjetividade imersa em uma historicidade composta pelas itinerâncias de formação. Esta perspectiva metodológica reivindica uma análise situada, que envolve o papel vivido de ator/atriz e autor/autora de suas próprias experiências e na escrita destas experiências sujeito se reapropria da capacidade reflexiva de reconstrução da própria vida.

Para Rios (2011), a abordagem (auto)biográfica ou as histórias de vida configuram-se em estratégias de pesquisa pessoal e coletiva. Politicamente, esta abordagem desestrutura alguns dos paradigmas tradicionais de investigação e estrutura, em paralelo, um modelo de investigação que implica a escuta da pessoa e de suas narrativas e o rigor do fluxo do diálogo. A autora aponta que a abordagem (auto)biográfica se desvela nas narrativas através dos diferentes sentidos que os docentes emprestam a suas experiências de vida-formação-profissão. Para tal, é necessário que narrem suas experiências vividas ou silenciadas, sendo a narrativa então esboçada como prática de formação da experiência pedagógica e como dispositivo metodológico de investigação-ação-formação, revelando o fazer docente nas diferentes temporalidades que o compõem.

De acordo com Souza (2014, p. 16), a abordagem (auto)biográfica em educação “busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas dos sujeitos, bem como potencializa a compreensão de diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos, sujeitos, sentidos e situações do/no contexto escolar”. Para entender o tríplice aspecto das narrativas (auto)biográficas, é preciso que o ato de “narrar-se” sobrevenha como método de investigação, recolha e construção de fontes para a pesquisa, no processo de (auto)formação e de intervenção, refletindo a construção identitária de professores(as) e formadores(as).

2.2 Lócus e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas do município de Salvador, nas quais funcionam o Subprojeto Interdisciplinar DDPEB do PIBID/UNEB.

Na Escola Municipal Antônio Conselheiro, encontram-se os Bolsistas de Iniciação à Docência (ID) do PIBID/UNEB do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta escola está situada nas redondezas da UNEB, Campus I, em Salvador, e funciona nos três turnos, sendo somente à noite que ocorre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao todo, a escola dispõe de 8 salas de aulas, 12 salas administrativas e pedagógicas; 16 funcionários; 33 professores, 4 gestores;

com um total de 588 estudantes distribuídos pelos três turnos. Nesta escola, o subprojeto DDPEB conta com a supervisora Ângela, que acompanha 13 Bolsistas de ID.

Na outra instituição, o Colégio Estadual Carlos Marighela, que está situada nas redondezas da UNEB, Campus I, temos, como modalidades ofertadas, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em três turnos, ocorrendo somente à noite a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e supletivo (EJA). Compõem o quadro da escola, 20 funcionários; 40 professores; 5 gestores; 1.072 estudantes, para 17 salas de aula regulares e 8 salas administrativas e pedagógicas. Com relação aos bolsistas de ID, atuam 14 estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, cujo acompanhamento é realizado, no Colégio, por dois supervisores: Alice e Adson.

2.2.1 Colaboradores(as) da pesquisa: perfil biográfico

É importante apresentar as experiências pessoais que constituíram a identidade docente de nossos(as) colaboradores(as) de pesquisa, revelando quem são estes sujeitos, atravessados por quais singularidades e sentidos, e a partir de qual lugar de fala, pertencimento e estranhamento, se posicionam.

Atualmente, esta pesquisa conta com três⁸ supervisores(as)⁹: a supervisora Ângela,¹⁰ que está na equipe do subprojeto DDPEB desde a sua criação, em 2014; e os supervisores(as) Adson e Alice, que passaram a integrar a equipe em 2015. Estes serão apresentados, a seguir, a partir de seus perfis biográficos, que foram extraídos de suas próprias narrativas.

ADSON

Sou Adson, professor graduado em Licenciatura em Filosofia, pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Católica de Salvador (1991). Pós-Graduado em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (1997). Tenho 53 anos de idade e 20 anos de concursado como professor do Estado.

Sou do interior, minha família é grande, eu tenho sete irmãos. Eu sempre gostei de estudar, sempre gostei de ler, uma coisa que me ajudou foi o grupo de jovens da Igreja Católica. Eu vim estudar no seminário Redentorista, por minha proximidade com a teologia da Libertação, estudando 2 anos de teologia. Isso foi um fator muito forte, era jovem, tinha o

⁸ O Subprojeto já contou com cinco supervisores(as), dos(as)quais dois se afastaram por problemas de saúde.

⁹ Os nomes dos(as) supervisores(as) são fictícios para garantir privacidade dos(as) colaboradores(as) da pesquisa.

¹⁰ Os pseudônimos dos supervisores foram escolhidos pelos próprios docentes colaboradores(as).

desejo de ter as coisas, de estar inserido no mercado de trabalho, então, vim para Salvador e fiz vestibular, passei e continuei a estudar. Sempre quis estar na sala de aula, eu achava que, na sala de aula, enquanto professor, estaria mais próximo daquele ideário religioso e político, então fiz graduação em Filosofia na Universidade Católica e isso permitiu que eu estudasse e trabalhasse, trabalhei também em um Banco, que foi meu primeiro emprego aqui em Salvador.

Em 1994, entrei, via concurso público, na Rede Estadual de Ensino, com a incumbência de lecionar as disciplinas Filosofia e Sociologia. Minha primeira experiência, agora na condição de professor contratado pelo Estado, foi no Colégio Estadual Ipiranga, localizado no Largo Dois de Julho, Centro de Salvador.

Antes já exercera a função de professor, no período de 1991 a 1995, no Instituto Social da Bahia, uma Escola conceituada em Salvador, que atende uma parcela da população melhor posicionada na escala social. À noite, ela tinha outra proposta de ensino, voltada à população trabalhadora, outro segmento. A experiência de aprendizado no ISBA foi muito gratificante por ser uma instituição ligada à Igreja Católica. A escola tem sua orientação voltada aos valores e princípios, religiosos, políticos e humanos, da educação.

Depois, fiquei o período de um mês na Áustria, foi muito bom, abriu uma experiência maravilhosa, abre muito sua cabeça, mas a questão do emprego, eu tinha medo de me lançar, de me jogar, e tinha o Banco, que para mim era uma âncora, para que eu continuasse os estudos, retornei ao Brasil.

Continuo no Estado, como professor, com minhas aulas de filosofia e de sociologia. Hoje em dia, a realidade é assim difícil, mas eu gosto da sala de aula. Desde 2001, estou aqui nesta escola, aqui eu tenho minhas raízes.

ALICE

Eu me chamo Alice, sou formada em Ciências Biológicas pela UEFS, onde, nessa mesma Universidade, eu comecei um curso de economia e fiz dois anos e não me encontrei no curso e resolvi partir, realmente, para a área de educação. Tenho 51 anos de idade, 20 anos de docência, sendo 17 anos concursada e 3 anos como estagiária. Em 1999, eu fiz concurso para Salvador e fui chamada em 2000.

Minha vida profissional começou, quando exerci a função de professora, em estágio de complementação educacional, em uma unidade escolar, e tive a oportunidade de desenvolver um trabalho voltado para a minha prática pedagógica futura, foi um período

muito gratificante, pois, o meu público-alvo eram alunos carentes e interioranos, onde foi possível perceber outra realidade. Esse estágio foi essencial para custear meus estudos, pois venho de uma família humilde e, para morar em Feira de Santana e galgar um futuro melhor, precisava trabalhar.

Minha família é muito religiosa, minha mãe é altamente rígida, preconceituosa e dominadora, eu sempre tive choque com ela, por conta disso. Tive uma formação católica muito conservadora e tive grande dificuldade de aceitar a diversidade religiosa até ir para a faculdade, embora a gente ainda tenha muitas coisas arraigadas, tive tabu de determinadas coisas, eu tinha certo travamento. Quando eu entrei na faculdade, convivi com pessoas de várias religiões e eram pessoas amigas próximas e, a partir daí, eu comecei a pensar de forma diferente e a ver o mundo de forma diferente. Cada um tem direito de ter suas crenças e eu tenho que respeitar a crença do outro. Eu me assusto quando vejo pessoas ainda no momento atual com preconceitos em relação à religião, raça ou sexualidade.

Quando eu fui estudar em Feira, na UEFS, eu fui morar em república e tive vivências maravilhosas. Tinha amigos que eram homossexuais e eram pessoas maravilhosas, eu não importo com o que a pessoa faz, e suas crenças. Eu sou muito calada, mas eu não tenho essa visão preconceituosa, eu observo o ser humano, nas entrelinhas, vejo a questão da humanidade, do carinho, saber se chegar ao outro, se isso é verdadeiro.

ÂNGELA

Eu sou Ângela, me formei em pedagogia, ainda sem especialização, tenho 20 anos de profissão, tenho 38 anos de idade. Sou casada e mãe de dois filhos: uma moça e um menino. Sou de uma família com costumes tradicionais, do interior da Bahia, chamada Santa Barbara. Tenho três irmãos, sendo eu a do meio. Meus pais sempre viveram juntos e minha mãe passou um período se dedicando aos cuidados dos filhos e do lar, mas tinha sua renda como costureira que, segundo ela, seria para não depender integralmente do meu pai. Via minha mãe como uma guerreira, pois ela dava conta de tudo e de todos e, em meio a tantas obrigações, ainda dava tempo de trabalhar costurando para fora. Na minha lembrança, são marcantes os sábados onde a casa cheirava a bolo e minha mãe na máquina de costura, até altas horas, para dar conta do recado.

A minha vida inteira estudei em escolas públicas, onde tive a oportunidade de ter excelentes professores, aos quatro anos de idade ingressei em uma escola tradicional. Embora a escola não fosse o lugar que eu mais amava de ir, algumas professoras da época fizeram com que com eu gostasse um pouquinho daquele lugar frio e muitas vezes

repreensivo. Os momentos do recreio, das atividades coletivas (gincanas e apresentações teatrais), festas juninas e atividades no turno oposto, como educação física e horticultura, me fascinavam.

Nesse período, estudávamos todos pela manhã e à tarde, depois dos afazeres domésticos, dividíamos o tempo entre os estudos, onde um ajudava o outro e as brincadeiras nas ruas tranquilas da minha cidade. A família e a escola ajudaram a construir minha identidade. Período marcado com muito respeito, pelo medo que deveríamos ter pela figura do professor, que tinha o poder de nos repreender.

Na adolescência, fui para o ginásio, foi uma fase diferente e de muitas mudanças. Tive professores muito bons no ginásio e uma que marcou minha trajetória de estudante, uma professora suave nas suas aulas e amava o que fazia. Com ela, pude viajar no mundo da poesia. Eram aulas prazerosas e inovadoras, faziam a gente refletir principalmente quando éramos desafiados a montar peças teatrais, canções, poesia ou assuntos estudados. Suas atitudes foram lições que vivenciei e modelos ao longo de minha trajetória profissional e formativa.

Meu interior só disponibilizava de dois cursos técnicos: magistério durante o dia e contabilidade durante a noite. Meu pai não deixou que eu estudasse à noite. Comecei a ter experiência docente no meu interior, onde eu fiz o curso de Magistério. Ao terminar o curso de Magistério, eu fiz o cursinho do pré-vestibular, porque eu queria muito fazer o vestibular na área de história e vim para Salvador, aos 19 anos casei. Então, eu fiz o curso de pedagogia aqui, por opção de conseguir logo um trabalho.

2.3 Dispositivos da pesquisa

Os dispositivos que utilizei nesta pesquisa foram os memoriais de formação empregados ao longo da formação, no subprojeto do PIBID DDPEB com todos(as) os(as) componentes do grupo e as entrevistas narrativas (auto)biográficas recolhidas por intermédio de gravações, em áudio, autorizadas pelos(as) colaboradores(as).

2.3.1 Memorial de formação

O processo de escrita do memorial de formação configura-se como uma narrativa reflexiva que abrange a história de vida acadêmica e profissional docente. Constitui-se em um saber docente e de experiência, à medida que se rememoram eventos do passado e do presente, criando *insights* que proporcionam aprendizagens com vistas a uma prática futura.

Passeggi (2010) apresenta o termo “identidade narrativa”, para explicar o universo discursivo do autor do memorial como a perspectiva mais pertinente para apreender seus movimentos, retrospectivos e projetivos, pelos quais ele se percebe e se (re)vê como objeto de reflexão.

Segundo Araújo, Gaspar e Passeggi (2011), o memorial de formação surgiu nos últimos setenta anos, na França, no paradigma das ciências sociais e humanas que concebem as histórias de vida como um fragmento do mundo sócio histórico do sujeito. Pineau, (1988) aponta que este gênero textual compreende a narrativa de formação como um processo de intervenção e descrição de percurso, tendo como prioridade colocar, a serviço do narrador, a contextualização de sua história de vida, pessoal e profissional, visando sua transformação.

Passeggi e Barbosa (2008) definem a escrita do memorial como um gênero que tem sido valorizado pelos educadores, por se configurar como uma forma de registro escrito das experiências e reflexões dos professores em relação a sua própria atuação e ao seu processo de formação. Uma prática social acadêmica que, enquanto narrativa de vida institucionalizada, instaura a problemática da reinvenção de si, em um contexto de injunção institucional, entrelaçando uma dimensão (auto)avaliativa e outra (auto)formativa. O memorial elabora relações e ligações entre fatos e vontades, acontecimentos e sonhos. É uma forma de reinterpretação da vida, acrescentando-lhe um novo colorido. Embora os memoriais acadêmicos e de formação apresentem características diferenciadas, estes são gêneros textuais discursivos, com caráter polissêmico, e estão impregnados da palavra do outro.

Passeggi (2010, p. 21) considera o memorial (auto)biográfico como uma escrita institucional na qual a pessoa que escreve faz uma reflexão crítica sobre os fatos que marcaram sua formação intelectual e/ou sua trajetória profissional e pessoal, com o objetivo de situar-se no momento atual de sua carreira e projetar-se em um devir. Como descrito pela autora, os memoriais formativos pressupõem um roteiro delimitado, com normas de apresentação e informações que devem evidenciar esta escrita reflexiva sobre as experiências que foram fruto da formação relacionando-as às experiências formativas, pessoais e profissionais.

Araújo, Gaspar e Passeggi (2011) apontam que na escrita do memorial narrativo existem dois processos em curso, um de autoria de sua história de vida e outro em defesa de seu processo formativo, pessoal e profissional:

Ao escrever o memorial, ou seja, ao biografar-se, a história de vida do professor em formação é transformada, pelo processo de escrita, em um texto acadêmico que adquire um valor social e afetivo para o autor. Passeggi (2010b) afirma que, tratando-se de um gênero autobiográfico, o narrador coincide, enquanto escreve, com o autor empírico do texto. Nesse momento,

o narrador se torna personagem de sua história. Ao narrar sobre sua vida profissional cujos personagens são os outros, o narrador no entrelace com os personagens, coloca-se na condição de personagem em sua narração. (ARAÚJO; GASPAR; PASSEGGI, 2011, p. 6)

O processo de escrita que compete ao memorial formativo através das narrativas autobiográficas vai possibilitar, aos professores autores, uma reflexão sobre si e sua própria trajetória, analisando como experimentaram, vivenciaram e representaram o próprio mundo e a própria vida.

Os memoriais de formação utilizados nesta pesquisa são oriundos do processo de formação dos(as) professores(as) supervisores(as) realizados durante os encontros de formação. Eles foram elaborados durante o ano letivo e entregues no final de cada ano com a apresentação da experiência de prática/formação vivida pelos(as) envolvidos(as), durante o processo de desenvolvimento do subprojeto. Neste caso, utilizei as produções realizadas durante os anos de 2015 e 2016, e o roteiro de elaboração do referido memorial de formação que encontra-se no Anexo 1.

2.3.2 Entrevista narrativa

Um importante dispositivo desta pesquisa foi a entrevista narrativa, por cumprir a função de oferecer protagonismo aos(às) colaboradores(as), e permitir-me a compreensão e a apreensão das percepções e sentidos que cada um dos envolvidos atribuiu ao seu próprio percurso profissional. A ideia foi convidá-los(as) a falar livremente de seu percurso de vida e formação, inicial e continuada; sobre os saberes construídos nas experiências vividas na docência, a partir da formação oferecida pelo subprojeto PIBID DDPEB, e refletir sobre as relações que estabeleceram com os(as) bolsistas de ID, estudantes em geral, professores da Universidade e a comunidade escolar, tomando como ponto de partida as experiências com a diversidade.

Souza (2007b), em seus estudos sobre os pressupostos teóricos e epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica, indica que este tipo de pesquisa pode ser entendido como um método de investigação-formação e uma técnica, apresentando diferentes variações face ao contexto e sua utilização no campo da educação.

De fato, minha opção pela entrevista narrativa como técnica de investigação deu-se justamente por esse tipo de entrevista possibilitar ao sujeito o relato de sua própria história e trajetória, ao mesmo tempo em que contextualiza sua prática e o entorno social em que se insere. Nesta configuração, não é necessária a elaboração de uma entrevista fechada, com um roteiro previamente estabelecido, pois a entrevista narrativa dá acesso a uma realidade que

ultrapassa o pesquisador e o narrador, à medida que se constitui como uma interlocução: ao relatar sua (auto)biografia, a partir dos eixos levantados, o(a) colaborador(a) fala de suas vivências íntimas de forma contextualizada à conjuntura social na qual está inserido(a), tornando-se ator/atriz e autor(a), formando(a) e formador(a), e assumindo um discurso anteriormente invisibilizado.

Souza (2007b, p. 66) aponta que, diferentemente de outros instrumentos de colheita de dados:

Na história de vida, diferente do depoimento, quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante à cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo sujeito. Ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o “dizível” da sua história, da sua subjetividade e dos percursos da sua vida.

Neste processo, é importante criar vínculos de confiança com os(as) colaboradores(as) da pesquisa, estabelecendo-se uma relação horizontal e participativa, através de uma escuta atenta e sensível, que alcance aspectos relevantes de suas histórias de vida e formação, em uma dimensão cultural e histórica.

A entrevista narrativa utiliza-se principalmente da linguagem como ponto de partida para o conhecimento da história de vida dos sujeitos em processo de formação. A “voz” dos atores/atrizes revela sentidos, relatos e ações do seu fazer cotidiano, evidenciando como se constituem protagonistas de sua subjetividade, de seu processo identitário, das relações sociais e de toda a diversidade que compõe o espaço escolar, refletindo sobre si e situando seu lugar no contexto educativo.

Delory-Momberger aponta que narrar a própria história passa por um processo de biografização que depende muito da linguagem e do discurso narrativo, estando esta linguagem diretamente ligada à dimensão temporal da existência e da experiência humana. A autora sublinha: “nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (2011, p. 341). Ao narrar suas trajetórias (auto)biográficas, o sujeito estabelece relações com outros sujeitos implicados em suas histórias de vida que vão contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em seu processo de (auto)formação.

Neste entendimento, reviver e relatar a experiência vivida vai permitir aos(às) nossos(as) colaboradores(as) pensar sobre o seu fazer pedagógico, refletir sobre o seu entorno sociocultural, integrar, estruturar, interpretar situações e acontecimentos de sua vida, possibilitando-lhes apropriar-se do vivido e transformar a própria experiência em saber. A

finalidade deste tipo de entrevista consiste em apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência, considerando que este processo é atravessado pela história, cultura, política, representações, crenças coletivas e discursos do sujeito. A pessoa fala a partir das representações, crenças e discursos individuais e coletivos.

Segundo Delory-Momberger (2012a), na entrevista biográfica, há três componentes: o(a) entrevistador(a), o(a) entrevistado(a), e o que se passa neste interstício: atitudes, colocações, formas de intercâmbio e de ação recíproca. Há uma dupla implicação do(a) pesquisador(a): institucional e pessoal, e uma modificação da interlocução agindo sobre o(a) entrevistado(a). Assim, a entrevista narrativa instaura um duplo espaço heurístico, que age sobre cada participante da pesquisa, sendo o espaço do(a) entrevistado(a) como entrevistador(a) de si mesmo(a) e o espaço do(a) entrevistador(a), cujo objeto próprio é criar as condições para compreender o trabalho do(a) entrevistado(a) sobre si mesmo(a). Para a autora, uma boa entrevista narrativa é aquela onde o(a) pesquisador(a) se coloca na posição de “seguir os atores”, nas sinuosidades, bifurcações e rupturas presentes em seus caminhos, e seus desvios, sem nunca os ultrapassar. Os questionamentos do(a) pesquisador(a) dão-se no sentido de esclarecer motivos, a variedade e a singularidade dos modos de existência do(a) narrador(a).

Nesta pesquisa, as entrevistas narrativas se constituíram em importantes informações fornecidas pelos(as) professores(as) colaboradores(as) para a compressão da realidade investigada, ou seja, os processos formativos e (auto)formativos dos docentes atravessados pela experiência com a diversidade, no contexto escolar, após sua inserção no PIBID. As informações colhidas foram realizadas por intermédio de gravações autorizadas pelos(as) professores(as) supervisores(as) com equipamentos de áudio, levando-se em conta a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que aprovou as diretrizes e normas regulamentadoras deste tipo de pesquisa.

Meus encontros com os(as) colaboradores(as) da pesquisa deram-se antes mesmo de entrar para o mestrado, pois fui coordenadora de área deste subprojeto interdisciplinar. Assim, quando defini os objetivos da pesquisa, sujeitos, lócus e dispositivos, já tinha ultrapassado a etapa do conhecimento prévio e da construção da relação de confiança com eles(as).

As entrevistas foram marcadas separadamente com cada um(a) deles(as), algumas na escola, outras em um pequeno café próximo à escola. Nestas entrevistas, foi apresentado e explicado o Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE), conforme o Apêndice 1, e foi informada a necessidade do uso de gravador para o registro do encontro. Cada entrevista narrativa durou em média duas horas e teve um roteiro elaborado segundo eixos temáticos

(Apêndice 2). Posteriormente, as entrevistas narrativas foram transcritas e apresentadas aos(as) colaboradores(as), juntamente com o corpo do trabalho.

2.4 Análise dos dados

A análise dos dados colhidos a partir dos dispositivos de pesquisa foi realizada considerando-se a perspectiva hermenêutica e fenomenológica de interpretação, formulada por Paul Ricoeur (2014), intercalando os relatos dos(as) colaboradores(as) ao desenrolar das operações metodológicas empregadas na pesquisa.

Paul Ricoeur (1995) criou o conceito de *enredamento* (“mise en intrigue”), que tem tripla característica: transforma uma diversidade de acontecimentos ou incidentes sucessivos em uma história organizada; apresenta como um todo, a configuração e a organização de elementos diversos, tais como agentes, objetivos, meios, interações, circunstâncias e resultados; e transforma a relação de sucessão dos acontecimentos e dos encadeamentos finalizados, dando a cada elemento uma função e um sentido, de acordo com a contribuição que este dá ao cumprimento da história contada, denominada pelo autor de *círculo hermenêutico* (RICOEUR, 2014).

Ricoeur (2014) acrescenta, ainda, que as duas dimensões da formatação textual e de configuração da ação são consubstanciais e o relato não é apenas produto do “ato de contar”, pois gera efeitos sobre aquilo que se relata. A formação vale-se, então, das “histórias de vida” para promover processos de mudança e de desenvolvimento nos sujeitos. Nesta interpretação proposta pelo autor, a hermenêutica é um guia metodológico de leitura e escrita dos textos, pois auxilia na interpretação, que supõe, além da atitude metodológica, a atitude ontológica, tendo como suporte a filosofia reflexiva e a dialética presentes, do começo ao fim do processo de pesquisa (RICOEUR, 2014).

As anotações no Diário de Campo foram importantes na construção da análise desta pesquisa, que passou por diferentes processos: transcrição das entrevistas e criação de um mapa contendo unidades de sentido relacionadas aos objetivos da pesquisa. Analisei as entrevistas realizadas a partir das transcrições das gravações em áudio e dos memoriais de formação. Esta leitura foi de início totalizante, para apreender os sentidos mais gerais das informações colhidas em campo e, posteriormente, uma leitura mais minuciosa, onde demarquei categorias temáticas para compreender os sentidos das falas dos(as) colaboradores(as) da pesquisa e alcançar o objeto da investigação. Confeccionei então um mapa analítico-compreensivo das trajetórias/narrativas (Apêndice 3), inspirado no mapa

apresentado por Meireles (2013), que baseou seu trabalho nas teorizações de Ricouer (1976), Schutze (1987) e Souza (2014).

É importante destacar que as transcrições foram oferecidas aos(às) colaboradores(as) para seu conhecimento e a autorização de seu conteúdo, mediante carta de cessão para a utilização e a publicação do referido material.

3 POR UMA PEDAGOGIA INTERCULTURAL

Questões relativas a igualdade, diferença e diversidade são tratadas, neste capítulo, em que apresento diversas perspectivas em educação multicultural e intercultural, refletindo sobre a polissemia destes termos. Pretendi discutir como a *Pedagogia Intercultural* vem se configurando em práticas e estratégias de intervenção e leitura de mundo, que hoje se consolidam na luta pela desconstrução das estruturas sociais, políticas e epistêmicas, que subalternizam identidades e disseminam a reprodução, difusão e construção de valores e atitudes hegemônicas de poder.

Entendo a Pedagogia Intercultural como o conjunto de processos educacionais de reconhecimento e valorização das diversidades, consideradas como fontes de saberes originados pelo respeito à multiculturalidade das sociedades atuais. Esta pedagogia incentiva a cooperação, a interação social e o diálogo entre os sujeitos da experiência educativa, promovendo a (auto)formação docente; e destaca o fato de que o espaço escolar é composto de inúmeras diversidades e subjetividades que estão intrinsecamente vinculadas à construção individual e coletiva da identidade pedagógica alicerçada na experiência docente.

3.1 Diferença/Diversidade: a opção por um constructo

Igualdade, diferença e diversidade são palavras utilizadas 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 investigar os diferentes sentidos atribuídos a estes conceitos, 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.

A centralidade deste debate tem razões históricas, políticas e culturais, chamando a atenção para o fato de que, desde o final do século XX, a diversidade e outros temas não têm sido colocados em foco, nas discussões nacionais e internacionais, sobre as práticas multi e interculturais.

A luta pela igualdade e pelos direitos humanos foi alavancada pelas reivindicações dos movimentos sociais, originando-se em sua busca por transformações e sendo revistas pelas correntes pós-modernas, pós-coloniais e pós-feministas, que contestavam os pressupostos etnocêntricos, coloniais, machistas e racionalistas que orientavam tais demandas. A questão

da diferença e da diversidade cultural tornou-se, então, um tema central à educação e este debate se realizou-se com apoio em especificidades, contextos históricos, nacionais e internacionais, que geraram e impuseram a discussão sobre determinados grupos, identidades culturais, discriminações, dentre outros temas, tais como imigração, gênero, sexualidade, raça-etnia, religião e língua (com identidades, em vários contextos, interseccionadas), que se tornaram os principais *marcadores de cultura*,¹¹ desencadeando mobilizações pela discussão sobre a diversidade, a diferença e a identidade.

Silva (2000) explica como a diferença é produzida, ressaltando que identidade e diferença são processos de produção simbólica e discursiva, que envolvem relações de poder, isto é, relações que geram hierarquias e classificações, inclusões e exclusões, normalizações e discriminações. Argumenta, assim, em defesa do conceito de diferença, apontando que a diversidade se restringe, quando limitada ao simples reconhecimento de sua existência, pois pode ser naturalizada, cristalizada ou essencializada como algo que está colocado na sociedade, onde tudo é diverso e tudo é plural. Segundo o autor, diferenças não podem ser apaziguadas, pois não são contradições. Revela, ainda, que a diversidade carrega consigo o sentido de que devemos ser complacentes com os demais, pois o respeito e a tolerância à diversidade seria revelador de nossa humanidade, já que faz parte de nossa vida social. Assim, aponta que:

Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. A diversidade biológica pode ser um produto da natureza; o mesmo não se pode dizer da diversidade cultural. A diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: ela é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença, mas questioná-las. (SILVA, 2000, p. 100)

Justificando que não se pode falar em diferença sem a referência da identidade, este autor aposta na construção de uma teoria sobre a produção da identidade e da diferença. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade, pois identidade e diferença são inseparáveis. Identidade é o processo dinâmico construído

¹¹ Sob o ponto de vista sociológico, o termo é denominado marcador social da diferença e explica como são constituídas socialmente as desigualdades e hierarquias entre pessoas e grupos sociais. Entretanto, a partir de minha opção neste trabalho pela educação intercultural, pretendo operar com a perspectiva dos marcadores da cultura, compreendendo que classe social, gênero, raça-etnia, entre outros, estão inseridos nos processos educativos enquanto perspectivas culturais que podem reforçar ou combater as diversidades e desigualdades sociais que estão vinculadas à cultura.

gradativamente durante a existência do indivíduo. Identidade é simplesmente aquilo que se é, por exemplo: “*sou brasileiro*”, “*sou negro*”, “*sou heterossexual*”, “*sou jovem*”, “*sou homem*”, já que identidade é uma assertividade, algo peremptório, uma característica definida pelo sujeito. Já a diferença afirma-se sobre o que o outro é, ou seja: uma oposição à identidade do outro: “*ela é branca*”, “*ela é homossexual*”, “*ela é velha*”, “*ela é mulher*” (SILVA, 2000, p. 73, grifos do autor). Os dois termos são interdependentes, estão em contraposição e são derivados um do outro.

Nesta perspectiva, o autor expõe que identidade e diferença demarcam o que está dentro ou fora das fronteiras, das relações de poder e da forma binária como a sociedade inclui ou exclui pessoas. Identidade não é uma essência fixa ou estável, tampouco é homogênea ou coerente, sendo, de fato, uma construção social móvel e sujeita a relações de poder e a disputas de sentido.

Identidade e diferença estão marcadas por normatizações, hierarquizações, valorações do que seja aceitável ou condenável em uma sociedade. A diversidade seria então, segundo o autor, caracterizada por uma visão universalista que impõe um padrão único às culturas, para ajuste e conciliação de suas diferenças. Assim, em decorrência, o campo da diversidade fica, de alguma maneira, esvaziado, não pela diferença, mas pela desigualdade que estes padrões impõem.

Hall (2005), importante teórico dos estudos pós-coloniais sobre identidade, cultura negra e diáspora, revela o quadro em que está inserido o debate sobre a identidade, expondo novas linguagens, estratégias de relações de poder e estruturas sociais, analisando a educação na cultura negra. Para o autor, a identidade introduz várias questões ligadas à cultura e à política, pois ele explica que podemos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos, pois estamos sempre em mudança, em processo de formação cultural. Assim Hall (2005) observa que a cultura não é uma questão ontológica do ser, mas do vir a ser. Este autor se refere à identidade em suas teorizações da seguinte forma:

[...] a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, como cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2005, p. 13)

A partir da ressignificação das identidades proposta pelos estudos pós-coloniais, que rompem com a visão de identidades fixas e determinações únicas estabelecidas pelo pensamento eurocêntrico, os campos da cultura e da educação vêm apresentando mudanças,

graças à articulação de novos interesses a uma demanda social urgente, como é o caso dos estudos sobre a população afro-brasileira.

Da mesma forma, o debate sobre pluralidade cultural passou a refletir sobre a identidade e a desigualdade, centrando-se em temas relacionados à formação do sujeito, às relações étnico-raciais, às relações de gênero, às questões econômico-político-sociais-culturais de poder, de classes, dentre outros temas que constituem a pauta do debate sobre as diferenças/diversidades presentes em nossa sociedade. Há desigualdades irreconciliáveis, produzidas pelos marcadores culturais das diferenças e por vezes estas desigualdades reforçam, obscurecem, invisibilizam e esvaziam o processo de construção identitária.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) tentou garantir a igualdade de direitos perante a lei, quando colocou como ponto fundamental que todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Mas está claro que as trocas culturais não se realizam entre homens e mulheres iguais e livres e a lei não é aplicada de forma equânime a todos. Ao preconizarmos esta igualdade, esvaziamos nossas diferenças e enfraquecemos nossa construção identitária, cabendo à diversidade reafirmá-las. Igualdade não se estabelece por decreto e não permeia nossa cultura, nossa escola, nossa sociedade, onde o racismo, o sexismo, a homofobia, são, dentre outras, forças poderosas, pois as realidades sociais, os comportamentos e as mentalidades sempre demoram a se transformar. Erradicar práticas de desigualdade exige grande esforço, daí a importância de pensar como as diversidades e as desigualdades atravessam a escola.

Pronunciando-se sobre o tema, Pierucci (1999, p. 21) alerta que não se pode falar de diferença sem o constructo da igualdade, assim colocando: “cuidado com as diferenças: elas podem nos fazer esquecer a Igualdade! Ela vem do pensamento conservador!”. Pierucci (1999, p. 26-27) alerta para a supervalorização das diferenças e observa que para o indivíduo da direita o discurso que mais incomoda que mais desencadeia seu ódio e arranca injúrias e acusações ferozes, ainda hoje mais de 200 anos depois é o discurso dos direitos humanos o discurso revolucionário da igualdade seja igualdade diante da Lei, igualdade de condições econômicas, igualdade primeira de pertencermos todos a mesma condição: a igualdade ao nascer. Entre igualdade e a diferença apresentada como uma disjuntiva a direita já escolheu desde sempre a diferença e ela o fez logo de saída em seu nascedouro já na primeira formação a história conheceu a direita tradicionalista e contra-revolucionária que constituiu-se de um lado rejeitando a noção de igualdade como radicalmente compatível com sua concepção de vida em sociedade com seu amor a um passado de ordens e privilégios com as "lições da história". Pierucci então coloca que: “o homem universal é o resultado histórico de um

desnudamento”, que surge quando ele é despido de suas diferenças culturais. O autor explica que hoje há uma “afirmação enfática da diferença”, e que o racismo seria a exacerbação das características relativas às diferenças em uma sociedade, pois se percebe a realidade sob a “ótica privilegiada da diferença”. Para explicar este ponto, o autor utiliza-se de um caso trabalhista emblemático, envolvendo uma grande empresa, para argumentar que a esquerda caiu na cilada da diferença, ao abandonar a igualdade como bandeira na defesa dos grupos discriminados por esta empresa. De acordo com Pierucci a diferença é discutida como:

A defesa das diferenças joga água no moinho do pensamento conservador que sempre navega melhor no campo da argumentação diferencialista [...] se é para alguém de esquerda abraçar a diferença, que o faça sem abrir mão da igualdade, [...], pois caberá ao intelectual de esquerda o ônus de desenvolver e explicar as finuras desta nova causa emancipatória: diferentes, mas iguais. (PIERUCCI, 1999, p. 31)

Em sintonia com esta discussão, Skliar e Souza (2000, p. 269) destacam que novas e velhas assertivas produzem rupturas na lógica binária de oposições específicas da educação, como “perfeito/imperfeito, normalidade/(a)normalidade, racionalidade/irracionalidade e completude/incompletude como elementos centrais na produção de práticas pedagógicas”, desconstruindo discursos e práticas de poder.

Bhabha (1998), outro autor que vai discutir a distinção significativa entre diferença e diversidade, critica o uso do termo diversidade, quando utilizado em um discurso liberal, que valoriza a importância de uma sociedade “plural e democrática”, construída por relações que falsamente criam e supõem um consenso de igualdade. Entretanto, como efeito de construções históricas, sociais e políticas, as diferenças se mantêm vivas. Suas existências independem de autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão dos padrões que definem a normalidade, pois adquirem um valor ideológico. Assim, este autor acrescenta:

A significação mais ampla da condição pós-moderna reside na consciência de que os ‘limites’ epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são também fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e outras histórias dissonantes, até dissidentes: mulheres, o colonizado, grupos minoritários, portadores de sexualidades policiadas. (BHABHA, 1998, p. 23-24)

Nesta discussão, considero a diversidade como um elemento constitutivo do processo de humanização que está apoiado 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.

As reflexões de Bhabha (1998) indicam que nem sempre o tratamento positivo da diferença gera a igualdade, considerando-se que o conceito de diferença não substitui o de diversidade, ou de pluralidade, e também não ocupa o mesmo espaço discursivo. 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 o diverso.

Neste ponto, faço uma defesa do conceito de diversidade, primeiro por conta de minha filiação ao Grupo de Pesquisa cujo nome é DIVERSO; segundo, pelo entendimento de que a diversidade é a produção cotidiana, cultural, histórica e social das diferenças. Adoto, assim, a concepção de Gomes (2007), que afirma que a diversidade é construída por sujeitos sociais, ao longo do processo histórico e cultural, e nos processos de adaptação ao meio social, em um contexto permeado por relações de poder. A diversidade, em Gomes (2007), é concebida como um campo político porque não se inscreve no essencialismo cultural. Para a autora, 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.

Educadores e educandos carregam consigo, para os espaços escolares, suas experiências identitárias com as diversidades, sendo inseridos em um ambiente permeado de desigualdades através das relações socioculturais, étnico-raciais, de gênero e sexualidade, de território, de geração etc. Para Gomes (2007, p. 22), “as características, os atributos ou as formas ‘inventadas’ pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo ao qual pertence, dependem do lugar que ele ocupa na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros”. A autora enfatiza que nossa sociedade foi construída 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, questionando o pensamento dominante, as instituições, as relações de poder e as práticas sociais desiguais.

Somos diferentes e construímos nossas identidades de forma flexível e móvel, negociadas no diálogo, ora interior, ora exterior, em relações dialógicas com outros sujeitos com identidades, pessoal e sociocultural, variadas. Assim, a diversidade cultural deve ser entendida em uma perspectiva relacional que varia de acordo com as influências culturais, as características pessoais, o contexto histórico e as relações de poder existentes no espaço social.

Gomes (2012) explica que, de uma maneira geral, a educação é um processo constituinte da experiência humana, por isso a diversidade faz parte de toda sociedade, mas nem sempre este fato – a presença da diversidade – garante um trato positivo da diversidade. Desta forma, somos desafiados, por nossa experiência, a conviver e a aprender com as diferenças.

Ainda que, nas últimas décadas do século XX, atores e agentes políticos tenham pautado suas demandas e reivindicações à sociedade brasileira, desenvolvendo uma perspectiva educativa de empoderamento social, a discussão e a afirmação de direitos, construídos dialeticamente por novas leis e projetos educacionais, ainda têm um longo caminho a percorrer, no âmbito da educação, de forma a contemplar, em suas práticas, de modo equânime, as questões da diversidade.

Nas palavras de Gomes (2012, p. 99): “Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento”. Estes sujeitos chegam à escola com conhecimentos, questões políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias que demandam respeito a sua alteridade e cultura.

A desconstrução das relações desiguais de poder é um processo difícil e necessário, pois carrega consigo o confronto, o conflito e a negociação, na produção de algo novo que presume diversas visões de mundo, experiências históricas, econômicas e formas de poder e de saber construídas dialeticamente. O abandono das perspectivas etnocêntricas de conhecimento e de mundo é um desafio à escola que, apesar das condições políticas, econômicas e sociais conquistadas nas últimas décadas do século XX, ainda reivindica o direito à diversidade e à pluralidade cultural.

Temas como alteridade, heterogeneidade, diferença, diversidade e interculturalidade tem sido incluídos nos processos formativos docentes e no debate dos movimentos sociais, o que tem se refletido na teoria e práxis educativa estimulando o debate, proclamando por mudanças pedagógicas. Embora a discussão sobre alteridade, heterogeneidade, diferença, diversidade e interculturalidade se faça presente na sociedade ajudando a debater e combater o sexismo, o machismo, a homofobia, o racismo, a misoginia, esta discussão alimenta o preconceito de grupos conservadores da sociedade (Igrejas, Congresso Nacional, dentre outros). Deste modo, algumas minorias sociais pressionaram por reivindicações e conquistaram a inclusão destas temáticas nas propostas educacionais, alegando que esta discussão é importante para o enfrentamento de práticas preconceituosas, racistas e

discriminatórias, apontando, com isso, para o fato de que o preconceito, o racismo e a desigualdade são reproduzidos na escola e na sociedade.

Mas é verdade também que, nos últimos anos, assistimos ao ataque a estas mesmas diversidades, por grupos ultraconservadores, revelando um ódio à democracia e uma recusa ao convívio com as diferenças, na tentativa de silenciar as discussões sobre inclusão social e igualdade de direitos, como o casamento homoafetivo, o tratamento equânime dos gêneros, a orientação para a educação e sexualidade na escola, dentre outros temas.

Estes grupos conservadores cunharam o termo “ideologia de gênero”, no debate sobre a igualdade de gênero na escola, e propagaram que a própria existência do termo “gênero” ameaça os valores da família, pois vai de encontro à preponderância do biológico, na questão da identidade de gênero e sexualidade. Temendo a implantação de uma visão de igualdade de gênero nas políticas educacionais, estes grupos conseguiram pressionar e silenciar esta discussão nos Planos de Educação (municipais e estaduais), encontrando aliados poderosos entre os setores religiosos e no Congresso Nacional. Segundo explica Penna (2017, p. 45):

Preciso reafirmar aqui que discutir gênero em sala de aula não é isso. Muito pelo contrário. Se eu tivesse que tentar sistematizar, é a tentativa de mostrar como as relações entre os gêneros, homem, mulher e outras configurações, como elas são construídas historicamente, para desconstruir desigualdades, homofobia, machismo e coisas assim. Mas eles colocam que seria uma ideologia contra a família.

O que os grupos que lutam contra a desigualdade de gênero e sexualidade aspiram é a criação de condições dentro das escolas para que se possa exercitar o convívio com a diversidade existente na sociedade, pela compreensão e a prática do respeito à diversidade. Ao contrário do que se propaga sob o nome de “ideologia de gênero”, a educação para a diversidade não é uma doutrinação capaz de converter as pessoas à homossexualidade. Entendo, assim, que o fundamento comum aos movimentos sociais é a necessidade de se ampliar o reconhecimento e o direito à educação, incluindo novos grupos sociais e culturais e a discussão sobre diversidade, identidade e desigualdade, em um projeto que respeite e valorize a pessoa humana, para que estas demandas possam ultrapassar o âmbito escolar, apontando para a importância da proposição desta temática em toda a sociedade.

3.2 Multiculturalismo e Interculturalismo: educação como lugar de culturas

As relações entre os diversos marcadores da cultura, que produzem políticas de sentidos complexas e assumem configurações diversas, fazem parte de um amplo campo de

debate presente na educação do qual resultam variadas concepções e propostas que refletem sobre a relação entre diferentes processos identitários e socioculturais.

Os estudos multiculturais e interculturais na educação são temas recentes, cujo debate vem crescendo, nacional e internacionalmente. A gênese desta preocupação se deu em diferentes contextos: na Europa, evoluiu a partir de tensões e conflitos gerados pelos movimentos migratórios, na década de 1970, provocando uma transformação demográfica em algumas cidades europeias. Na América do Norte, esta temática surgiu, também neste período histórico, sendo gerada por pressões e reivindicações de minorias étnico-raciais e culturais. No Brasil, igualmente nos anos de 1970, esta perspectiva político-cultural teve seu início com a emergência dos movimentos sociais protestando contra a política econômica, social e cultural da ditadura militar.

Banks (1999) aponta que a educação multicultural surgiu como um movimento reformador, que visava mudanças no sistema educacional para que os estudantes desenvolvessem as habilidades, as atitudes e os conhecimentos necessários para atuar em sua própria cultura étnica ou na cultura dominante, interagindo com outras culturas e situando-se em contextos diferentes daqueles de sua origem. O autor destaca que foram formuladas explicações para o fracasso escolar de estudantes oriundos das camadas populares ou de determinados grupos étnicos e culturais, que, nesta concepção, não ofereciam experiências fundamentais para o bom desempenho escolar. Nesta perspectiva, o fracasso escolar resultaria da privação cultural, identificando-se assim a diversidade como um marcador cultural da diferença, que hierarquizava as culturas como superiores ou inferiores, transformando-se em uma justificativa da desigualdade.

No âmbito desta discussão, surgem os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade, como um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas. Em vista disto, traço um panorama destas perspectivas, com McLaren (1997), Candau (2008), Canen (2014), Fleuri (2002), entre outros autores, para explicar a opção pela abordagem intercultural da educação, concebida como a mais abrangente, por abarcar a pluralidade cultural presente nas sociedades complexas e na educação. Esta formulação busca a integração das culturas sem anular suas diferenças e está ancorada em reflexões sobre a diversidade e os sentidos que delineiam igualdade e desigualdade; identidade, diferença e alteridade; ou diversidade e direitos humanos etc.

No Brasil, a partir das décadas de 1970 e 1980, deu-se início a um período histórico e reivindicativo de diferentes movimentos sociais que denunciavam práticas discriminatórias na educação e exigiram mudanças. Surgia, então, uma proposta de educação que questionava os

pressupostos teóricos e as implicações pedagógicas da discriminação, buscando a implementação de ações voltadas à valorização da pluralidade cultural, no âmbito da educação formal.

A classe social, categoria que até então delimitava as relações sociais e articulava educação e cultura, deixou de ser o marcador principal das análises sobre a sociedade, e a concepção de desigualdade foi atravessada pelos pertencimentos políticos, culturais, econômicos, sociais e de poder dos sujeitos. A escola passa a ser tomada como um campo no qual as desigualdades econômicas e sociais estariam atuando e seriam causadoras dos desempenhos desiguais dos estudantes, orientando, assim, as políticas públicas educacionais. A temática da diversidade tornou-se transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), que sugeriam a incorporação aos currículos de temas como: ética, meio ambiente, saúde, educação sexual, trabalho e consumo e pluralidade cultural, dentre outros.

Estes temas deveriam conectar a realidade social dos estudantes aos saberes teóricos e práticos, para agregar a diversidade às práticas culturais da escola, tais como: relações de gênero, religiosidade, diversidade linguística, tradições, diversidade étnica, diversidades regionais e tudo isto estaria inserido no constructo da diversidade etnocultural (BRASIL, 1998). Desta forma, o debate sobre diferenças/diversidade deveria passar pelo crivo da cultura, como se ela abrisse todas as portas para a compreensão e a resolução dos conflitos, a partir da aceitação, das trocas ou dos diálogos culturais.

Em vista disso, nos últimos anos, a discussão sobre diferenças culturais na sociedade se aprofundou e o sentido associado a este termo polissêmico e complexo foi conectado a uma perspectiva relacional e interativa. Oliveira e Candau, (2010, p. 29) ressaltam, em seus estudos, que:

A Constituição de 1988 segundo (Silva Júnior, 2000) foi um marco para a redefinição do papel da África na concepção da nacionalidade brasileira. A constituição assegurou nos seus artigos 215 e 242 o reconhecimento da pluralidade étnica na sociedade brasileira garantindo o ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro. O reconhecimento do caráter jurídico atende a uma antiga reivindicação dos movimentos negros que sinalizavam a importância da inclusão da história dos negros nos currículos escolares assim como o reconhecimento do caráter pluriétnico da nação brasileira. Essas discussões se intensificaram nos anos 90 quando o conceito de afrodescendência ganha força enquanto fator de mobilização nacional e categoria histórica definidora de um pertencimento étnico. Nesse período a categoria cultura associada a categorias como identidade e etnia passa a ser fundamental nas discussões do campo, do currículo e da educação em geral, nesses termos aprofundou-se a ruptura com o mito da democracia racial e avançou-se para as discussões no campo

das ações afirmativas com a polêmica acerca das cotas principalmente raciais nas universidades.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação e Cultura – MEC elabora os PCN, nos anos de 1990, que, embora criticado por muitos teóricos e docentes, incorporaram temas transversais, dentre os quais o relativo à diversidade cultural, étnico-racial e à educação sexual, entre outros, nas escolas. Após a sua promulgação, os estabelecimentos de ensino receberam os PCN da área curricular de História, que destacava a importância social do conhecimento histórico e criticava a visão eurocêntrica fundada no modelo de identidade nacional, apresentando, como um de seus objetivos específicos, a noção de uma identidade referente as identidades individuais, sociais e coletivas propondo a apresentação de outros sujeitos históricos que compunham o cenário político e sociocultural com diferentes narrativas de povos subalternizados que até então estavam fora da história oficial reproduzida pelo ensino de história no Brasil (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Velho (1994), em seu conceito de cultura, afirma que todos os homens interagem socialmente e participam de redes de significado que definem a própria natureza humana por uma variedade de crenças, valores e visões de mundo. Seu argumento é que “cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros” (VELHO, 1994, p. 63). Nesta perspectiva, cada cultura deve ser entendida em seus próprios parâmetros, no intuito de identificar um conjunto de fenômenos socioculturais que possam ser diferenciados e contrastados a outros conjuntos também denominados culturais, evitando o etnocentrismo.

Em conformidade com Velho (1994), Geertz (1999) adverte que o etnocentrismo obscurece as diferenças e as assimetrias entre as pessoas, impedindo a possibilidade de mudança de mentalidade. Reafirma, assim, a necessidade de se ampliar e fortalecer nossa capacidade imaginativa para apreender toda a diversidade que está diante de nós. Surge, então, um conceito dinâmico de cultura, que entende que as minorias culturais se articulam em conformidade com as oportunidades políticas existentes, e a partir das relações estabelecidas em seu entorno. Este conceito contrapõe-se a concepção de diferença, articulada, nas fronteiras culturais que se contrapõem às construções homogeneizadoras e globalizantes de cultura.

Compreendo que as fronteiras se constroem a partir das diferenças e denunciam as tensões entre os espaços dentro/fora, eu/outro, e que também este cenário de diminuição de fronteiras é causado pela sociedade em rede, pela internet e as redes sociais, pois se trata de um espaço essencialmente colaborativo, dinâmico e participativo, que carrega contradições e

provoca inclusões, exclusões e a hibridação de culturas. Para Canclini (2000), a hibridação de culturas traz consigo a ruptura da ideia de pureza e apresenta a possibilidade do encontro de diferentes culturas. O autor ressalta que a cultura é um conjunto de práticas e instituições dedicadas a administrar, renovar e reestruturar sentidos, um processo dinâmico, em constante transformação, que salienta então que o termo “sentido” diz respeito à identificação simbólica e à finalidade da ação por parte de um ator social.

Nesta compreensão de cultura, a escola tem o importante papel de reconhecer, valorizar e investir de poder os sujeitos socioculturais subalternizados e negados. A educação torna-se campo fértil de produção, circulação e consolidação de sentidos, e espaço privilegiado de efetivação de políticas de identidade, ainda que, grande parte das vezes, estas questões não sejam problematizadas, desconstruídas e reconstruídas, no intuito de incorporar a sua prática o reconhecimento das diferenças.

Canclini (2000) critica o conhecimento eurocêntrico dos que veem a cultura local como atrasada e não civilizada e explica que não é possível a compreensão de uma cultura baseada em outra cultura, como, por exemplo, a europeia. Oferece o conceito de *relativismo cultural*, onde todas as culturas possuem formas próprias de organização e características que lhes são intrínsecas, mas, mesmo que pareçam estranhas, devem ser respeitadas. Desta forma, a cultura contemporânea seria fruto de diferentes narrativas que versam sobre si mesmas e estão em constante transformação, no tempo e espaço, pela construção de sentidos e significações sociais, compondo questões relativas a políticas culturais, globalização, interculturalidade, culturas do campo, culturas urbanas, culturas híbridas etc.

Canclini (2000) apresenta três razões para o processo de hibridação: a queda dos grandes centros como únicos difusores de cultura; o crescimento de gêneros impuros na cultura, com a mistura de costumes, que teve como consequência a disseminação de gêneros mesclados, causando uma variação cultural muito rica. A terceira razão: a desterritorialização, que seria um olhar de estranhamento para o que está à nossa volta – pois o território seria um espaço de estabilidade e organização e a desterritorialização, ao contrário, uma ação de desordem e fragmentação –, para encontrar novos saberes (menos instituídos), adotando uma percepção apta a descobrir novas ideias.

A partir desta interpretação, é possível afirmar que os conceitos de multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo, advindos da noção de cultura, carregam consigo uma polissemia, apontando para diferentes significados.

Sobre esta polissemia conceitual, Terranova, (1997) afirma que:

O campo desta categoria conceitual se situa na ‘possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule’. Isso vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola e na sociedade, quanto para a distinção entre os povos, a ser considerada nos equilíbrios internacionais e planetários. Vale também para a diversidade das propostas metodológicas, assim como para a possibilidade da articulação em rede das informações e dos novos saberes nas formas do pensamento complexo. (TERRANOVA, 1997, p. 13)

Isto significa que os estudos culturais se ancoram na ideia de que somos seres sociais e de discurso e que produzimos linguagem, atuando em contextos de significação, desenvolvidos ao longo da vida, entre os quais situa-se a conjuntura educacional. Em consequência disto, a prática educativa necessita da desconstrução, reconstrução e negociação de sentidos, pois carece de um sistema complexo e estruturado sobre o conhecimento baseado no respeito, no reconhecimento da paridade de direitos, na alteridade e na crença na igualdade de oportunidades.

Candau (2008, p. 13) afirma que não há educação que não esteja imersa em processos culturais, pois não há “experiência pedagógica desculturizada”, separada de forma radical das questões culturais da sociedade. Para a autora, educação e cultura(s) estão imbricadas e uma depende da outra, para ser analisada e compreendida, já que estão em íntima articulação.

Embora as configurações da problemática da pluralidade cultural sejam distintas conforme a visão político-social em que estão situadas, algumas coincidem, outras nem tanto e por vezes suscitam discussões e polêmicas. Segundo Candau (2008), estudos na perspectiva do pluralismo cultural tiveram início nos anos de 1970 através dos estudos de dois antropólogos e linguistas venezuelanos, Mosonyi e Gonzalez, sobre a educação escolar indígena. A princípio, este conceito se fortaleceu pela necessidade de imposição das culturas hegemônicas às populações indígenas, nas primeiras décadas do século XX. As escolas viam o bilinguismo como uma etapa de transição necessária: um modo de alfabetizar e “civilizar”, de forma eficiente, os povos indígenas, ocorrendo experiências protagonizadas por lideranças comunitárias em parceria com universidades e setores progressistas da Igreja católica, com métodos, didáticas e programas de educação bilíngue, criados para a “integração” dos povos. O bilinguismo passa a adotar uma perspectiva intercultural, pressionando a educação a incluir também os direitos desses povos, para fortalecer e manter sua própria cultura. A este tempo, os povos indígenas saem do isolamento e passam a ter uma identidade “indígena” comum, reivindicando escolas interculturais, coordenadas e gerenciadas por professores indígenas, propondo certo protagonismo nos processos próprios de sua cultura.

A seguir, apresentarei algumas leituras e interpretações inspiradas na abordagem teórica de McLaren (1997), com apoio em autoras como Canen (2014) e Candau (2008), discutindo a multiculturalidade e a interculturalidade. Utilizo-me, então, destas leituras para esclarecer a evolução de tais conceitos na discussão sobre a pluralidade cultural presente nas sociedades modernas.

McLaren (1997) ressalta a polissemia do termo, identificando quatro modos de concebê-lo: o multiculturalismo conservador ou empresarial; o multiculturalismo humanista liberal; o multiculturalismo liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico ou de resistência. Canen (2014) menciona que a miscigenação e a hibridização cultural remetem a duas perspectivas diferenciadas: a abordagem multicultural folclórica e a do multiculturalismo crítico ou multiculturalismo pós-estruturalista e pós-colonial; e Candau (2008) apresenta três perspectivas que caracterizam a diversidade deste conceito: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou plural e a interculturalidade.

O autor faz a distinção dos sentidos atrelados ao conceito de multiculturalidade, apresentando a versão do multiculturalismo conservador ou empresarial, que visa a construção de uma cultura comum. Esta concepção defende que as diferenças sejam assimiladas e incorporadas pela cultura dos não brancos à cultura hegemônica, partindo do princípio de que há um déficit cultural por parte dos grupos não brancos, que poderia ser superado na convivência com os brancos. Este multiculturalismo não questiona as relações de poder que produzem assimetrias, negando a diversidade existente, pois atrela suas lutas ao capital cultural. Fundamenta-se, ademais, na normatização das culturas submetidas à homogeneização dos padrões culturais hegemônicos, sendo identificado como um multiculturalismo que não permite que haja um reconhecimento efetivo das outras culturas.

A partir desta abordagem, Candau discute a abordagem do multiculturalismo assimilacionista que apregoa uma sociedade multicultural onde a igualdade de oportunidades não é condição básica, pois nem todos têm as mesmas oportunidades, portanto não há igualdade nesta sociedade. Para a autora, o multiculturalismo assimilacionista tenta forjar as condições para a integração de todos, no intuito de serem incorporados à cultura hegemônica, sem uma alteração estrutural da sociedade. Com relação à educação, esta perspectiva sinaliza para uma política de universalização da escolarização, onde todos são convidados a participar do sistema escolar, sendo proposta a criação de condições para a adaptação dos sujeitos à cultura escolar. Nesta concepção, as bases curriculares são pautadas em uma monocultura na qual não se questionam currículos, livros didáticos e paradidáticos, conteúdos, dinâmica escolar e as relações sociais existentes entre os diferentes sujeitos que transitam na escola.

Através dela são elaborados artifícios, de forma compensatória, para efetivar as políticas universalistas e homogeneizadoras que vão deslegitimar dialetos, saberes, línguas, crenças, valores diferentes, pertencentes aos grupos subalternizados.

Da mesma forma, Canen (2014) apresenta a abordagem multicultural folclórica, destacando que esta foi incorporada pelo discurso da democracia étnico-racial, com o argumento de que não pode haver preconceito, se existe uma sociedade miscigenada. É a falácia da democracia racial, apregoada por grupos que têm como objetivo esconder as diferenças e desigualdades existentes em nossa sociedade. Esta concepção dificulta o combate às discriminações, à xenofobia e ao racismo. A autora alerta para a multiplicidade de sentidos presentes na abordagem multicultural folclórica, explicando que, por isto, ela é vista com desconfiança, pois evidencia a diversidade cultural sem problematizar a desigualdade e o racismo, principalmente quando entram em ação pedagogias antixenofóbicas e antirracistas. Enfatiza que um currículo não xenofóbico favorece a compreensão da pluralidade cultural através dos artefatos do conhecimento, de ritos, receitas, festas e outros marcadores culturais que distinguem diversas identidades étnico-raciais marginalizadas, destacando a importância de um currículo que se preocupe com a herança cultural e com a diversidade cultural presente na sociedade.

A segunda concepção apresentada por McLaren (1997), o multiculturalismo humanista liberal, considera a igualdade entre as diferenças culturais, mas não questiona a distribuição desigual dos bens materiais, negando as relações de poder que são produzidas na intercessão das identidades e diferenças. Esta concepção de multiculturalismo semelhante à concepção diferencialista, ignora a realidade social do sistema econômico capitalista e se utiliza de justificativas falaciosas, que explicam a organização econômica desigual e o poder do mérito individual de cada pessoa, defendendo que todos podem competir e vencer no mundo, ainda que as condições e as posições hierárquicas estejam condicionadas às pessoas que apresentam valores econômicos, educacionais, morais e aptidões técnicas ou profissionais mais conectados à cultura hegemônica. Este multiculturalismo advoga uma suposta igualdade étnico-racial, o que contribui para ocultar as diferenças, sem considerar a tendência de elitizar certos grupos, deixando de lado a participação de outros grupos, nas discussões multiculturais. Os defensores dessa vertente tomam a diversidade como natural e essencial, e não a assumem como produto da história, da cultura e das relações de poder. Assim, mesmo que façam a crítica ao ocultamento das diferenças culturais, não rompem claramente com a lógica que produz as discriminações e os preconceitos.

Candau (2008) apresenta a segunda concepção, a do multiculturalismo diferencialista ou plural, que propõe que sejam garantidos espaços para a expressão das identidades culturais, alegando que somente dessa forma as matrizes sociais serão preservadas. A autora menciona, ainda, que esta perspectiva estimula a formação de comunidades culturais uniformes, com suas próprias organizações, mas argumenta que esta concepção termina por se isolar em seu próprio processo de homogeneização.

Canen (2014) define a segunda perspectiva multicultural, identificando-se com o multiculturalismo crítico ou pós-estruturalista e pós-colonial, que imprime uma ressignificação “não para demonstrar uma falsa harmonia étnico-racial, mas para alertar para as diferenças dentro das diferenças no interior de marcadores identitários, incluindo aqueles raciais e, desta forma, evitar recair em congelamentos e homogeneizações ao tratar de currículos que desafiem a xenofobia e o racismo” (CANEN, 2014, p. 92). Esta abordagem destaca a modalidade na qual os estereótipos e o racismo foram historicamente concebidos, apontando para seus efeitos devastadores nas identidades étnico/raciais e outras. A autora ressalta que há uma oposição entre categorias relativas a identidades coletivas, tais como negro/branco, masculino/feminino, primeiro/terceiro mundo, dentre outras, que não somente são construídas discursivamente como também deixam de lado processos relacionais que produzem subculturas e identidades híbridas. Com relação à educação, Canen (2014) reitera a importância de formar identidades docentes críticas, comprometidas com a valorização da pluralidade cultural e com a justiça social, em um mundo globalizado, mencionando duas direções das discussões sobre currículos multiculturais que têm apontado trajetórias para a formação docente: a primeira direção refere-se ao multiculturalismo entendido como campo teórico e político, voltado à formação docente e ao pensamento curricular, estando comprometido com a pluralidade cultural e contrapondo-se a práticas preconceituosas. A outra direção enfatiza o papel da pesquisa na formação de professores críticos, reflexivos, capazes de produzir conhecimento e não apenas de representar consumidores de conhecimentos produzidos por outros. Para a autora, a incorporação das questões anti-preconceituosas nos currículos oscila entre a crítica ao mito da democracia racial, em uma compreensão limitada à redução do indicador identitário étnico-racial como o principal marcador de desigualdades.

A terceira concepção de multiculturalismo sistematizada por McLaren (1997), a liberal de esquerda, acentua o respeito às diferenças, mas não considera que as mesmas são formadas nos sujeitos pela interação com o meio sociocultural. Na verdade, para o multiculturalismo liberal de esquerda, a realidade é marcada naturalmente pela diversidade, concepção que

assinala a importância do respeito às diferenças, mas se esquece de que as mesmas são formadas nas pessoas pela interação com o meio sociocultural.

A terceira abordagem da interculturalidade, assumida por Candau (2011), expõe uma perspectiva inclusiva, que visa articular políticas de igualdade a políticas de identidade. Esta abordagem apresenta uma agenda política de transformação, onde as representações de raça, gênero e classe são compreendidas nas relações sociais, culturais e institucionais nas quais estes significados são gerados. A autora assim se posiciona em relação à perspectiva intercultural:

Considero que uma primeira característica que a configura é a promoção deliberada da interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade. Neste sentido, esta posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas. Por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução. Uma terceira característica está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas. (CANDAU, 2011, p. 247).

Candau (2011) defende que a hibridização cultural é um elemento valoroso na diferenciação de grupos socioculturais, explicando que as relações culturais não são puras, autênticas ou sentimentais, mas estão atravessadas historicamente por questões de poder e marcadas pelo preconceito e a discriminação de determinados grupos socioculturais. Entende a importância da existência de diversos saberes presentes na sociedade contemporânea e assinala que não há saberes melhores ou piores, mais avançados ou menos evoluídos hierarquicamente. A concepção intercultural trabalha com estes diversos saberes e conhecimentos, valorizando dialeticamente a tensão entre universalismo e relativismo, nos planos epistemológico e ético.

Por fim, McLaren (1997) apresenta a última abordagem, a do multiculturalismo crítico ou de resistência, apontando que este contribuiu para a ampliação e a discussão das relações entre educação e multiculturalismo, mesmo com as especificidades e heterogeneidades dos diversos movimentos sociais. Utiliza como exemplo a contribuição oferecida pelos grupos que reivindicam igualdade étnico-racial, igualdade de gênero, entre outros, que exigem direitos e oportunidades iguais, preocupados em construir relações não sexistas e não racistas, na luta contra todas as formas de discriminação, pondo em cheque práticas eurocênicas, homogeneizadoras, colonizadoras e monoculturais dos processos sociais e educativos. Esta

visão de multiculturalismo assinala, como ponto central, a discussão sobre políticas públicas de acesso e permanência de minorias sociais, indicando as possibilidades de resistência. As diferenças não são naturais, são questões políticas, fruto da história e da cultura. Celebra a diferença como forma de assegurar uma convivência equânime e respeitosa entre os indivíduos. Mesmo que haja conflitos e tensões, estes são dialeticamente assumidos, em compromisso com a democracia e a justiça social, pois relações culturais nunca são neutras ou harmônicas, e as diferenças se afirmam, alinham e desalinham, em um contexto político crítico e comprometido com a busca da justiça social.

Apresento, por fim, a concepção de Fleuri (2002) que teoriza sobre a interculturalidade, no campo educativo e no debate entre concepções e propostas que enfrentam a relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. O autor observa que nos anos de 1950, grupos sociais considerados marginalizados se associaram à educação popular e incentivavam processos educativos que tomavam por base o componente cultural. Na década seguinte, houve grandes mobilizações urbanas e camponesas, que apoiavam trabalhos educativos, valorizavam a cultura popular, liderados por movimentos eclesiais e setores da sociedade civil, entre eles o movimento de educação preconizado por Paulo Freire, que tinha como meta a promoção da educação de adultos com base em sua cultura.

Fleuri (2002) destaca que, com o Golpe Militar, os movimentos sociais e culturais foram rechaçados e submetidos a processos de controle e a censuras que favoreceram a homogeneização, a alienação cultural, o silenciamento, o isolamento, a cultura do medo. Assim, somente ao fim da década de 1970, os danos desta política, repressiva foram combatidos, pelo advento dos movimentos sociais, os movimentos de base das associações de moradores das comunidades, as comunidades eclesiais de base (CEBs) e os movimentos sindicais. O autor destaca que, no cenário nacional, surgiram vários movimentos populares, que tinham interesses diferenciados, nos planos econômico, político e social, com lutas diversas e pautas e reivindicações interseccionadas pelo reconhecimento de suas identidades de caráter étnico-racial, sociocultural, de gênero, de classe e de geração, dentre outros. A perspectiva das relações culturais que emergiram através dos movimentos sociais trouxe a premência de um enfoque mais profundo da Educação, na América Latina e no Brasil, consolidando-se deste modo a educação intercultural. Fleuri aponta ainda que:

A complexidade das relações sociais interculturais no mundo contemporâneo requer novas formas de se elaborar o conhecimento no campo da pesquisa da educação, é o que se verifica no debate entre o monoculturalismo e o multiculturalismo. De um lado o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham em condições equivalentes de uma cultura universal. A visão essencialista universalista e igualitária do monoculturalismo corre o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório que exclui e subjuga as minorias culturais. De outro lado o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma na medida em que corresponde às necessidades e as opções de uma coletividade, ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerente à construção das identidades culturais. (FLEURI, (2001, p. 48).

O autor menciona que, apesar do multiculturalismo propor alternativas para as minorias, também pode justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminação social. Para o autor é importante proporcionar meios de promover a formação da autoconsciência e orientar práticas pedagógicas para os percursos de formação e produção cultural, que permeiam contextos fortemente miscigenados, e reitera que a perspectiva intercultural da Educação estimulou a reflexão dos movimentos sociais sobre sua própria prática, em uma dialética que considera a identidade e a alteridade, estimulando a consciência das diferenças e das relações entre agentes e pontos de vista que neles se articulam.

Sobre este prisma, Fleuri (2001) compreende que há necessidade de entendimento mais amplo da concepção de cultura e defende a ideia de que, dependendo da história, do contexto cultural e das relações transversais que ocorrem nestes contextos sociais, é possível abranger padrões de significação plurivalentes e híbridos, em relação aos quais as ações e manifestações dos agentes adquirem polissemia algumas vezes paradoxal. Faz a distinção entre as concepções multicultural, transcultural e intercultural, observando que a visão multicultural aponta para uma categoria analítica, sociológica ou histórica que vem sendo empregada para descrever a convivência entre diferentes grupos culturais, em um mesmo contexto social, podendo inclusive representar concepções político-pedagógicas divergentes; a concepção de “transcultural” é entendida como elemento transversal e aparece em diversas culturas, como produto da hibridização de elementos culturalmente diferentes; a perspectiva intercultural emerge das intervenções e pressões dos movimentos sociais que reivindicam um enfoque mais profundo da Educação, na América Latina e no Brasil, no sentido de confrontar discriminação, racismo e exclusão, de formar pessoas considerando suas diversidades e as relações justas e igualitárias entre distintos grupos culturais.

Neste sentido, a interculturalidade reconhece e valoriza a riqueza dos conflitos como fator de crescimento cultural e enriquecimento mútuo, sendo uma perspectiva que não se desvincula das questões da desigualdade presente na sociedade, pois adota uma concepção aberta, híbrida, interativa das identidades culturais, e concebe relações entre sujeitos e grupos entremeada pelo diálogo, incluindo também as assimetrias, com legitimidade, equidade e igualdade. Vale ressaltar que diversidade e identidade são negociadas por sujeitos em meio a uma dialética tensa e marcada por processos de colonização e dominação circunscritos por desigualdades, onde as identidades e as diversidades pressupõem um posicionamento contra processos de colonização e dominação.

A perspectiva intercultural pressupõe a garantia de espaços onde as identidades culturais possam se expressar, respeitando as diversidades, que devem ser integradas em uma unidade que não as anule; e propõe novas formas de relação entre sujeitos e grupos, com variadas identidades sociais e diferenças culturais, onde não é possível compreender e analisar experiências pedagógicas desvinculadas das questões histórico-culturais da sociedade. A escolarização desenhada neste processo educativo caracteriza-se por práticas socioculturais, políticas e de poder, existentes na sociedade e o desafio está em compreender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro.

3.3 Pedagogia Intercultural

Na Educação, a temática da interculturalidade está marcada pela militância política, atravessada pelo campo acadêmico social da produção de conhecimentos, e sua força política vem se aprofundando, nas fissuras da colonialidade, a partir das lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena.

Segundo Mignolo (2003), variadas narrativas, histórias e experiências marcaram singularmente o lugar epistêmico como um lugar de vida, refutando a universalidade e a racionalidade. Assim, é necessário abandonar a ideia universal de humanidade que foi imposta pelo Ocidente, modelada sobre o ideal imperial de homem branco, heterossexual e cristão, e desfazê-la, para reconstruí-la na beleza e na incontrolável diversidade da vida, do mundo e dos conhecimentos. Segundo o autor, um elemento fundamental para se pensar a constituição do sistema moderno/colonial seria desconstruir a narrativa moderna da diferença colonial, que é uma classificação epistêmica que controla o conhecimento e transforma a diferença cultural em valores e hierarquias: raciais e patriarcais, por um lado, e geopolíticas, pelo outro. A modernidade não pode ser pensada sem a colonialidade do poder e do saber.

Sugere, então, outras formas de pensar, saber, ser e viver relacionadas principalmente aos movimentos de identidade étnico-racial fortalecidos nos espaços de produção de “outras” epistemologias, dentre os quais se destacam as pedagogias interculturais (MIGNOLO, 2003).

Neste contexto de reinvenção e de resistência aos modos de vida na diferença, coletivos se aglutinaram junto ao poder público, reivindicando políticas de defesa dos direitos humanos e da educação, a exemplo dos movimentos sociais de caráter étnico-racial e de organizações, em diferentes lugares do mundo, que se juntaram no combate às assimetrias resultantes das relações de saber/poder desiguais, questionando situações de desvantagem de certos estratos da população, principalmente indígenas, negros e mestiços.

De acordo com Miranda e Riascos (2016), foram incorporadas novas narrativas que reportam a uma pluralidade de saberes e conhecimentos, antes invisibilizados, em uma direção que busca:

Consolidar a perspectiva intercultural de educação, para os diferentes segmentos que conformam a sociedade exigirá uma *práxis* colaborativa para uma educação concebida também no chão batido de terra e nas associações organizadas para o fortalecimento identitário dos racializados, em sentido mais amplo. Sob uma dinâmica própria de coletivos organizados em diferentes partes da América Latina. (MIRANDA; RIASCOS, 2016, p. 557)

Segundo as autoras, estas novas perspectivas de saber funcionaram estrategicamente na defesa de uma educação assentada no reconhecimento e no fortalecimento de pedagogias interculturais, a partir da concepção de uma interculturalidade crítica baseada em epistemologias decoloniais, onde processos e lutas políticas, sociais, epistêmicas e éticas devem ser produzidas, pedagógica e conceitualmente, pela “virada epistemológica” (2016, p. 561) que questionou, reafirmou e construiu a chamada pedagogia intercultural. No Brasil, esta pedagogia é chamada de decolonial, e se refere a modelos que buscam desafiar, contestar e destituir as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, buscando outros processos, práticas e estratégias de intervenção para criticamente interpretar e atuar no mundo.

Para Walsh (2009a p. 13):

Estas perspectivas se aliam com as da chamada pedagogia crítica, iniciada por Paulo Freire nos anos 60 e retomada por muitos educadores e ativistas-intelectuais do mundo até os anos 90, quando se iniciou seu declínio. Isto coincide com o auge do projeto neoliberal, a quase desaparecimento de uma agência e projeto da esquerda, e o conservadorismo crescente das universidades – incluindo das ciências sociais e humanas –, assim como da instituição de educação em sua totalidade. Mas não ficam simplesmente neste legado, interessando-se, antes, em estender, ampliar e aprofundar a partir de uma postura decolonial.

O paradigma intercultural representado na “virada epistemológica” elevou a diferença e a diversidade a categorias centrais das abordagens sociais e educacionais, havendo então a necessidade de mudança do modelo adotado, da homogeneidade para a heterogeneidade, onde a diversidade é atendida nos aspectos e dimensões pedagógicas da escola. A diferença é entendida como a oportunidade de aprender e conviver para além das diversidades, assumindo-se os princípios da alteridade, de justiça social e de cidadania democrática.

A perspectiva decolonial interseccional oferece, assim, elementos epistemológicos que potencializam reflexões e dão base à tomada de posição frente a questões que envolvem os marcadores culturais de identidade, tais como raça, sexo, gênero, classe, geração, dentre outros. A importância deste debate encontra-se na necessidade de romper o silêncio que perpetua as opressões, reivindicando uma educação voltada para o reconhecimento do “outro” e em permanente diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais, considerando-se os atravessamentos que foram se constituindo neste processo.

Catherine Walsh (2009a) faz uma distinção entre interculturalidade funcional e interculturalidade crítica, assinalando que a interculturalidade funcional responde por parte dos interesses e necessidades das instituições sociais dominantes, que têm como ponto principal a diversidade cultural, o seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e dos Estados nacionais. Destaca que a interculturalidade funcional deixa de fora os dispositivos e padrões de poder institucionais-estruturais que condicionam as desigualdades. Insere, então, o conceito de interculturalidade crítica que tem como eixo central as relações de poder e os modelos de luta de povos que historicamente foram submetidos e subalternizados, em permanente disputa por identificação cultural, autonomia e direito à diferença. A interculturalidade crítica tem a educação como um dos eixos centrais desta luta, pois a escola é uma “instituição política, social e cultural: espaço de construção e reprodução de valores, atitudes e identidades do poder histórico-hegemônico do Estado”. (WALSH, 2009a, p. 4). A concepção de interculturalidade crítica pretende encorajar a “descolonização educativa”, definindo uma política educacional que dê fim ao problema estrutural das diferenças e desigualdades, e construindo uma sociedade com mais equidade e justiça.

É relevante quando o Estado propõe como política cultural, social e educacional, a valorização de epistemologias outras, que normalmente estão fora das narrativas oficiais. Walsh (2009a) exemplifica com a constituição equatoriana que, em sua carta magna, identifica os conhecimentos ancestrais como “conhecimentos científicos e tecnológicos, relevantes e necessários para todos estendendo a interculturalidade ao campo epistêmico”,

relacionando “ciência” e “conhecimento” como conhecimentos para o “bem viver” (WALSH, 2009a, p. 9).

No Brasil, foram criadas estratégias de fortalecimento, com legislação específica, para a garantia de direitos, em uma política de reparação histórica, protagonizada pelos movimentos negros, quilombolas e indígenas etc. Foi o caso da política de cotas nas universidades¹² e das Leis 10639/03 e 11.645/08,¹³ promulgadas com o intuito de valorizar as heranças culturais afro-brasileiras e indígenas, e de viabilizar a reparação histórica das populações afrodescendentes e indígenas, utilizando um conjunto de medidas antirracistas e estratégias de inclusão, em diferentes esferas da sociedade. A interculturalidade crítica, nesta perspectiva, é assumida como estratégia de ação do Estado, em uma sociedade em permanente processo de interações e negociações que tem como premissa o entendimento do “outro”, a partir de suas assimetrias, com legitimidade, equidade e igualdade.

É importante discutir os marcadores culturais da diferença e suas dinâmicas, a partir de uma perspectiva interseccional, o que significa pensar como estes modelam os estratos sociais cujas relações de saber-poder são vivenciadas através de assimetrias, opressão e violências físicas, emocionais e socioculturais. O racismo, a xenofobia, a misoginia e outras tantas relações marcadas pela opressão revelam a recusa de grupos hegemônicos que visam manter e legitimar as estruturas violentas de exclusão social. Deste modo, a produção epistemológica estará conectada a práticas implicadas à multiplicidade da vida, com a convivência respeitosa entre as diferentes culturas e o combate a todas as formas de opressão, sejam elas raciais, sexistas, de classe social, geracional, entre outras, pois os saberes produzidos na experiência são o fio condutor da produção de conhecimentos.

O projeto político, social, ético e epistemológico da interculturalidade crítica compreende que práticas e saberes se transformam nas relações, estruturas e dispositivos de poder da sociedade, articulando políticas de igualdade, políticas de identidade, considerando a complexidade e a diversidade de sentidos presentes nas diferenças e reconhecendo as identidades culturais de cada grupo social, pela valorização da riqueza dos conflitos como um fator de crescimento e enriquecimento mútuos.

¹² A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira a implantar o critério racial na seleção por cotas, em 2002. Logo em seguida, a UNEB aprovou o sistema de cotas, no Conselho Universitário, em 2002, e a UnB foi a primeira federal a instituir o sistema de cotas, em 2004, a partir da Lei de criação de cotas para Universidades Federais. Para saber mais sobre o tema, consulte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>.

¹³ Alteram a Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena.

Segundo Walsh (2009^a), as proposições da interculturalidade crítica não surgiram nas universidades, mas tiveram sua gênese nas discussões políticas, no âmbito dos movimentos sociais contra-hegemônicos, em suas tensões e conflitos com as formas estabelecidas de poder presentes nas estruturas coloniais, econômico-sociais e capitalistas. Esta proposta reivindica uma prática político-cultural que não se limita às esferas políticas, sociais e culturais, mas entrecruza-se também a formas de saber, de ser e de viver.

A autora afirma que a interculturalidade crítica empenha-se em criar mudanças para as situações de:

Exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados pelas práticas – de desumanização e subordinação de conhecimentos – que privilegiam a uns em detrimento de outros, ‘naturalizando’ a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e mantêm em seu interior. Porém, e adicionalmente, se preocupa com os seres e saberes de resistência, insurgência e oposição, que persistem apesar da desumanização e subordinação. (WALSH, 2009a, p. 11)

A interculturalidade crítica preconiza um projeto decolonial, propondo a construção de outras formas de poder, saber, ser e viver, contestando as experiências vividas na colonialidade e oferecendo outras narrativas baseadas em epistemologias voltadas para a alteridade, que questionam as relações, estruturas, e dispositivos de poder responsáveis pela desigualdade, discriminação, inferiorização e racialização de um povo. Os conflitos e tensões oriundos dessas relações assimétricas de poder são, nesta perspectiva, dialeticamente debatidos e rechaçados.

Estudiosos aqui referenciados, como Walsh (2009b); Oliveira e Candau (2010), Canen (2014) e Fleuri (2001), dentre outros, criticam a noção de que o Brasil seja uma “democracia racial”, desnudando o mito que sugere que as relações raciais no Brasil são baseadas em convivência harmônica. Argumentam que a elite, predominantemente branca na sociedade brasileira, promoveu a ideia de democracia étnico-racial para obscurecer as formas de opressão racial. Estes teóricos propõem uma pedagogia intercultural, com referenciais e padrões epistemológicos de identidade e ancestralidade baseados na insurgência sociocultural, educativa, e na criação de novas epistemologias e práticas de experiências compartilhadas, sugerindo opções fronteiriças de relações intersubjetivas para garantir narrativas invisibilizadas e pluralidade na educação.

Sob este prisma, a interculturalidade crítica apresenta-se como uma ferramenta pedagógica, com o objetivo de desconstruir e derrubar relações de poder que racializam, submetem e inferiorizam outras formas de ser, viver e saber presentes na sociedade, propondo

a compreensão crítica e a criação de condições que, não só articulem e façam dialogar as diversidades que interseccionam o espaço escolar, mas, acima de tudo, garantam igualdade, equidade, legitimidade e dignidade na construção de um projeto político decolonial para a educação.

Walsh (2009b) observa que a interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, mas está em construção, como um processo em busca de questionar e desconstruir as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, estimulando novas práticas e estratégias de intervenção e interpretação do mundo. Uma das frentes desta luta é a educação como agência política, social e cultural de desconstrução, produção, disseminação e construção de valores, atitudes e identidades de contra-poder e insurgência a um projeto hegemônico de educação. A interculturalidade crítica e a decolonialidade são projetos/processos de embates, políticos, sociais, epistêmicos e éticos, que compõem o movimento conceitual e pedagógico que questiona, transforma, constrói e faz vibrar a chamada pedagogia intercultural. Para Walsh (2009b, p. 13):

Não só ‘a partir’ das lutas dos povos historicamente subalternizados, mas também ‘com’ sujeitos, conhecimentos e modos distintos de estar, ser e viver, dando um giro à uninacionalidade e monoculturalidade fundantes da empresa educativa e sua razão moderno-ocidental-capitalista, para dar centralidade à vida e, assim, ao trabalho ainda incompleto da humanização e descolonização.

Oliveira e Candau (2010) mencionam que a pedagogia intercultural é uma pedagogia decolonial, com uma práxis baseada na insurgência educativa propositiva e não somente denunciativa, na medida em que:

O termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural. (OLIVEIRA; CANDAU, (2010, p. 28).

Nesta perspectiva, a pedagogia intercultural considera que nos espaços educativos sempre vão existir culturas diferentes, saberes, valores, sistemas diversos de representação e de interpretação da realidade, hábitos e formas de agir diferenciadas, estilos cognitivos de aprendizagem e formas de percepção singulares. Sua prática baseia-se em uma educação, em termos curriculares, descentralizada, regionalizada, e no compartilhamento de experiências entre estudantes, professores, pais, escola e comunidade, e pressupõe não somente reconhecer as diferenças, não somente aceitá-las, mas, sobretudo, fazer com que elas sejam a origem de

uma dinâmica de novas criações, ações e reconhecimento recíproco. Respondem ao objetivo de diminuir as desigualdades e injustiças cognitivas e culturais, em um espaço onde as desvantagens sociais, econômicas, políticas, de relações e conflitos de poder da sociedade já são exacerbadas, trazendo tais dissimetrias à luz, para que sejam reconhecidas, desconstruídas, confrontadas e ressignificadas.

Colocando-se contra as políticas de unificação, assimilação e adesão de uma narrativa única da cultura hegemônica, a pedagogia intercultural assume uma epistemologia decolonial e propõe uma perspectiva de enriquecimento da aprendizagem pela troca de saberes e pelo diálogo de culturas. Para a educação intercultural estamos sempre diante de culturas, sistemas de valores, sistemas de representação e de interpretações diversas da realidade, e essas culturas produzem múltiplos saberes, formas de percepção e inúmeros estilos de aprendizagem e sentidos do fazer pedagógico que necessariamente incluem o compartilhamento de experiências.

Na continuidade deste texto pretendo destacar o subprojeto interdisciplinar DDPEB, como um terceiro espaço de formação e (auto)formação inicial e continuada de nossos(as) colaboradores(as) de pesquisa. A formação de inspiração intercultural promovida pelo subprojeto propõe-se a desconstruir a perspectiva de poder/saber que invisibiliza e silencia diversidades culturais, incluindo em sua prática a diversidade e a diferença existentes nos espaços educativos.

4 TEIAS E NARRATIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

De acordo com o dicionário Aurélio, “formação” significa: dar corpo ou forma a, constituir, organizar, fundar, conceber ou imaginar. Como é possível perceber, pela amplitude de significados da palavra, a concepção de formação docente não é uma unanimidade, mas pode-se dizer que tal formação diz respeito à aprendizagem, nunca acabada, do ensinar e ao processo de como cada um se constitui professor..

A ideia do sujeito moderno, racional, consciente, pensante, com uma identidade estável, situado no centro do conhecimento foi superada pela concepção de um sujeito descentrado, flexível, despido de certezas, portador de uma identidade movente, dinâmica e articulada às relações de poder, aos sistemas culturais e a inúmeras instâncias psíquicas contraditórias e, por vezes, ambivalentes (BAUMAN, 2010; HALL, 2005).

Para Gatti (2010), a concepção de formação baseada no discurso científico moderno, que tem como referencial um conhecimento objetivo e indiscutível, assentado nas oposições entre teoria/prática, formação/trabalho, universidade/escola, saber/fazer, dentre outras polaridades, não sustenta as necessidades de formação do sujeito contemporâneo. Assim, a autora ressalta que é preciso superar tais relações duais, como teoria e prática, ensino e aprendizagem, bem como o domínio de uma sobre a outra, indicando que as universidades devem concentrar sua formação na organização e no desenvolvimento de um projeto formativo que propicie, ao futuro licenciando, experimentar níveis crescentes de complexidade e maior autonomia durante o seu processo formativo.

Neste capítulo, discuto como as experiências com a diversidade atravessam a construção da identidade sociocultural docente, na formação inicial e continuada, no contexto das docências compartilhadas, compreendendo como os processos de formação e (auto)formação docente foram oportunizados pelo subprojeto do PIBID/UNEB.

4.1 Fios da tessitura na formação inicial

As histórias de vida e formação dos(as) colaboradores(as) desta pesquisa dizem respeito ao que aprenderam e ensinaram, junto a seus familiares, amigos(as), nas experiências escolares e nos enlances realizados no decorrer de suas vidas. Estas histórias redimensionam seu papel de formadores(as) relacionando-o a diferentes tempos e a diversos espaços culturais e sociais. Ao narrarem suas histórias, estes(as) docentes refletem sobre o seu processo (auto)formativo, em diferentes contextos e situações de vida, e ao fazê-lo, ressignificam experiências, vivências, saberes, dando-lhes novo significado.

Ao falar sobre os processos formativos, Nóvoa (1992) contesta a concepção reducionista do professor como um reproduzidor do conhecimento, destacando que a prática docente é um campo privilegiado para a construção do conhecimento, pois o “eu pessoal” não pode ser tomado separadamente do “eu profissional”; o(a) professor(a) é uma pessoa e não apenas um(a) técnico(a). Assim, este autor explica a importância dos espaços de interação, entre as dimensões pessoais e profissionais, que permitem aos docentes uma apropriação de seus processos formativos dando-lhes sentido no contexto de suas histórias de vida. Para o autor, a forma como cada professor(a) orienta sua prática está diretamente relacionada ao que ele(a) é como pessoa, suas identificações, visões de mundo, valores, saberes e aspirações, dentre outras características. Nóvoa (1992) faz a defesa de um 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 a colaboração e o compartilhamento entre formadores(as) e formandos(as), com o objetivo de favorecer a relação entre conhecimento teórico e prático e a circulação dos sujeitos que permeiam o entre-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, sujeitos que também são constituídos por múltiplos discursos e subjetividades, em sua busca de um saber/ser/fazer profissional.

No decorrer deste processo formativo, docentes não acessam exclusivamente as técnicas e os conhecimentos científicos oferecidos pelos cursos de formação inicial e continuada, mas acessam diversos saberes e também 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 indica que os relatos de formação produzem conhecimentos que ganham sentido, pois 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”,¹⁴ de resignificação da identidade pessoal e profissional e do fazer educativo. Josso (2010b) explica que as histórias de vida visam reabilitar o sujeito e sua autoria, pois os(as) docentes são autores(as) de sua própria

¹⁴ 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.

história. Destaca, assim, que 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. Destaco, a seguir, experiências trazidas pelas narrativas de vida de nossos(as) colaboradores(as) no ensaio de compreensão e análise dos processos reflexivos e formativos que os(as) atravessam.

No excerto de memorial de formação de Ângela, esta professora relata dificuldades, em seu percurso formativo inicial, que sugerem uma carga negativa socialmente identificada à carreira docente:

Nunca desejei ser professora, mas meu interior só disponibilizava de dois cursos técnico magistério [...]quem tivesse condições iria para a Cidade de Feira de Santana cursar o científico e se preparar melhor para o vestibular. No meu caso meu pai não quis investir pois achava desnecessário fazer esse tipo de investimento então; acabei ficando em Santa Barbara por não ter opção. Mas a profissão me escolheu em um momento único na minha vida em que tinha que optar por um curso de fácil acesso e que mim desse retorno, pois precisava trabalhar para poder custear minha vida aqui em Salvador, pois tinha um grande sonho de morar na capital. (Memorial de Formação, Ângela).

Ângela revela uma trajetória de escolarização em que o magistério se apresentou como única opção profissional. Sua família não podia ou queria investir, naquele momento, em seus estudos em uma faculdade e, neste contexto, coube-lhe o magistério como possibilidade de profissionalização. Assim, apesar de considerar sua formação inicial insuficiente para encarar uma faculdade, destaca: “a profissão me escolheu em um momento único, na minha vida, em que tinha que optar por um curso de fácil acesso e que mim desse retorno, pois precisava trabalhar...”. Ângela aponta o magistério como uma via rápida para o mercado de trabalho, optando assim por este caminho. A falta de identificação com tal formação, relatada por Ângela – “Nunca desejei ser professora” – pode estar relacionada a um processo bastante estudado e conhecido de feminização do magistério, que naturalizou a docência como profissão feminina, que se exerce por amor ou como profissão menor. As histórias de vida de muitos(as) professores(as), inclusive a de Ângela, carregam consigo várias dúvidas em relação à formação e ao modo como se desenvolvem as práticas pedagógicas no “chão da escola”. São histórias que sinalizam a importância dos saberes adquiridos na formação inicial como vetores significativos para sua atuação e a prática em sala de aula, e indicam que estas

experiências têm impacto sobre os modelos de formação, as práticas educativas e os, modos de viver e, conviver na construção de suas identidades socioprofissionais.

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

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

Ângela tem uma formação inicial marcada por lugares e perspectivas socioculturais que assinalam a pluralidade e a diversidade do contexto educativo, destacando as formas pelas quais suas experiências de formação inicial incorporaram sensibilidades através das diversidades culturais, em sua entrada na docência: uma professora jovem em um espaço de ensino rural, marcado por elementos que estão no campo da diversidade e atravessados pela interculturalidade que compõe o espaço rural. Assim, Ângela buscou caminhos, estratégias e práticas formativas em prol de transformações que incorporassem saberes a sua formação inicial e ao seu fazer docente. Estas primeiras experiências formativas foram importantes para reafirmar sua itinerância de aprendizagem neste espaço singular que é a classe multisseriada,¹⁵ ganhando sentido com toda a diversidade cultural presente na educação rural, em sua formação inicial, produzindo singularidades e estimulando sua identidade pessoal e socioprofissional. Narrar a própria história possibilitou a Ângela uma aproximação importante de sua (auto)formação inicial, na compreensão das experiências vividas no ambiente escolar que dão sentido ao seu percurso, conforme seu relato: “*Tenho refletindo e aprendido com essa e outras lições que vivenciei ao longo de minha trajetória profissional e formativa*”.

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

¹⁵ Segundo Rios (2008), as classes multisseriadas espalharam-se por todo o espaço da escola rural e têm como característica a heterogeneidade, quanto à idade, séries, maneiras de ser e estar no mundo, de cada aluno/aluna. Em geral, estas classes são regidas por professores leigos, professores recém-contratados ou com pouca experiência teórico-prática da docência.

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. E aí eu fui ser padre eu vim estudar aqui e por isso fiquei três anos aqui no Redentorista. (Entrevista narrativa, Adson)

Em seu processo formativo, Adson optou, em sua formação inicial, 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 interculturalidade, 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, então, a organizações populares articuladas a partir de setores da Igreja católica e do PT. Em suas palavras: “... isso criou em mim um desejo de estar mais próximo, dentro da igreja, na militância”.

Aqui vale ressaltar que os referenciais político-pedagógicos das Comunidades Eclesiais de Base (CEB) foram embasados no pensamento de Paulo Freire, no 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. Nesse sentido, 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. Seu percurso biográfico inicial 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.

Nessa mesma perspectiva de formação inicial, a supervisora Alice elabora os aspectos pessoais de sua docência inicial:

Minha vida profissional começou quando exerci a função de professora, em estágio de complementação educacional [...] tive a oportunidade, através desses estágios, de desenvolver um trabalho voltado para a minha prática pedagógica futura, vivi um período muito gratificante, pois, o meu público-alvo eram alunos carentes e interioranos, onde foi possível perceber uma outra realidade, no que diz respeito à sede de conhecimento desses meninos e meninas, bem como o acompanhamento mais eficaz da família; acredito que isso seja possível devido a uma maior tranquilidade do estilo de vida no interior. Esses estágios, para mim, foram essenciais também para custear meus estudos, pois vim de uma família humilde para morar em Feira de Santana, para galgar um futuro melhor, seria necessário que tivesse uma renda para mim manter. (Memorial de formação, Alice)

Em consonância com Josso (1999), quando coloca que, em sua trajetória de vida, o sujeito precisa reconhecer, compreender e dar sentido a suas aprendizagens, conferindo significado à sua experiência de formação, Alice narra como sua formação inicial nasceu das experiências, na “*tranquilidade do estilo de vida no interior*”, sendo reelaborada em um contexto educativo que foi ganhando sentido na relação com as diversidades socioculturais da comunidade, “*meu público-alvo eram alunos carentes e interioranos, onde foi possível perceber uma outra realidade, no que diz respeito à sede de conhecimento desses meninos e meninas*”. Esta experiência foi importante para sua formação inicial, influenciada pelas vivências naquele contexto escolar e familiar.

Os saberes adquiridos por Alice foram construídos em um ambiente pleno de diversidades, o que pode ser entendido na reflexão de Nóvoa (1992), que explica como o movimento de formação se expande e retrocede, constituindo-se em saberes e conhecimentos, em um processo de construção da identidade pessoal e coletiva. Estes saberes, então, foram conectados ao cerne de sua identidade pessoal e social, deslocada pelas experiências mobilizadoras da docência.

Em outro excerto de entrevista narrativa, Alice relata:

Porque eu sou uma pessoa que vem de uma família que é extremamente religiosa, católica, conservadora, minha mãe sempre foi durona, Caxias sabe? Lá em casa não se conversava sobre esses temas, sobre sexualidade, sempre foi um tabu, sempre foi proibido e assim [...] a gente traz essa formação com a gente. É claro que a vida da gente é um aprendizado [...] a gente vai tirando o que não serve da educação que a gente teve. [...] Eu era outra pessoa quando saí de uma cidade do interior Cruz das Almas, das garras da minha mãe, que era muito dominadora [...] Quando eu fui estudar em Feira, na UEFES, eu fui morar em república, para mim, foi maravilhoso. (Entrevista narrativa, Alice)

Alice fala de uma experiência inicial com interdições e tabus acerca da sexualidade, demarcando uma formação inicial onde interagem elementos que colaboraram na construção

de sua identidade sociocultural e profissional. Este processo se constrói a partir de suas trajetórias e experiências pessoais, nas relações socioculturais, religiosas e familiares. Assim observa: *“Lá em casa não se conversava sobre esses temas, sobre sexualidade, sempre foi um tabu, sempre foi proibido”*. O relato da professora demonstra as interdições impostas pelos padrões normativos aos quais foi submetida em sua educação inicial. Estes padrões atendem a um sistema repressor, binário e heterossexual, delimitado e engessado por formulações menos flexíveis diante da diversidade. Os referenciais elaborados, reproduzidos e concebidos ao longo de seu processo formativo, especialmente aqueles que foram silenciados e reprimidos pelos hábitos familiares, demarcam contradições e mistificações superadas pelas atitudes crítico-reflexivas da professora, e permitem entendimento, quando assim esclarece: *“É claro que a vida da gente é um aprendizado [...] a gente vai tirando o que não serve da educação que a gente teve”*, demonstrando, então, que houve um enfrentamento das interdições relativas às questões familiares e religiosas.

4.2 Formação e (auto)formação docente: diálogos cruzados

As concepções sobre formação docente podem estar engajadas e orientadas por interesses que podem ser mais ou menos transformadores, dependendo da epistemologia educacional adotada e dos contextos históricos e socioculturais em que foram desenvolvidos. Cada epistemologia concebe a formação a partir de uma visão teórica marcada por imperativos, dilemas e relações de poder, que implicam uma perspectiva de formação mais ou menos crítica e emancipatória, indicando tempos e espaços diversos.

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

Citando os escritos de Dominicé (1990), Nóvoa (2002) destaca 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 apud

NÓVOA, 2002, p, 57). De acordo com estes autores, a formação continuada tem alicerce na experiência profissional, com a criação de redes de partilha de experiências, aprendizagens realizadas em comum que facilitam a consolidação dos dispositivos de colaboração profissional, permitindo compreender a globalidade do sujeito, e assumindo-se a formação como um processo interativo e dinâmico.

A (auto)formação vincula-se à produção de sentidos sobre as experiências vivenciadas por docentes e a produção de saberes decorrentes desta experiência vivida. O espaço da (auto)formação não é apenas do professor, individualmente, mas do professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. Nóvoa (2002) menciona que é necessário um esforço de partilha de experiências de formação, realizado tanto pela escola básica como pela universidade, que criam progressivamente, uma cultura de formação continuada de professores, entrecruzada por uma teia de informação mútua, em uma rede de práticas de (auto)formação, que estimula a apropriação individual e coletiva de seus próprios processos de formação com a troca de experiências e o compartilhar de saberes, onde cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente o papel de formador e formando. A criação dessas redes coletivas de trabalho constitui um fator decisivo da socialização profissional e de valores próprios à profissão docente. Nóvoa (2002) destaca que a formação deve partir de três eixos estratégicos: a pessoa do professor e sua experiência; a profissão e seus saberes; a escola e seus projetos, e reivindica uma prática que considere as condições políticas sociais e institucionais nas quais o docente está inserido.

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

No caso de nossos(as) colaboradores(as), estes(as) são professores(as) que atuam na docência, em média, há 20 anos, sendo que, todos, antes mesmo do término da graduação, acumularam toda uma bagagem de crenças, valores e experiências sobre a formação, a prática docente e a vida. Pensando em como a imersão no ambiente escolar contribui para a

construção (auto)formativa do ser professor(a), Ângela faz o relato de concepções e crenças religiosas, antes de sua entrada no PIBID, destacando:

Na minha vida pessoal, eu tentava balancear e respeitar o ambiente [...] uma vez que eu tava trabalhando dentro do terreiro de Candomblé, [...] mas a cultura africana estava inserida ali dentro o tempo todo. Porque a gente tinha que falar palavras em iorubá, para os meninos aprenderem, a gente tinha que estar ensinando aos meninos como foi a criação do homem, às vezes em confronto com que eu via na minha religião católica; até hoje a escola é vista como a escola da macumba, a escola do candomblé. [...] Num primeiro momento, eu tinha um pouco de resistência, tinha um preconceito... porque assim na minha casa a gente não via.... Nós somos católicos, fui criada no interior, pensando que quem é do candomblé é uma pessoa que não tá no caminho de Deus, e quando eu cheguei aqui, que me deparei com aquela situação toda, eu fiquei um pouco assustada, pensei no começo em desistir, mas assim pela comodidade, pela localização perto de onde eu morava, então, eu não teria que pegar transporte e acabei me habituando com o lugar e assim eu comecei também a entender. (Entrevista narrativa, Ângela)

O julgamento precipitado de Ângela denota medo, racismo e preconceito, formas estruturantes disseminadoras da manutenção de privilégios sociais e culturais de uma camada branca, rica e dominante no país onde religiões de matriz africana, a exemplo do candomblé e da umbanda, são alvos frequentes de preconceito e racismo. Afirmo isso pela simples constatação de que nenhuma outra religião no Brasil sofre tamanha resistência, pois há uma demonização das divindades cultuadas pela população negra, que resulta em uma opressão, estruturada e organizada socialmente, que se utiliza da religião como justificativa para praticar o racismo institucional e religioso, como pano de fundo do preconceito.

Como coloca muito bem Cavalleiro (2000, p. 32): “Tem-se a ideia de que não existe racismo, principalmente por parte dos docentes”. No entanto, há uma “vasta experiência de professores em ocultar suas atitudes e seus comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma prática condenável do ponto de vista da educação”. A educação é fruto de uma concepção de mundo, mesmo que isto não apareça nos currículos da escola. A formação cultural e religiosa cristã levanta não somente em Ângela como em boa parte da sociedade o discurso equívocado de demonização das religiões de matrizes africanas.

Nóvoa (1992) afirma que há uma relação intrínseca entre o “eu pessoal” e o “eu profissional” docente, o que explica o preconceito e o medo de Ângela de se aproximar do candomblé, pois ela orienta suas concepções de mundo de acordo com suas identificações, experiências, valores, saberes, aspirações, enfim, em concordância com a forma como foi educada. Ângela, assim como outros(as) professores(as), está conectada à construção de uma formação teórica e prática originada dialeticamente de suas experiências com a

subjetividade, a afetividade, os valores e preconceitos em conflito e os dilemas que exigem respostas à sua (auto)formação.

Na experiência com a (auto)formação, cada professor(a) poderá, dependendo da situação, vivenciar diferentes tempos e espaços e ter diferentes produções identitárias, ganhando sentido, nesta lógica, o diálogo do sujeito consigo próprio e com o mundo sociocultural, em uma teia de significados que se apresenta por um viés cultural, por vezes carregado de preconceitos, estereótipos e etnocentrismo, como no caso de Ângela. Sendo assim, a imersão no ambiente escolar tem um papel formativo e contribui na constituição da identidade sociocultural docente, pois a identidade só pode ser compreendida no interior da trajetória política, histórica e social do sujeito, sobretudo pela condição de aceitação subjetiva que é proporcionada pelas experiências individuais e coletivas com seus pares. Neste contexto de formação, a experiência de Ângela é ressignificada a partir de sua entrada no subprojeto DDPEB:

Eu tinha medo, porque eu não conhecia, eu tinha um certo preconceito, depois veio a compreensão dos rituais. Hoje eu defendo a escola e o espaço da escola no candomblé! [...] Quando chega pai aqui matriculando o menino, que a gente abre o sistema e que não tem vaga aqui, só tem na escola do terreiro e o pai fala não, eu não vou matricular meu filho lá, porque lá é macumba [...] aí a gente entra com todo o conceito né? Com tudo o que eu aprendi, com tudo o que eu sei, a gente vem tentando fazer com que o pai faça matrícula lá, porque a escola de lá não é diferente da escola daqui, em termos de currículo, de aula, de qualidade [...] a gente tenta trazer a história daqui [...] a história do São Gonçalo, valorizando a cultura e a história daqui, a gente está dentro de um quilombo, onde se cultuava e se praticava muito candomblé. (Entrevista narrativa, Ângela)

É visível a mudança de postura da professora Ângela, quando se dispõe a conhecer a cultura antes de julgá-la. Isto conduz à concepção de que a formação e a (auto)formação são modos de construção de sentidos, incessantes e inacabados, ao longo da vida. A professora adota uma perspectiva que demanda por mudanças de atitude e comportamentos e exige diálogo, intercâmbio, partilha de saberes, reflexão e valorização da experiência. Assim, ela relata: “*eu tinha medo, porque eu não conhecia, eu tinha um certo preconceito, depois veio a compreensão dos rituais*”. A perspectiva formativa e (auto)formativa proporcionada pelo subprojeto buscou valorizar os elementos da interculturalidade na escola, evocando na professora uma postura respeitosa para com o outro. “*Hoje eu defendo a escola e o espaço da escola no candomblé*”, evidenciando falas e ações dos sujeitos no agir, intervir, influenciar, iniciar mudanças pedagógicas e sociais. Neste cenário, Ângela passa a assumir uma outra forma de ver e entender a cultura, que recusa práticas hegemônicas, monoculturais e

desiguais, que invisibiliza e subalterniza as diferentes formas de ser, aprender e estar no mundo, e explica como seu processo formativo lhe possibilitou saberes antes ignorados, quando afirma: *“Com tudo o que eu aprendi, com tudo o que eu sei, a gente vem tentando fazer com que o pai faça matrícula lá, porque a escola de lá não é diferente da escola daqui, em termos de currículo, de aula, de qualidade”*.

Nóvoa (1992, p. 25) ressalta que “o adulto apenas retém como saber de referência o que está ligado à sua identidade”, já que o reconhecimento dos diversos saberes constituídos através das trajetórias de vida, pessoal e profissional, reclama por uma visão mais ampla do processo de formação, que avança por toda a carreira profissional. Isto quer dizer que, em Ângela e em grande parte dos(as) docentes, os conhecimentos advindos dos cursos (saberes curriculares e disciplinares) só ganham sentido quando apropriados pela pessoa-professor, apropriação que acontece quando este(a) consegue estabelecer relações significativas entre suas identificações, aspirações, resistências, saberes e novos conhecimentos, em sua experiência. Ela incorpora, a partir de seu processo formativo e de sua prática, novos modos de entender e viver a docência, segundo suas experiências com a diversidade, no espaço escolar. Neste sentido, a docente carrega consigo marcas das experiências vividas em suas relações com outros sujeitos, em contextos políticos, históricos, sociais e culturais, e estas marcas se configuram nas formas de ser, de conceber, de se relacionar e se comprometer com determinadas ideias, valores e crenças.

Ensinar e aprender com as situações vividas na docência são modos próprios de cada um, daí a necessidade de conhecer culturalmente a escola, a comunidade e as diversidades que ocupam este espaço, buscando valorizar as diferenças e combater as desigualdades. Com a (auto)formação construída pela experiência no PIBID, Ângela teve a possibilidade de vivenciar e desconstruir atitudes racistas e discriminatórias e, conseqüentemente, a imposição do ser, do saber e do poder no espaço escolar, reconstruindo novas fronteiras, experiências culturais, epistemológicas e práticas, antes invisibilizadas em sua (auto)formação.

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)

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

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

Nas narrativas (auto)formativas, Alice indica outra forma de colocar-se diante da experiência, assumindo um “entre-lugar” no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e prático, dando origem à construção de seu conhecimento profissional. Neste processo, a professora se posiciona perante os saberes adquiridos, de forma comprometida e compartilhada. É possível pensar, a partir do relato de Alice, que sua (auto)formação favoreceu um ambiente de construção de saberes permitindo-lhe vivenciar transformações socioculturais, já que ela própria seleciona e relaciona os contextos pelos quais dá sentido a suas experiências.

Ao narrar suas experiências e trajetórias biográficas, Alice estabelece relações com outros sujeitos implicados em sua história de vida e que contribuíram para a construção de saberes e práticas pedagógicas (auto)formativas, abrindo espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, apropriando-se de seus processos formativos e dando sentido a sua história de vida e formação, quando aponta: *“Também pela importância do mesmo para o crescimento da nossa escola, bem como pela contribuição em minha formação enquanto educadora”*. Sua experiência no subprojeto PIBID favorece a construção da identidade sociocultural tecida nas relações sociais e provocada por aprendizagens, experiências, saberes, temporalidades e vivências pessoais e coletivas, em seu percurso (auto)formativo.

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

É nessa minha árdua tentativa de convencimento e aproximação, que recebo uma proposta de uma colega de integrar a equipe do PIBID. [...] Para mim foi e está sendo uma experiência enriquecedora. Tenho contato com professores formadores da Universidade que estão à frente desse projeto, dos alunos que são bolsistas e aplicam as oficinas com o intuito de aproximá-los da vivência em sala de aula, nesse período em que estão em processo de formação. São jovens cheios de ideais que têm o propósito de abordar determinados temas, ainda tabus em sala de aula e tão necessários. De poderem fazer algo diferente de uma aula padrão, pela proximidade que procuram ter com a juventude, torna mais atraente a proposta para os alunos. (Memorial de formação, Adson)

A construção profissional de Adson passa pelo processo de (auto)formação que depende de seus percursos educativos e de sua experiência em uma evolução constante, onde aprender e ensinar são procedimentos inacabados, contínuos, dinâmicos, que ocorrem tanto no nível individual como coletivo. Neste contexto, o supervisor parte da necessidade de refletir sobre seu percurso (auto)formativo tendo como ponto de partida sua própria experiência no PIBID. Nóvoa (2002) destaca a importância de se investir na pessoa do professor e em seu espaço de atuação individual e coletivo, dando estatuto ao saber da experiência, pois o processo (auto)formativo se alimenta de modelos educativos capazes de criar práticas profissionais em que a formação tenha um lugar de reflexão, fugindo de concepções educativas de base positivista. Adson coloca: *“Para mim foi e está sendo uma experiência enriquecedora. Tenho contato com professores formadores da Universidade que estão à frente desse projeto, dos alunos que são bolsistas e aplicam as oficinas com o intuito de aproximá-los da vivência em sala de aula”*. Nesta perspectiva (auto)formativa, Adson embasa sua experiência pedagógica em um enfoque conceitual que identifica e produz saberes, em

concordância com Nóvoa (2002, p. 57-58), que assim explica este processo: “falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto)formação participada que permite compreender a globalidade do sujeito assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” com a participação dinâmica dos(as) docentes

No aspecto apontado na narrativa de Adson é possível perceber que o subprojeto do PIBID possibilitou ao professor esta perspectiva (auto)formativa, enfatizando a importância de desvelar experiências, pensamentos, sentimentos, dilemas e necessidades, em um percurso em que ele não seja considerado mero espectador, mas participante ativo do processo junto a outros sujeitos. Neste cenário, a (auto)formação efetivada estimulou a reflexão e a construção de saberes, na relação consigo mesmo e com a coletividade, em contextos socioculturais diversos.

No excerto narrativo de Adson, Nóvoa (2009b) explica que cabe ao docente fazer uma síntese do conjunto de influências exteriores e apropriar-se desta dinâmica em seu processo de formação. Os saberes que resultam da experiência de Adson são, individual e coletivamente, valorizados e se baseiam na compreensão de como seu processo (auto)formativo se constrói articulando as novas experiências, pertencas, desejos e oportunidades socioculturais que cria para si; neste percurso, há um intercâmbio constante entre aprendizagem/conhecimento, interioridade/exterioridade e individualidade/coletividade e experiência/saber.

4.3 PIBID como terceiro espaço de formação e de docência compartilhada

A (auto)formação docente não prescinde de um conjunto de processos vinculados a contextos sociais, culturais e históricos, que colocam em ação estratégias por meio das quais o sujeito produz e transforma a experiência e os modos de ser, aprender e ensinar. A proximidade entre universidade e educação básica permite o acercamento destes sujeitos, nestes espaços de formação, em um movimento de construção de saberes e estratégias didático-pedagógicas que potencializam o trabalho pedagógico. Referindo-se ao PIBID, Silva (2017) menciona que o processo formativo neste programa não é uma mera fusão entre formação e atuação, mas uma terceira forma: “nasce a partir delas, mas a elas não se limitam” (SILVA, 2017, p. 83).

O PIBID está formulado segundo quatro eixos principais: estimular a aproximação e a integração da Educação Superior com a Educação Básica, criando subprojetos de cooperação que atuam no sentido de dar qualidade ao ensino nas escolas da rede pública; fomentar ações pedagógicas voltadas para o campo da formação inicial de estudantes das licenciaturas das

instituições de Educação Superior; promover práticas docentes e experiências metodológicas de caráter inovador; e potencializar a escola pública como espaço de pesquisa, reflexão e crescimento, na construção do conhecimento docente (BRASIL, 2010).

A proposta do PIBID não concebe a Universidade como o único espaço-tempo de produção de saberes e conhecimentos a serem passivamente recebidos e executados nas e pelas escolas, já que um dos seus objetivos é a integração da Educação Superior com a Educação Básica e a criação de modos de cooperação entre as mesmas. Silva, Figueiredo, Sales, Costa e Coelho (2016, p. 21) nos dizem que o PIBID é um significativo espaço formativo e de produção de saberes sobre a docência e as práticas pedagógicas e explicam que há um “fomento à produção acadêmica não só por parte dos professores universitários, mas, principalmente, dos bolsistas de ID e professores da Educação Básica que têm a possibilidade de tornar-se não só atores de suas práticas, mas também autores daquilo que concretizam e produzem nos seus cotidianos”. Neste contexto, o PIBID adota um modelo de relação entre seus atores que os torna protagonistas e autores(as), na perspectiva da formação inicial e continuada de professores, que inclui desafios, descobertas, ressignificação e reconstrução. Estas experiências são vivenciadas em situações distintas e indissociáveis no espaço-tempo do conhecimento prático aliado ao conhecimento acadêmico em suas exigências formativas.

Especificamente, o subprojeto DDPEB articula ensino, pesquisa e extensão, envolvendo as duas agências formadoras e possibilitando trocas de saberes e qualificação, a partir dos processos de ensinar e aprender no contexto da Educação Básica e da Universidade, com foco principal nas experiências com as diversidades que atravessam a escola. Assim, o PIBID se constitui em um entre-lugar; um espaço de superação de polaridades, para além das singularidades; um processo de hibridização e criação de enlaces entre ambos os espaços; um espaço produtivo onde ocorrem as diversas formas de hibridismo.

Zeichner (2010) destaca que há um hiato entre o que é ensinado aos estudantes nas universidades e as oportunidades de aprendizagem que garantam estas práticas em suas respectivas escolas. Apresenta o conceito de terceiro espaço, que decorre da teoria do hibridismo, com Bhabha (1990), que reconhece que indivíduos extraem, de múltiplos discursos, elementos para fazer um sentido de mundo. Zeichner (2010) menciona que este conceito tem sido usado no campo das ciências humanas, sociais e educacionais, para apresentar a criação de um espaço híbrido, nos programas de formação inicial de professores, que reúne professores da Educação Básica e do Ensino Superior, investindo no conhecimento prático profissional e acadêmico, em uma demanda de aperfeiçoamento da formação docente.

Expõe, assim, que o terceiro espaço compreende o conhecimento prático integrado ao conhecimento acadêmico, visando a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação. Citando Gutierrez (2008), Zeichner afirma que um terceiro espaço é “um espaço transformativo” (GUTIERREZ, 2008 apud ZEICHNER, 2010, p. 152), que tem potencial para uma forma expandida de aprendizagem e o desenvolvimento de um novo conhecimento. Nas palavras do autor:

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

Partindo dos estudos de Zeichner (2010), Silva (2017) reconhece o PIBID como um espaço híbrido de formação, uma terceira via, onde a docência vai sendo construída de forma gradual. Para a autora, o processo de formação no PIBID não se resume ao encontro entre a formação e atuação, é uma terceira forma, que surge do enlace entre estas duas agências, nasce a partir delas, mas não se limita a elas. Esta terceira via está presente na escola e na universidade, constituindo-se em um “entre-lugar”, uma fronteira entre elas, um terceiro espaço criado pela possibilidade de reflexão sobre a dinâmica desses dois lugares constitutivos da formação profissional docente.

Neste contexto, a aproximação proporcionada pela integração Universidade/Educação Básica, os processos de formação inicial dos(as) estudantes de ID e a formação continuada dos(as) supervisores(as) e coordenadores(as) assumem um caráter de educação compartilhada, onde estratégias são traçadas em conjunto, através dos planos de ação, das sequências didáticas, da execução de oficinas nas escolas, dos encontros de formação teórica na Universidade, de que todos participam, partilhando conhecimentos e saberes da experiência. Neste entre-lugar, ocorre o processo (auto)formativo e colaborativo que torna o subprojeto DDPEB um espaço híbrido de formação e (auto)formação compartilhada, apresentando-se como terceiro espaço, ao possibilitar reflexões teóricas e práticas colaborativas na construção de um ambiente estimulante. Compreendo ainda que o compartilhamento de experiências dá origem à construção de saberes individuais e coletivos importantes à (auto)formação de todos(as) os(as) envolvidos no processo. As prerrogativas desenhadas pelo subprojeto DDPEB consolidam-se em formação e (auto)formação para todos(as) do Programa e preconizam: a qualificação da formação inicial dos(as) estudantes; a formação continuada dos(as) professores(as) supervisores(as) e coordenadores(as); além do fomento de práticas e

experiências metodológicas de pesquisa de caráter inovador, com a valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento (UNEB, 2013).

Essa condição é ratificada pela narrativa de Adson, ao evidenciar a importância de atuar na escola básica e encontrar espaços onde possa refletir sobre o seu fazer cotidiano:

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

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 do professor e, segundo ele relata: “*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*”. Neste sentido, sua narrativa indica que a inserção no subprojeto o investiu de poder, para se apropriar de saberes, interagir e relacionar-se com os(as) demais sujeitos da escola. Adson reelabora seu papel à medida que vai constituindo novas práticas de aprendizagem e, nesta ótica, sua (auto)formação ganha contornos e contribui para produzir um novo olhar sobre si mesmo.

Neste sentido, Silva (2017) defende o PIBID como terceira via de formação e (auto)formação, que se constitui em um espaço criado para atuar e refletir sobre a dinâmica da profissão docente. Tal condição faz com que a formação docente proporcionada pelo subprojeto DDPEB seja construída em um entre-lugar, onde professores supervisores da escola, alunos da licenciatura e coordenadores de área das Instituições de Ensino Superior (IES) experimentem e compartilhem seus saberes e experiências. Isto significa falar da constituição de sujeitos culturais híbridos, significa que o conhecimento acadêmico da Universidade não ocupa hierarquicamente um lugar de destaque na formação de professores, situando-se acima do conhecimento de professores experientes da educação básica, pois ambos são saberes importantes e que se constroem a partir da experiência docente em formação.

Nesta perspectiva, Nóvoa (2007) afirma que o fazer docente deve encontrar espaços institucionais de formação que possibilitem trocas e partilhas profissionais. O autor destaca que a formação docente se constitui na perspectiva da ação/formação, onde prática, profissão, partilha e público estão interligados. Adson ressalta que: *“houve empoderamento escolar pelos próprios colegas, pelo alunado [...] quando os alunos percebem que eu [...] coordeno, me veem com outro olhar”*. A (auto)formação é concebida então como um processo construído em uma relação intensa, que cria contextos interativos, ao se juntarem, em diferentes contextos culturais, diferentes sujeitos que desenvolvem suas identidades em experiências de partilha de saberes, criação e transformação.

No relato a seguir, Adson narra sua participação no PIBID, sendo possível perceber os espaços de discussão e reflexão sobre um modelo de sociedade e educação:

Minha participação no PIBID não se reduz a encontros quinzenais realizados com toda a turma na Universidade, sob a coordenação das professoras que conduzem a equipe. No colégio, acolho e oriento no que for necessário para melhor desenvolver suas atividades. [...] Ao solicitar dos bolsistas que encaminhem suas Intervenções didáticas, a serem feitas nas oficinas, demonstro meu acompanhamento das atividades. Também compartilho com eles esse momento árduo e também gratificante. O saber, o conhecimento, o comprometimento com a turma está ali presente, quando percebo que uma etapa foi concluída com o empenho de todos. Fico entusiasmado quando percebo que ideias novas são levadas adiante, quando animados e cheios de entusiasmo as propostas se fazem presentes no colégio. (Memorial de formação, Adson)

Adson descreve seu fazer pedagógico como supervisor com engajamento, comprometimento, partilha e desejo de transformação. Compreende o valor das oficinas ministradas no subprojeto DDPEB como prática pedagógica compartilhada através das histórias, saberes e fazeres onde a docência cria novos conhecimentos e novas aprendizagens. Nóvoa (2009b) indica a importância de transformar e criar práticas profissionais em que a formação tenha lugar na reflexão, no diálogo e na colaboração entre escola e universidade, possibilitando partilha de práticas; acompanhamento; supervisão e reflexão sobre o trabalho docente. Adson relata sua experiência (auto)formativa alinhada aos saberes da docência compartilhada, como visto em Nóvoa (2009b), e aponta *“Também compartilho com eles esse momento árduo e também gratificante”*. Para o professor, as práticas pedagógicas do subprojeto DDPEB foram construindo experiências entre a escola básica e a universidade, em um ambiente de trocas de saberes, de partilha e socialização de experiências, momentos conjuntos de formação permeados por relações de respeito, confiança e interação na aprendizagem comum. Adson indica com seu relato que o PIBID se constitui enquanto um

espaço articulador de experiências, de construção de saberes e aprendizagens que favorecem e oportunizam vivenciar teoria e prática, simultaneamente, e construir conhecimentos nos diversos lugares da formação experimentados na docência.

Nessa perspectiva, Josso (2010a) esclarece que a narrativa de experiências é (auto)formativa, pois conduz a um conhecimento que remete à própria história do sujeito, a suas qualidades pessoais e socioculturais e ao valor atribuído ao vivido. Assim, Adson relata suas aprendizagens, com intensidade e entusiasmo: *“Fico entusiasmado quando percebo que ideias novas são levadas adiante, quando animados e cheios de entusiasmo as propostas se fazem presentes no colégio”*. Sua narrativa aponta que há um saber compartilhado que resulta da tomada de consciência do seu papel como supervisor do PIBID, no desafio de sua (auto)formação e da formação dos bolsistas de ID e demais estudantes, na escola. Adson indica as formas pelas quais concebe as múltiplas relações com pessoas, tempos e espaços que foram experiências importantes para seu fazer docente, construindo reflexões e saberes em relatos de fatos de sua vida e refletindo sobre seu processo de (auto)formação e construção socioprofissional.

No excerto de entrevista de Ângela, também é possível perceber o movimento (auto)formativo, pois a docente relata a partilha de saberes, em um processo de crescimento, pessoal e coletivo, a partir do PIBID:

Quando o PIBID chegou na escola [...] a gente havia reproduzido um experimento social. Por que a gente queria um dado para saber realmente se acontecia isso com as nossas crianças. [...] a gente coloca uma boneca Negra e uma boneca Branca, e aí a gente pergunta: qual é a boneca mais bonita? Qual é a mais feia? Qual é a boa? Qual é a má? [...] foi alarmante! A gente começou a se preocupar, né? Eles não se identificavam como eles eram [...] A maioria das crianças aqui na escola são negras [...] a gente viu que nossas crianças tinham dificuldade de se aceitar [...] e elas não aceitavam o outro com as características da Raça Negra. O preconceito racial era muito forte [...] Então, quando o PIBID chegou [...] estávamos muito mobilizados com aquilo [...] pensando em elaborar alguma coisa [...] e tinha a lei 10649 [...] queríamos algo que ao mesmo tempo aumentasse, estimulasse a autoestima desses meninos, para que eles se aceitassem, que parassem um pouco com o bullying, com racismo, com o preconceito com o outro. “Cabelo de Bombril” era um preconceito racial mesmo, uma violência racial e geral [...] muito xingamento. Só que a gente não sabia que era tão agravante essa situação! [...] Aí o PIBID entrou com essa parte da história, com essa proposta. (Entrevista narrativa, Ângela)

Ângela destaca como foi impactante a descoberta do padrão hegemônico e monocultural engessado no currículo de sua escola, reforçado por convivências, aprendizagens, relações de poder. A professora aponta como a formação proporcionada pelo

subprojeto DDPEB foi importante para refletir sobre as identidades culturais presentes na escola e na comunidade. Relata, então, que foram pensadas e planejadas ações para sensibilizar a comunidade escolar tendo em vista a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural e dos saberes apoiados numa prática pedagógica de inspiração intercultural.

Ângela chama a atenção para a padronização que impõe e modela uma estética que reconhece como positivos apenas os padrões hegemônicos da sociedade, criando uma micropolítica de poder nas relações entre raças e religiosidade, na escola, apontando para a desvalorização das características étnico/raciais pertencentes à população negra que compõe a maioria dos estudantes e moradores daquela comunidade, mas até ali desvalorizados por eles mesmos: *“Eles não se identificavam como eles eram [...] A maioria das crianças aqui na escola são negras[...] a gente viu que nossas crianças tinham dificuldade de se aceitar [...] e elas não aceitavam o outro com as características da Raça Negra”*. A docente chama a atenção que são esses sujeitos com suas identidades que compartilham (com conflitos, resistências, permanências e estratégias de desqualificação de si e do outro) os espaços da escola, em uma tentativa de resistir à estética dominante, negando suas identidades, em um processo de subalternização. Estas são relações que a pedagogia intercultural combate e questiona, propondo-se a desconstruir, pois são identificações rígidas e imutáveis, que resultam de processos de identificação e rejeição que escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades, em processos constantes de transformação e sucessão de relações de poder, configurações históricas, sociais, culturais, políticas, entre outras, que dão corpo e vida às mesmas (WALSH, 2009b). Ângela assim relata: *“O preconceito racial era muito forte”*, essa percepção foi visibilizada na medida em que foram compartilhadas na escola narrativas em que os conflitos e as aproximações surgidas em função das diferenças culturais deram visibilidade a esta contradição: *“era um preconceito racial mesmo, uma violência racial e geral”*, com toda a subjetividade inerente a esses conflitos colocados sob a luz das identidades raciais.

A professora chama a atenção para a proposta do PIBID, que preconizou experiências (auto)formativas de articulação, interação e diálogo entre seus componentes, concebendo um projeto para atuação frente a situação de subalternidade marcada pela rigidez cultural presente nas relações de poder da escola. A formação constituiu-se, então, como um grande esforço colaborativo e solidário de saberes da docência construídos a partir das questões étnico/raciais que saltavam aos olhos naquele espaço escolar.

Por tal motivo, Ângela narra esta experiência, após o subprojeto DDPEB, como uma experiência (auto)formadora e transformadora. Assim relata a professora:

As meninas vieram trazendo várias atividades, várias oficinas inovadoras, no contexto da cultura africana, trazendo o contexto da escola, trazendo o contexto de outras religiões, não somente do candomblé. Trazendo a questão da identidade de olhar no espelho de se aceitar como você é. E a gente teve um sucesso muito grande! Muito, muito, muito bom! Por que a gente começou a ver os resultados nas salas de aula. [...] tinha uma atividade com os meninos, era sobre máscaras africanas, trazendo toda a história. Para chegar à máscara africana, eles já vinham trabalhando os contextos sociais na escola, conceito de identidade, [...] Muitas dinâmicas trazendo as questões culturais, [...] Teve oficina de culinária, de turbantes, teve oficina de Literatura Infantil, alguns contos tipo “Menina Bonita do Laço de Fita e Kiriku”, sobre literaturas negras. Teve literaturas negras africanas, trabalhadas sobre a forma de teatrinho. Contando histórias... Teve oficinas de maquiagem. Foi bem legal esta oficina, porque elas trouxeram maquiagem para a sala de aula, trouxeram vestimentas para os meninos e para as meninas, deixaram eles à vontade, para escolher, e isso tudo para valorizar quem eu sou? Qual o meu papel aqui na escola São Gonçalo? Porque eu estou aqui? Então, foi bem legal, teve muitos relatos bem legais, não só dos alunos como dos Professores. (Entrevista narrativa, Ângela)

Vemos na narrativa de Ângela como o subprojeto foi lócus de formação e possibilidades, um “terceiro espaço”, que possibilitou e favoreceu a atuação dos envolvidos na elaboração de estratégias de valorização da cultura local, fortalecendo identidades com saberes conectados à realidade e fundados no combate ao racismo e ao preconceito, tomando a diversidade como fundamento do processo de valorização da estética negra e das identidades existentes naquele espaço. Ângela ressalta com entusiasmo que as práticas pedagógicas oferecidas destacaram e engrandeceram as características étnico/raciais das crianças e jovens da comunidade, como belas, importantes e significativas, ao mesmo tempo em que desconstruíam costumes, hábitos e marcas da maioria negra e mestiça da escola, através da literatura negra, aspectos que antes eram assumidos como “feios, ruins, *Cabelo de Bombri!*”, passando então a reconhecer e a elogiar as características étnicas para aumentar o orgulho e a autoestima dos(as) estudantes.

Para a supervisora, pensar as identidades culturais a partir de suas próprias características étnico-raciais foi politicamente importante, pois foi aí que ocorreram as experiências que possibilitaram saberes e estratégias de construção e valorização de identidades. Nos espaços centrais da experiência vivida na docência compartilhada foram fortalecidos saberes, valores e experiências (auto)formativas, em que Ângela e seu grupo protagonizaram transformações ocorridas após a experiência vivida na docência. Neste

contexto, foi construída e fortalecida uma cultura de valorização e legitimação das heterogeneidades e das identidades, baseadas no respeito à cultura local, o que facilitou o combate às desigualdades, no contexto relatado, transformando seus integrantes em sujeitos capazes de agir, intervir, influenciar, criar mudanças pedagógicas e estratégias sociais.

Nesta perspectiva pedagógica, as diversidades foram constitutivas dos processos formativos que ocorreram no “chão da escola”, dando significado à (auto)formação, na medida em que embasaram práticas pedagógicas assentadas no compartilhamento de saberes e experiências formativas. As diversidades foram assim identificadas, reveladas e valorizadas, na perspectiva formativa da pedagogia de inspiração intercultural. É importante revelar que a formação proposta pelo subprojeto PIBID estimulou a troca de experiências e saberes, pela atuação conjunta de universidade, escola básica e a comunidade escolar, construindo um espaço híbrido de formação de docências compartilhadas. A experiência de Ângela com o narrar, reinterpretar e compartilhar saberes produzidos e criados através do conhecimento coletivo indicou a importância de conhecer culturalmente a escola e a comunidade, adotando práticas pedagógicas que respondem às demandas sociais, políticas e culturais que promovam identidades e diversidades. Seu relato demonstrou que, com investimento na formação docente e em ações solidárias e conjuntas com os atores/atrizes da escola, é possível enfrentar e combater desigualdades socioculturais e práticas racistas e preconceituosas, empoderando e dando protagonismo à escola. Nessa linha de pensamento, a formação proporcionada pelo PIBID revelou-se como um entre-lugar de formação onde foram produzidos novos sentidos e um enfoque mais abrangente da experiência com a diversidade na (auto)formação. As práticas pedagógicas mencionadas por Ângela baseiam-se na interação e na crença de que, nos espaços educativos, existem culturas, valores, sistemas de representações, comportamentos, estilos cognitivos e aprendizagens que exigem sensibilidade para reconhecer, atuar e conferir valor. É possível afirmar, então, que as práticas colaborativas de experiências entre professores, estudantes, pais e comunidade, provocam dinâmicas de criação, ação e reconhecimento recíproco, transformando a escola.

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

O programa institucional de bolsas de iniciação à docência me dá a oportunidade de acompanhar todo o processo de ação dos bolsistas, com a proposta de fazer a educação acontecer de forma diferenciada. Em cada etapa foi dada uma ênfase maior a algum aspecto, seja acadêmico, profissional ou pessoal, mas, em todo este trajeto, tudo foi desenvolvido com

grande satisfação profissional. O resultado alcançado com o PIBID está em cada etapa de aplicação do programa, onde se percebe o envolvimento de coordenadores, supervisores, bolsistas e alunos, e um novo olhar, por parte dos alunos, para as temáticas que são desenvolvidas em cada etapa do projeto. Espero ainda contribuir com a continuidade desse programa, que é tão importante para uma comunidade escolar tão carente. (Memorial de formação, Alice)

A experiência de Alice lhe ofereceu elementos significativos para a compreensão de seu lugar, na mediação das aprendizagens, na produção de saberes da prática educativa, nas reuniões formativas na universidade e na aprendizagem compartilhada. É neste ponto que Alice chama a atenção em seu processo de (auto)formação, que inclui saberes e experiências, transformando-o em conhecimentos práticos e teóricos em que a participação de todos é fundamental. Assim declara: *“se percebe o envolvimento de coordenadores, supervisores, bolsistas e alunos, e um novo olhar, por parte dos alunos, para as temáticas que são desenvolvidas”*. O que Alice descreve são experiências e saberes imbricados a uma cultura formativa que não se resume à soma de individualidades, mas se constitui no terceiro espaço de formação e docência compartilhada.

Neste ponto, Alice ressalta a tarefa de atuar na construção das ações planejadas e organizadas, para atender às necessidades elencadas a partir do contexto escolar, mediando a aprendizagem dos bolsistas e explicando: *“Em cada etapa foi dada uma ênfase maior a algum aspecto, seja acadêmico, profissional ou pessoal, mas, em todo este trajeto, tudo foi desenvolvido com grande satisfação profissional”*. O desafio do processo (auto)formativo da professora, problematizado, contextualizado e construído em colaboração com os bolsistas, a coordenação e demais estudantes, teve como ponto de partida as diversidades culturais da escola e as estratégias formativas inseridas a partir do subprojeto. Assim Alice explica:

Eu procuro contribuir com o PIBID, recepcionando os meninos, tentando resolver o que for de carência da escola, acompanhando as oficinas da melhor forma possível, de disponibilizar os equipamentos necessários. Sempre estou mediando a atuação deles, dou uma passada nas salas, analiso e vejo como eles estão fazendo, como estão atuando, converso com eles depois, procuro saber como é que tá. Quando chegam conversas, eu tento conversar com os bolsistas juntos, explico meu papel no PIBID, que é uma formação inicial para eles e que é uma formação continuada para mim. Pergunto aos bolsistas como é que ele/ela percebe essa formação inicial e como é que vivencia essa experiência. (Entrevista narrativa, Alice)

A narrativa de Alice revela a relevância da (auto)formação estar assentada na relação indissociável entre o ensinar e o aprender, com práticas pedagógicas baseadas em saberes construídos na experiência, em um ambiente de trocas, parcerias, partilhas, reciprocidade,

aceitação, diálogo e respeito à subjetividade e às experiências realizadas com o outro. Alice aponta em sua narrativa que a formação oportunizada pelo subprojeto DDPEB exige este ambiente de solidariedade em que ensinar significa ouvir, estar aberto às diferenças, respeitar a historicidade e a cultura do outro, compreender saberes e experiências pessoais e coletivas. A supervisora relata um contexto sociocultural que está para além dos processos de ensino-aprendizagem. Aí são criados modos de responsabilidade e solidariedade, que reorientam a prática e a formação, e permitem um reordenamento de sentidos, uma vez que se reúnem as diferenças que se cruzam e se articulam nas relações humanas e sociais presentes neste entre-lugar de formação que é o subprojeto DDPEB.

Em suas palavras: “*Sempre estou mediando a atuação deles, dou uma passada nas salas, analiso e vejo como eles estão fazendo, como estão atuando, converso com eles depois, procuro saber como é que tá*”. Neste contexto, os processos formativos e (auto)formativos proporcionados pelo subprojeto DDPEB estão alinhados a práticas pedagógicas de uma docência compartilhada, através de uma convivência respeitosa inspirada na pedagogia intercultural. Esta prática pedagógica se baseia na troca de experiências entre docentes da escola básica, bolsistas de ID e professores da Universidade, em um ambiente colaborativo de partilha de saberes, socialização de experiências e momentos conjuntos de formação, que pressupõem relações de respeito, confiança e interação.

Em concordância com Bhabha (1998), que delimita que o entre-lugar é justamente o local da cultura e lócus de enunciação, o subprojeto DDPEB constituiu-se em uma travessia, em um deslocamento a um terceiro espaço resultante da formação e (auto)formação de sujeitos culturais híbridos, fomentado pelo encontro Escola/Universidade/Formação. Este terceiro espaço, construído nos encontros formativos semanais realizados na Universidade e nas atividades didático/pedagógicas da escola possibilitou, aos(as) colaboradores(as) da pesquisa, conviverem, cooperarem e participarem de diferentes tipos e tempos de aprendizagem, individual e coletiva. A relação estabeleceu-se pela dinâmica do programa, entre seus diferentes atores/atrizes, e gerou um movimento de formação recíproca, que se constituiu em benefício institucional tanto para a escola quanto para a universidade, que aprenderam e ensinaram ao mesmo tempo. Com o movimento (auto)formativo vivido no contato do PIBID com as diversidades presentes nos espaços escolares, os(as) supervisores(as) construíram e transformaram suas experiências em saberes, opondo-se a normatizações e preconceitos e assumindo, em sua atuação, epistemologias e práticas que dialogam com diferentes saberes e experiências, enfim, com a diversidade.

5 CARTOGRAFANDO SABERES E SENTIDOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NO PIBID

Nas últimas décadas do século XX, estudiosos da formação docente têm denunciado um modelo de formação de professores que é burocrático, repleto de conteúdos e atividades muito distanciados da realidade das escolas, em uma perspectiva que não absorve conflitos, tensões, contradições e toda a riqueza da experiência vivida pelos atores/atrizes do espaço escolar.

Grande parte dos modelos de formação docente tem como referencial um conhecimento objetivo e indiscutível, que não modifica o exercício docente e não supera o abismo existente entre formação/experiência e teoria/prática, concebendo a formação de maneira isolada, não articulada ou traduzindo o saber que emerge a partir da experiência cotidiana da docência. Nesta perspectiva, o fundamento epistemológico que integra o saber docente e dá sentido a sua experiência em formação inclui a compreensão dos fatores históricos, políticos, sociais e culturais que ocupam o espaço híbrido da formação e (auto)formação docente.

Larrosa (2016, p. 48), ao falar da experiência, informa que o sujeito da formação “não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência”. Afirma que a experiência é a condição que nos faz como somos, que nos transforma no que somos e que nos converte em outra coisa. O autor sugere que as palavras têm significados diversos, em contextos distintos, e afirma:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, [...]. E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. [...] também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (LARROSA 2002, p. 20)

Falar da experiência é falar da maneira pela qual cada um se apropria do que vivencia, experimenta, conhece, e se transforma individual e coletivamente. Trata-se de dar sentido a uma relação mediada pela linguagem e por formas simbólicas, do sujeito consigo mesmo e com o mundo, em processos que não cessam de produzi-lo.

Na intenção de lançar outros olhares sobre os saberes vinculados à (auto)formação, a partir da experiência com a diversidade, discuto neste capítulo como as vivências com

normatizações, tabus e preconceitos geram um movimento de resistência e enfrentamento docente, promovendo novos processos (auto)formativos.

5.1 Experiência e sujeito da experiência

Ao longo da história da educação, o saber da experiência tem sido desacreditado pela adoção dos métodos positivistas e as formas adotadas em programas de formação continuada, que nada têm a ver com os saberes da experiência. Estes saberes são negados, por não se encontrarem sistematizados em teorias ou em currículos oficiais, e sim por se originarem na experiência docente pela qual cada professor ocupa, ao mesmo tempo, o lugar de produtor e sujeito do conhecimento.

Interessado no saber da experiência, Larrosa (2016) afirma que a palavra experiência vem do latim “*experiri*”, experimentar. É o encontro com algo novo que se prova, se degusta, se vivencia. Para o autor, a palavra experiência também se origina da palavra percurso, e da palavra caminho. A experiência é como uma viagem onde o sujeito se expõe à medida que vivencia o percurso. O autor revela que o sujeito da experiência é “*tombado, derrubado*” (2016, p. 25). Nesta perspectiva, a experiência é entendida como uma passagem, um atravessamento, um acontecimento que passa pelo sujeito da experiência e o transforma, revirando concepções, valores e saberes.

Larrosa (2002) propõe-se a explorar as palavras experiência/sentido e pensar a educação tomando este par como ponto de partida. Afirma, então, que as palavras produzem sentido e criam realidades que se transformam em poderosos mecanismos de subjetivação. O autor assinala que a experiência é o que nos assoma, nos passa, nos acontece e nos toca e, ao fazer tudo isto, nos transforma. Explica que há uma pobreza de experiências em nosso mundo e uma compulsão contemporânea em nos mantermos informados, “*a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência*”, pois a experiência está cada vez mais rara (LARROSA, 2002, p. 21).

Assim, demarca a importância de distinguir informação de experiência, e acrescenta que podemos assistir a uma aula ou conferência, ler um livro, visitar um museu, fazer uma viagem e termos alguma informação sobre estes acontecimentos, sem ter vivido, de fato, uma experiência que nos tocou. Segundo Larrosa (2002), é preciso ter uma opinião formada sobre os acontecimentos e a informação, parece ser uma nova mania. Chama a atenção para o fato de que a pressa está matando a experiência, pois temos muitos interesses, desejamos reduzir frustrações, temos obsessão pela novidade, mas tudo se passa muito rápido, impedindo

lembranças e a oportunidade de viver a experiência. Na verdade, a opinião converteu-se em um imperativo, em uma reificação em que os sujeitos e seus atributos são objetivados, assumindo o estatuto de coisas. Neste contexto, os saberes são questionados em suas formas de atuação, necessitando a transição da prática instrumental para outras formas de desenvolvimento da aprendizagem. Larrosa (2002) indica que nomeamos as escolhas que fazemos em educação, seja como técnica aplicada, práxis reflexiva ou experiência provida de sentido, dando significado a nossa experiência, não apenas como simples terminologia. Neste ponto, os saberes gerados pela experiência docente, em seu fazer cotidiano, provêm das relações com seus próprios conhecimentos, com a história de vida pessoal e com seus pares, estudantes, gestores, família e comunidade escolar.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como espaço do acontecer, o sujeito da experiência define-se não por sua atividade, mas por sua receptividade, disponibilidade e abertura, pois “a experiência é a passagem da existência, de um ser que não tem essência, ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (LARROSA, 2016, p. 25). Para se tornar um sujeito da experiência, é necessário ter paciência, tempo, vivência, reflexão e exposição, pois “o sujeito da experiência é um sujeito *ex-posto*” (2016, p. 26). O sujeito da experiência carrega consigo o *ex* de existência, exterior, estrangeiro, de exílio e de estranho, sujeito que nem sempre se mantém em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo, porque a experiência o toma, o forma e transforma.

Neste contexto de contribuição e ressignificação da prática, a partir das experiências no PIBID, o professor Adson afirma, em seu memorial:

Fazendo uma análise reflexiva da trajetória no PIBID, percebo uma direção e busca de conhecimento, uma procura por atualização [...]. Em cada etapa deste relato está um pouco de mim, de minhas experiências [...]. Uma busca pela atualização do conhecimento. Busco, nesses eventos relatados, uma aproximação com as referências necessárias para uma preparação na vida profissional. Estou comprometido nessa busca por uma melhor qualificação e assim poder desempenhar minhas funções junto ao alunado [...]. Encaro as dificuldades como etapas necessárias a serem vencidas rumo a uma realidade nos limites da utopia, ainda não concretizada, mas em vias de se tornar concreta, quando passa a ser assumida por todos que buscam uma educação de qualidade a todos. (Memorial de formação, Adson)

A narrativa de Adson destaca a relevância da experiência como uma etapa do formar-se professor, quando afirma: “*Em cada etapa deste relato está um pouco de mim, de minhas experiências*”, indicando que apenas o sujeito da experiência é tocado pela sua própria (auto)formação. Larrosa (2002) observa que um elemento essencial da experiência é a

tendência para a formação e a transformação, pois a experiência é o que nos ocorre, nos perpassa, nos acontece, e ao promover isto tudo, a experiência nos transforma. As aprendizagens apontadas na narrativa de Adson: “*Busco, nesses eventos relatados, uma aproximação com as referências necessárias para uma preparação na vida profissional*”, relacionam-se à experiência enquanto prática de saberes profissionais e existenciais que trouxeram para o centro de suas reflexões seu processo (auto)formativo, seu mundo sociocultural, sua identidade, e resultaram em uma experiência temporal de saberes, situações e acontecimentos articulados à docência. No transitar dessas margens, a experiência é uma construção singular. Adson toma consciência de si, destacando pessoal e profissionalmente, saberes e aprendizagens; vive, assim, simultaneamente, os papéis de ator e investigador de sua própria história, à medida que caminha em seu processo (auto)formativo elaborando uma compreensão de seu percurso de vida. Em outro fragmento, Adson acrescenta:

Agora com o retorno às aulas para o Ano Letivo de 2016, a proposta de oficinas a serem desenvolvidas na escola passa a dar ênfase a outro eixo. da pesquisa autobiográfica, estórias de vidas pelas narrativas. Para atender os objetivos apontados no planejamento faz-se necessário fazer uso de fotografias, filmes, músicas que resgatem com o alunado suas vivências na escola e fora dela. Antes de tudo devemos conhecer quem é essa juventude a qual nos dirigimos no ambiente escolar. O perfil dos alunos, sua faixa etária, a idade, curso, etc., quem é esse jovem? A escola esta atenta aos aspectos sociais que envolvem a juventude? Confesso que esses questionamentos me fizeram refletir sobre minha pratica escolar.
(Entrevista narrativa, Adson)

Ao refletir sobre suas experiências, extraindo significados da produção de saberes (auto)formativos, Adson relata que a formação no subprojeto PIBID norteou sua atuação docente e lhe proporcionou não apenas as aprendizagens próprias do seu componente escolar, como também lhe conferiu a oportunidade de pensar sobre as experiências dos(as) estudantes a partir da proposta do semestre. Adson analisa os espaços de aprendizagem onde atua refletindo e construindo saberes relativos ao seu processo (auto)formativo a partir seu percurso como sujeito da experiência e das historias de vida dos(as) estudantes também em formação.

Em geral, a educação privilegia as aprendizagens acadêmicas, pouco validando o saber proporcionado pela experiência cotidiana, individual e coletiva, mas, neste caso, os saberes apontados pela proposta das oficinas para o ano letivo nasceram dos saberes advindos da experiência e se fortaleceram em modos próprios de refletir sobre ela no domínio social e singular. O par experiência/sentido permitiu pensar coletivamente a educação a partir de outro

ponto de vista, de outra forma, com: “*uso de fotografias, filmes, músicas que resgatem com o alunado suas vivências na escola e fora dela*”. Como coloca muito bem Larrosa (2002), o sujeito da experiência é um sujeito passional, receptivo, aberto, exposto. O autor explica que, para conceituar a experiência, é necessária uma reflexão do sujeito em seu contexto de vida, enfatiza então, que prefere a palavra experiência, em conformidade com a palavra vida e com a palavra existência. Neste caso, Adson se questiona como a escola atua muitas vezes sem levar em consideração as histórias de vida e experiências da juventude colocando a urgência de: “*Antes de tudo [...] conhecer quem é essa juventude a qual nos dirigimos no ambiente escolar, o perfil dos alunos, sua faixa etária, a idade, curso, etc., quem é esse jovem?*”. Assim Adson se apropria reflexivamente das histórias de vida de seus/suas alunos(as) contextualizando sua atuação como professor a partir dos relatos de vida e existência daquela juventude que não parece ser considerada pelo currículo escolar.

Passeggi, Souza e Vicentini (2011) contribuem com essa discussão, quando afirmam que: “a questão central da pedagogia deslocou-se, dos ‘métodos eficazes’ para focalizar ambientes de aprendizagem mais propícios à formação”. Para a autora, a formação assume uma perspectiva dialética, e de transformação, quando rompe com os ideais de um aperfeiçoamento linear, progressivo e a-histórico do desenvolvimento humano sem considerar a cultura local, e assume a importância de refletir “sobre a experiência vivida” por estes sujeitos implicados no processo formativo (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI 2011, p. 152).

Em seu memorial, Ângela esclarece que, após suas experiências como supervisora do PIBID, sua prática foi (re)contextualizada e (re)dimensionada:

Tem sido uma ótima experiência participar desse projeto, estar em contato com estudantes de pedagogia e com professores da UNEB. Essa parceria trouxe um crescimento que englobou a todos da Escola Municipal Antônio Conselheiro. Podemos perceber a alegria, no sorriso de cada aluno, quando as quintas das oficinas chegam. Com as ações do PIBID, obtivemos resultados importantíssimos na escola, no eixo do subprojeto como: aproximação maior da comunidade na escola, valorização do eu, reconhecimento cultural, diminuição da agressividade, incentivo à leitura e à escrita, o respeito ao próximo, desenvolvimento da sensibilidade e liberdade de expressar seus sentimentos, não importando se pertence ao sexo masculino ou feminino.[...] Diante disso, percebo que as ações trouxeram impactos consideráveis na minha atuação, nos bolsistas e na escola. Através dessa vivência, ambas as partes entraram em contato com questões práticas imprescindíveis à formação do educador e imprescindíveis para a inovação das práticas educativas e inclusivas da escola. (Memorial de formação, Ângela)

A narrativa de Ângela aponta para as contribuições e tensões que transbordam seu processo (auto)formativo, evidenciando práticas e experiências pedagógicas no PIBID que valorizam, sobretudo, a parceria entre os diferentes agentes do subprojeto e uma maior aproximação com a comunidade escolar, conferindo-lhe visibilidade e reconhecimento cultural. Em suas palavras: *“Tem sido uma ótima experiência participar desse projeto. Através dessa vivência, ambas as partes entraram em contato com questões práticas imprescindíveis à formação do educador”*. Ângela relaciona questões inerentes à diversidade cultural, evidenciando a polifonia da escola e colocando em destaque as sutilezas da (auto)formação, a partir dos saberes e práticas da experiência na Universidade e na Escola Básica, cuja contribuição direciona seu processo (auto)formativo, assim expondo: *“Com as ações do PIBID, obtivemos resultados importantíssimos na escola, no eixo do subprojeto como: aproximação maior da comunidade na escola, valorização do eu, reconhecimento cultural, diminuição da agressividade”*. A supervisora evidencia modos de compreender as diversidades através da experiência compartilhada por uma formação pautada pelos saberes culturais que permeiam a escola e a comunidade. Segundo seu relato, é possível entender que sua experiência, no âmbito do subprojeto DDPEB, se apresenta como um saber distinto do saber científico, ou do saber da informação, e de uma práxis distinta da técnica e do trabalho. Ângela mostra um olhar mais atento para a sua experiência na (auto)formação e explica: *“Diante disso, percebo que as ações trouxeram impactos consideráveis na minha atuação, nos bolsistas e na escola”*.

Neste aspecto, a professora dialoga com Larrossa (2016), quando este afirma que o sujeito da experiência é um sujeito passional e exposto, que apresenta uma epistemologia, uma ética e uma pedagogia receptiva, aberta e conectada aos saberes da experiência: *“o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e converte em outra coisa”* (2016, p. 46). Em Ângela, o saber da experiência ocorre no interstício entre o conhecimento e a vida humana, na mediação entre ambos, pois nem o conhecimento é essencialmente ciência e tecnologia, nem vida se resume aos aspectos biológicos da satisfação das necessidades; trata-se da experiência em seu contexto concreto e abstrato, individual e coletivo.

No excerto do memorial de Ângela, percebemos o resultado de sua experiência integrada a saberes que fundamentaram a (auto)formação profissional desta docente:

O PIBID, por sua vez, além de nos atribuir tal função, contempla nossa formação profissional e nos concede a oportunidade de aprimorar e refletir sobre nossas práticas pedagógicas por meio da participação em atividades de pesquisa. [...] Partindo dessa perspectiva, observa-se que esse programa oportunizou contribuições para o meu processo de formação e prática docente, de inúmeras maneiras. Entre essas contribuições, vale destacar: a possibilidade de inserção no ambiente da UNEB, onde o convívio com a comunidade acadêmica despertou em mim a busca por uma formação continuada e novos mecanismos de melhoria para o meu trabalho em sala de aula e na gestão escolar; o despertar da produção científica, valorizando a busca pelo conhecimento, através de grupo de estudo que proporcionou e proporciona a realização de pesquisas acerca das práticas educativas, culminando em momentos de reflexão e contribuindo para a minha prática pedagógica com a troca de experiências com os bolsistas e os coordenadores do projeto.(Memorial de formação, Ângela)

Ângela destaca suas aprendizagens de vida pessoal e profissional, na interpretação que faz da experiência vivida, pela compreensão de suas necessidades e expectativas. Quando a professora reitera a importância de estar participando de um programa que, segundo ela, “*contempla nossa formação profissional e nos concede a oportunidade de aprimorar e refletir sobre nossas práticas pedagógicas por meio da participação em atividades de pesquisa*”, ela está valorizando a experiência em pesquisa/formação a partir do PIBID. Como aponta Larrosa (2016), é necessário legitimar a experiência, reconhecendo-a no campo pedagógico, pois as experiências quando não são elaboradas, não adquirem um sentido, seja ele qual for, com relação à própria vida, e não podem ser chamadas de experiências, portanto, não podem ser transmitidas. O autor indica que, apesar de convivemos com um sem-número de atitudes, comportamentos, pensamentos e sentimentos, estes somente se tornam experiências quando ganham sentido sob a ótica da reflexão. Assim, para que as vivências se tornem experiências formadoras devem agregar valor ao vivido. Neste sentido, os relatos de vida centrados nas experiências formadoras de Ângela e demais colaboradores(as) desta pesquisa são vias de acesso a importantes saberes, no decorrer de seus processos (auto)formativos.

Em seu entendimento da experiência, a professora dialoga com a concepção de Larrosa (2016), ao explicar que a experiência “é isso que me passa, que me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação que resulta na transformação do sujeito da experiência, indicando que o sujeito da experiência é aquele que está aberto a sua própria transformação” (LARROSA, 2016, p. 5). É o que destaca Alice, a seguir:

O PIBID está sendo uma experiência grandiosa. Pois tenho contato com professores formadores da Universidade que atuam nesse projeto, com

estudantes bolsistas, aos quais chamo de PIBIDianos, que aplicam as oficinas nas salas de aula, com os alunos, o que promove a eles uma aproximação com a sua 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 com os nossos jovens. E esse fazer acontecer 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. (Memorial de formação, Alice).

Fica claro que há uma ampliação da visão acerca da (auto)formação, em Alice, quando descreve relações na escola que são marcadas por diferenças culturais e apontam para tempos e espaços distintos do exercício docente. Em sua trajetória no PIBID, Alice ressignifica saberes que a possibilitam atuar, interrogar, analisar e alimentar práticas que dão sentido a sua (auto)formação, indicando como elabora os saberes da docência na experiência de construção de novas práticas, quando problematiza, apresenta intencionalidade e busca mediação em seu processo (auto)formativo e no processo formativo dos bolsistas de ID e dos estudantes da escola.

O crescimento coletivo, sob o olhar de Alice, indica que as experiências vividas no PIBID são permeadas pelo diálogo entre seus componentes, e pela troca que se realiza no processo de (auto)formação desenvolvido pelos(as) atores/atrizes, constituindo-se em condição essencial para a construção dos saberes da docente. Zeichner (2010) destaca que, quando professores(as) trabalham em comunidades ou grupos colaborativos/reflexivos, há uma busca comum do significado da vida profissional, neste caso, a docência não é apenas um projeto individual e sim um projeto coletivo, ético e cultural, onde a experiência ressignifica práticas pessoais e coletivas, relacionadas aos saberes da (auto)formação. Assim, a professora constitui-se enquanto “sujeito da experiência”, formando-se e transformando-se, à medida que construiu sua maneira de ser/saber de sua identidade socioprofissional.

Outro ponto relevante a ser destacado é que as experiências (auto)formativas de Alice e dos(as) demais colaboradores(as) da pesquisa se inscrevem em um contexto que reflete esta rica relação entre experiência e (auto)formação. Uma crítica que Larrosa (2016) faz à educação diz respeito ao currículo da escola, que se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e mais curtos, uma vez que a escola tem de seguir a passo veloz, pois não pode “ficar para trás”. Há uma obsessão em seguir o currículo, o calendário e o cronograma. Larrosa (2016) explica que o sujeito da experiência vive seu tempo, precisa parar para pensar, para escutar, para sentir, suspendendo sua opinião e juízo. O sujeito da experiência cultiva a atenção, tem olhos e ouvidos abertos e cultua a arte do encontro, pois as experiências que

ocorrem no cotidiano da escola deixam marcas nos sujeitos, por serem (auto)formativas. Neste caso, acredito que os(as) colaboradores(as) da pesquisa podem ser reconhecidos como sujeitos da experiência, posto que sua formação não se resumiu a um mero fazer, mas a uma ação refletida, intencional, planejada, uma ação ativa dos sujeitos que aprenderam a agir compreendendo o processo vivido.

5.2 Experiências dos(as) supervisores(as) com normatizações e preconceitos

A ação de desconstruir preconceitos e discriminações naturalizados nas práticas educativas e nos discursos que desvalorizam as experiências e os saberes oriundos de grupos culturais subalternizados são formas de desnaturalizar concepções racistas, preconceituosas ou monoculturalmente engessadas pela escola. Segundo Canen (2014, p. 157), os princípios do multiculturalismo e da “pluralidade de identidades” constituem a “essência da humanidade”, e afinam-se com comunidades e grupos que se colocam no centro de propostas educativas antirracistas, antixenofóbicas, antissexistas, e não preconceituosas.

A dimensão afetiva do encontro não ocorre fora dos muros da escola, pois há uma complexa rede de relações sociais que incluem alianças, conflitos, tabus e preconceitos, em uma constante reprodução do velho e criação do novo. Neste sentido, é essencial uma postura docente frente às questões da diversidade, para que valores, atitudes e comportamentos possam ser amplamente debatidos.

A escola é uma agência fundamental do trabalho docente de desconstrução e construção de novos saberes para a participação plena, com inclusão e igualdade, pois nela se desenvolvem formas de sensibilização e discussão destas temáticas. Destaco a importância de estimular epistemologias e práxis que dialoguem com diferentes saberes e experiências, valorizando perspectivas que compreendam a realidade a partir do respeito às diversidades e às identidades socioculturais.

No excerto da narrativa de Adson, é possível perceber, na fala do professor, as questões relacionadas a tabus e ideias preconcebidas sobre a sexualidade, quando afirma:

Na avaliação do PIBID, um professor do interior falou da necessidade dele enquanto homossexual estar lá defendendo aquelas questões em sua condição de homossexual [...] eu não tenho vontade de falar sobre isso, eu não converso sobre isso, tenho dificuldade de falar sobre isso, de me posicionar, como ele disse, de posicionar claramente, são tantas barreiras, são tantas coisas [...] essa minha vivência religiosa de deixar para lá [...] a questão familiar também é muito forte, isso para mim é um entrave.
(Entrevista narrativa, Adson)

Adson revela uma formação ética e de valores com “*barreiras*” que interdita temas relacionados à identidade sexual. Torna-se imperativo para o professor calar-se diante de discussões sobre a temática da homoafetividade, indicando que, apesar da necessidade consciente de combater a discriminação e o preconceito, há uma moralidade cristã, arraigada em nossa cultura, que normatiza, reprime e afasta esta discussão dos espaços escolares. Pessoas com orientação homossexual vivenciam situações de desrespeito que silenciam e lhes negam direitos sexuais e afetivos, como o direito de se relacionar com qualquer pessoa, seja do mesmo gênero ou não. Desconstruir concepções enraizadas, derrubar valores construídos são processos que demandam tempo. A imposição de um lugar social, marginalizado e conflituoso, que tem sido inscrita no ambiente educacional, tem raízes baseadas em práticas excludentes, silenciadoras, e em situações de contradição, de medo de se colocar e ser exposto, como observa Adson, causando-lhe a “*dificuldade de falar sobre isso*”, de se posicionar.

É incontestável que historicamente a escola constituiu-se validando padrões da “*sociedade disciplinar*”,¹⁶ que produziu, manteve e reforçou discursos e práticas discriminatórias através dos dispositivos reguladores das identificações e expressões de gênero e sexualidade. São modos de dar sentido às relações de poder e, nesta perspectiva, as concepções de Adson evidenciam uma visão estereotipada dos sujeitos hegemonicamente considerados “*desviantes*”. Há um silenciamento que se impõe às questões das diferenças e das múltiplas expressões de identidade de gênero e sexualidade que explicam porque em nossa sociedade foi criado um padrão binário e heteronormativo de vivência da sexualidade, colocando os sujeitos heterossexuais como a norma e os demais sujeitos como o “*desvio*”.

O subprojeto do PIBID trabalha com a perspectiva formativa de desconstruir os binarismos que atravessam o imaginário social, questionando normatizações e padrões impostos às relações de gênero e sexualidade, pois se baseia em epistemologias e práticas pedagógicas que visam trabalhar com as diversidades presentes na escola, como é o caso das pedagogias de inspiração intercultural.

Ao fazer um relato de si para si mesmo, redimensionando as experiências de formação e potencializando as suas próprias trajetórias profissionais, Adson assume os tabus e preconceitos decorrentes de concepções pessoais que sinalizam interdições e medos difíceis de desconstruir, problematizar e ressignificar. A aderência a um modo de significação e

¹⁶ Sociedade disciplinar, para Foucault (1999, p. 173), é uma espécie de disciplina-mecanismo: um dispositivo funcional que torna eficiente o exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz, um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir, um esquema da disciplina de exceção progressiva cuja multiplicação se deu através do corpo social.

interpretação também passa pelos valores e normatizações de cada um, especialmente quando a “*vivência religiosa e familiar é muito forte*”, muitas vezes impedindo a pessoa de assumir padrões rechaçados pela sociedade. Assim, Adson prefere resguardar-se a adotar pontos de vista (principalmente em público), que estejam em contradição com sua formação religiosa e familiar, tornando-se esta atitude um empecilho para novas concepções pessoais e modos diferenciados de atuação. Em suas palavras: “*eu não tenho vontade de falar sobre isso, eu não converso sobre isso, tenho dificuldade de me posicionar*”. Experiências com gênero e sexualidade são elaboradas e reelaboradas a partir das relações em que as pessoas pensam sobre si mesmas e o outro, a partir da identificação de uma pessoa, como homem ou mulher, homossexual ou heterossexual. Tais processos são socialmente construídos e têm profundas implicações políticas, identitárias, socioculturais e religiosas, não sendo mera consequência do sexo biológico. Louro (2005) destaca que nenhuma dimensão humana, nem mesmo os aportes biológicos, nada do que nos conforma escapa ao campo das produções humanas, culturais e temporais, que são sempre contextualizadas, configurando as ideias e os significados que são atribuídos à natureza. Neste sentido, o debate entre as proposições e concepções da sexualidade revela a contradição e o conflito entre o respeito às diversidades e identidades e as concepções, valores e práticas do docente. Estas questões ainda demandam um caminho de muita desconstrução e reconstrução de saberes e experiências com a diversidade.

No excerto de sua entrevista narrativa, a professora Alice relata experiências de superação de interdições relacionadas às questões de gênero e sexualidade, em seu processo formativo

Eu sempre tive tabu de determinadas coisas e hoje eu me sinto mais livre para conversar com meus alunos, para brincar com meus alunos, para falar livremente de temas que antes eu tinha um certo travamento. Após o PIBID, passei a falar sobre sexualidade e aceitar as diferenças, para mostrar a eles que as diferenças existem e que a gente tem que olhar para o Ser Humano. [...] Eu sinto que é muito importante a presença do PIBID na escola pela proximidade deles com os alunos [...] Outra questão também que eu percebo que em outras turmas em que o PIBID tem atuação, eu não percebo mais aquela malícia toda, quando se fala em sexualidade. Hoje eu consigo dar uma aula de reprodução humana sem aquelas piadinhas que me deixavam fora do ar [...]eu também já não fico mais fora do ar, porque eu também já mudei com a formação do PIBID. [...], o sexo faz parte da sua felicidade, é uma necessidade fisiológica e afetiva. (Entrevista narrativa, Alice)

Dialogando com Louro (2005), que defende a escola como um local de produção de conhecimento, desconstrução de tabus, atitudes e comportamentos preconceituosos e sexistas,

Alice expressa seu receio inicial em abordar temas silenciados no espaço escolar, como as restrições normativas que demarcam ações que podem ser consideradas certas ou erradas, normais ou desviantes, verdadeiras ou falsas, e são impostas por padrões normativos e hegemônicos de comportamento presentes no âmbito das sexualidades. Alice proclama que a sala de aula é o espaço onde se trava a luta contra todo tipo de discriminação e a sexualidade se apresenta como uma categoria política da construção das identidades, enquanto campo de disputa e de formação dos sujeitos.

A supervisora confirma em seu relato que a escola reproduz determinados sentidos prescrevendo socialmente padrões de identidade e subjetividade condicionados por uma estética heteronormativa e hegemônica, que se expressa através de “*malícia e as piadinhas*” dos estudantes em sala de aula. Neste contexto, a supervisora descreve e contextualiza saberes compartilhados na formação do PIBID, quando coloca: “*eu mudei com a formação do PIBID*”, compreendendo a importância do debate e da problematização dessa temática relacionada à vida cotidiana dos estudantes. A concepção de Alice aponta para epistemes e práticas pedagógicas que criam e possibilitam novas formas de ver e entender a vida, aceitando e respeitando as diversidades, assumindo posturas de igualdade, de defesa de direitos identitários fundamentais e das diferentes formas de ser, aprender e viver no mundo. A professora revela a importância de uma postura respeitosa, no agir, intervir, influenciar, iniciar mudanças pedagógicas e sociais, pela via da discussão e da reflexão sobre a temática da diversidade com os(as) estudantes, no compartilhamento de seus saberes e na valorização da vida: “*o sexo faz parte da sua felicidade, é uma necessidade fisiológica e afetiva*”. Louro (2011) explica que as marcas da cultura revelam formas de expressar desejos e prazeres que são estabelecidos e codificados socialmente e destaca que as identidades de gênero e sexuais são forjadas nas redes de poder da sociedade, e somente podem ser compreendidas no contexto das inter-relações e das interações sociais, principalmente no espaço da escola.

O relato contido no memorial de formação de Ângela também apresenta a 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).

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, como expõe a professora entre “*que é ser homem, o que é ser mulher*”. Essas dicotomias são percebidas cotidianamente na escola. Ângela indica 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 enfatiza um olhar mais atento ao planejamento, que implica 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 que a experiência é um modo de atravessamento, algo que nos passa e penetra nossas concepções, valores, saberes, e, ao nos atravessar a experiência, agita, mistura, desorganiza e pode quebrar resistências.

Neste sentido, Ângela estabelece novas relações com a temática, assumindo-se como sujeito híbrido, capaz de negociar tensões e relações antagônicas e contraditórias vivenciadas na escola, provocando mudanças em sua prática. Estas reações se processam em um campo que une de maneira dialética práxis e teoria, assumindo formas diferenciadas de pensar tais questões, no debate sobre a temática, e revelando que as diferenças de gênero são construídas histórica e socialmente, podendo reproduzir desigualdades e violências na escola.

Diante de tais provocações, é possível acreditar que trabalhar com as diversidades inclui tensões, interdições, contradições e conflitos entre os(as) 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 as discriminações presentes na sociedade.

É nesse contexto que a (auto)formação docente tem caminhado no subprojeto, anunciando caminhos de reflexão na discussão sobre os saberes da experiência, competências,

habilidades e metodologias advindas do “chão da escola”, explicando situações e descrevendo conjunturas. Estes saberes são produzidos e adquiridos no processo de “caminhar para si”, que, segundo Josso (2010a), ocorre quando o sujeito extrai de seu itinerário vivências que se transformaram em experiências e contribuem para sua formação e transformação pessoal. Desta forma, 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, ressignificando o vivido e construindo novos saberes.

Sobre a necessidade de combater preconceitos e normatizações com relação à identidade religiosa, a professora Alice faz o seguinte relato:

Na escola tinha uma aluna [...] ela era de religião de matriz africana e passou um tempo afastada da escola, [...] quando ela voltou, ela voltou com a cabeça raspada, tinha feito o ritual para Orixá e tinha colegas que não queriam sentar próximo, porque diziam que ela tinha demônio, que ela vinha de uma religião demoníaca e tal e tal. E foi o período que eu bati muito firme mesmo com as meninas com relação a isso! [...] [...]. Então, quando os meninos do PIBID fazem oficina, falam sobre esse tema eu vejo que não tem tanta cara torcida, ou tanta resistência, eu acho que consegui modificar esse preconceito dentro da sala de aula [...] eu falava que cada um é único, que você crê no que você acha que deve e quem sou eu para julgar a crença dos outros? [...] que poder é esse? (Entrevista narrativa, Alice)

Neste relato, Alice faz provocações e evoca reflexões junto aos seus/suas alunos(as) e bolsistas de ID, promovendo um debate acerca da questão da liberdade religiosa e das consequências de atitudes preconceituosas. Alice reclama por relações de respeito e reciprocidade, na sala de aula. Em suas palavras: “*E foi o período que eu bati muito firme mesmo com as meninas com relação a isso! [...] eu acho que consegui modificar esse preconceito dentro de sala [...] eu falava que cada um é único, você crê no que você acha que deve e quem sou eu para julgar a crença dos outros?*”. Alice promove assim a desconstrução de atitudes racistas e preconceituosas, que são reproduzidas em sala de aula, alertando para o direito que todos têm de manifestar suas crenças religiosas. Como apontam Moreira e Candau (2008), a educação tende a silenciar e a neutralizar a diversidade presente em seus espaços. Assim, explicam: “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e com a diferença” (2008, p. 16). Os autores afirmam que não é possível uma experiência pedagógica separada das questões culturais da sociedade, pois estes dois universos estão conectados um ao outro, e não podem ser compreendidos a não ser em íntima articulação.

Neste debate, a professora fomenta reflexões com a turma, utilizando como subsídio o combate ao preconceito e à discriminação, ao lidar com a questão da identidade religiosa. Sua experiência na docência foi formativa para os(as) estudantes, à medida que construiu novos saberes a partir da situação vivida com as diversidades no contexto escolar. Os saberes da experiência relatados por Alice, nesta situação, são de ampliação dos direitos individuais e coletivos e de reivindicação da igualdade de direitos, da diversidade religiosa, cultural e política no espaço escolar. Alice explica como a partir desta experiência houve uma aceitação do tema das identidades religiosas. Em suas palavras: “*Então, quando os meninos do PIBID fazem oficina, falam sobre esse tema eu vejo que não tem tanta cara torcida, ou tanta resistência*”. O que é visível neste relato é que por vezes tanto a educação como a sociedade, de uma forma geral, efetuam oposições binárias entre as religiões de Deus (cristãs) e as do diabo (religiões de matriz africana) e sobre outras perspectivas da diversidade, tais como negro/branco, heterossexual/homossexual, feminino/masculino, normal/anormal etc. Segundo Moreira e Candau (2008, p. 68), os movimentos negros, indígenas e outros movimentos sociais pressionaram por mudanças partilhando a concepção de que “a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas da cultura afro-brasileira e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã”. A narrativa de Alice reitera que o conhecimento, a cultura, a formação e a diversidade são direitos inerentes à humanidade, são direitos ligados à vida, são valores civilizatórios construídos no processo de desenvolvimento da humanidade, em todos os seus aspectos, pois são apropriações das ancestralidades, criações, saberes, experiências, linguagens, memória, identidades, culturas resultantes do ser, saber e fazer da humanidade.

5.3 Resistências docentes: outros modos de ser e aprender com a experiência

O caminho apontado por esta investigação sinaliza o PIBID como o entre-lugar de resistências onde experiências, saberes e (auto)formação problematizam, entre outras pautas, os saberes teóricos e as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) com a diversidade, possibilitando uma via de transformação socioprofissional e a incorporação do respeito e da equidade, particularmente na dinâmica das inter-relações socioculturais.

A compreensão da diversidade, dos modos de interação sociocultural e a intensidade de conflitos atribuídos à diferença podem expressar o caráter de valorização da igualdade ou, pelo contrário, podem acentuar as desigualdades na educação, pois a experiência não é algo fragmentado e descontínuo, é uma totalidade que abarca a individualidade de cada sujeito, em

suas interações com o contexto cultural, no enlace das relações que estabelece entre saberes, produzindo sentidos a partir dos desafios impostos pela realidade vivida.

Josso (2010a) propõe uma abordagem experiencial em que o sujeito faz uma narrativa de si, conta sua própria história, revela sua subjetividade e suas qualidades individuais e socioculturais, dando valor ao “vivido”. A autora 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. Igualmente em Larrosa (2016), a experiência formativa é uma viagem aberta e interior (vivida sem precipitações pelo próprio sujeito), uma viagem onde o sujeito influencia a si próprio e ao outro, deixando-se conquistar pelas experiências que vão ao seu encontro, produzindo sentidos e criando possibilidades de (auto)formação.

Para Larrosa (2016), a experiência nos situa em um lugar onde se pode resistir, onde se pode dizer o que não somos e o que não queremos. “As palavras podem conter um gesto de rebeldia, um não, e ainda podem ser perguntas, aberturas, inícios, janelas abertas, modos de continuar vivos, de prosseguir, caminhos de vida, possibilidades” (LARROSA, 2016, p. 72).

A narrativa a seguir, expressa no memorial de Ângela, coaduna-se à ideia de Larrosa (2016) sobre o encontro da experiência com a (auto)formação potencializada através do subprojeto PIBID:

A minha vivência com o PIBID tem sido um lócus de grandes descobertas, de aprendizagens e de realizações para minha formação profissional. O PIBID deu para nossa escola oportunidade para viver e experimentar a prática docente dos estudantes de pedagogia pautados em projetos. Assumir a função de orientar os bolsistas, que estão em processo inicial de formação, não é uma tarefa simples. Esta é, na verdade, uma questão que compreende uma abrangência muito maior em relação à preparação prática dos futuros professores. Pois é preciso abrir mão de uma rotina estabelecida para construir novas práticas que incluam os novos aprendizes do ofício. Coube a mim, como professora supervisora, atuar na construção de ações que foram desenvolvidas no sentido de atender as necessidades levantadas a partir da realidade da escola e, nesse sentido, delimitarmos a minha forma de trabalho no projeto, buscando autonomia para as diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (Memorial de formação, Ângela)

Ângela destaca, em seu relato, a relevância do PIBID como terceiro espaço de formação, reflexão e análise de sua prática profissional. Por certo, neste espaço, a experiência foi lócus de produção de saberes e aprendizagens compartilhadas, que possibilitou o processo de formação, em um compromisso assumido entre universidade e escola básica. Trata-se de um espaço institucional de formação docente e de resistência a uma educação monocultural, o que possibilita que a professora atue, ao mesmo tempo, como formadora e formanda,

aprendendo, ensinando e compartilhando saberes da formação pedagógica, política, social e cultural. Tal partilha está em consonância com o conceito de Zeichner (2010), de terceiro espaço de formação na pesquisa/formação e na relação universidade/educação básica.

A travessia empreendida por Ângela, ao assumir o protagonismo e a autoria do “caminhar para si”, pode ser explicada por Josso (2010a), quando coloca que a formação é uma viagem na qual o viajante transforma tanto o lugar como a si mesmo, e por Larrosa (2016), para o qual a experiência formativa é uma viagem aberta e interior, onde o sujeito influencia a si próprio e ao outro. Esta transição aponta para um processo (auto)formativo, consolidado por laços profissionais, refletidos na experiência de Ângela, que amplia suas vivências com a diversidade, após sua entrada no subprojeto DDPEB e nas ações e reflexões de valorização das diferenças, igualdade e crescimento pessoal e coletivo, participando desse lócus de resistência aos processos de normatização impostos pela educação. Em suas palavras: “*O PIBID deu para nossa escola oportunidade para viver e experimentar a prática docente dos estudantes de pedagogia pautados em projetos*”. Josso (2010a, p. 71) salienta que “formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza”. Ângela destaca: “*Coube a mim, como professora supervisora, atuar na construção de ações que foram desenvolvidas no sentido de atender as necessidades levantadas a partir da realidade da escola*”.

Com base nesse entendimento, a experiência de Ângela deu lugar à construção de saberes, em tempos e espaços de formação, em uma ação transformadora. Larrosa (2002, p. 76) destaca que neste processo a experiência: “não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista quando cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que ser artista de si mesmo”.

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)

Na narrativa de Alice, vemos que o conhecimento de si foi sendo compreendido como um movimento no qual a professora forma a si própria, ao fazer reflexões sobre suas itinerâncias de aprendizagem, pessoal e profissional. Sua experiência constituiu-se em um processo de diálogo consigo e com os outros. Alice coloca-se como modelo para a formação dos(as) estudantes, quando narra: *“eu conto as minhas histórias. Nossas histórias servem como um exemplo para esses meninos e meninas em formação”*. Alice debate comportamentos masculinos e femininos que foram produzidos ao longo do processo histórico cultural das sociedades, pois estes são processos culturais e não uma essência que defina homens e mulheres. A professora questiona, então, a sujeição feminina, estimulando a reflexão entre estudantes e interpelando o lugar considerado “natural” de subordinação da mulher em relação ao homem, além de interrogar o suposto caráter natural desta subordinação feminina e da sujeição decorrente das maneiras como a mulher é construída social e culturalmente, proclamando: *“Estes valores né, se reproduzem na família, em sala de aula, na escola, essas questões de alguma forma aparecem”*. A escola é um espaço sociocultural e político de construção e reprodução de conhecimentos e valores, transmitidos explícita ou implicitamente, por meio das atitudes cotidianas. Na fala da professora, é possível refletir sobre as práticas pedagógicas construídas nos espaços sociais que apontam para comportamentos que são femininos e masculinos. Sua argumentação ratifica a certeza de que o feminismo desvela relações políticas de poder, presentes na vida social e nas esferas teóricas e práticas da educação e da sociedade, e articula-se a uma atitude de insurgência e resistência incorporada pelo pensamento de Simone de Beauvoir (1980, p. 9): *“Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”*. Alice reivindica, então: *“se isso é ser feminista eu sou e vou brigar pelo direito de ser igual a você!”* – trazendo o feminismo para a discussão, postulando a igualdade de direitos e questionando a naturalização das raízes culturais, sociais, políticas e econômicas das desigualdades de gênero que mostram como o poder político se reproduz nas sociedades modernas, também através das relações desiguais ente homens e mulheres. 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, então, que: *“serve como um exemplo para esses meninos e meninas em formação”*, e reafirma a importância das experiências vividas em seu processo (auto)formativo que lhe possibilitaram reflexão, reconhecimento e saberes após sua participação no programa.

Podemos também observar isto nos relatos do memorial do professor Adson:

A temática do PIBID no semestre: gênero e sexualidade marcou pela oportunidade de se levar essa discussão a nosso alunado tão carente em temas como esse, discutidos de forma leve, sob orientação das coordenadoras, sem alarde, sem despertar a ira dos incautos [...] A princípio começaram observando o desenrolar das aulas e um período depois passaram a aplicar as oficinas com a temática sexualidade e gênero. [...] a ideia de discutir a diversidade sexual no âmbito escolar nos tempos de hoje parece blasfemo. Oficinas desenvolvidas pelos bolsistas, tendo como referência os temas discutidos nos textos, no momento de formação, abordando de forma lúdica, poética, utilizando das canções ou de reportagem de jornais foi para mim um momento de reflexão de minha própria prática escolar. (Memorial de formação, Adson)

Ao falar da diferença e problematizar as diversidades no seu fazer diário, Adson aponta para o objetivo do subprojeto de integrar ações, compartilhar e analisar práticas educativas desenvolvidas no cotidiano da escola, “*de forma lúdica, poética, utilizando das canções ou de reportagem de jornais*”. As intervenções das quais participou como supervisor contribuíram para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas e estratégias de ensino produzidas na/pela experiência da docência e na presença das diversidades existentes no espaço escolar. Larrosa (2016) assume a experiência como um modo de habitar o mundo por um ser que não tem outra essência além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço. Neste caminhar, Adson menciona que a aplicação das oficinas com as temáticas de gênero e sexualidade ampliou sua percepção para um enfoque mais abrangente e menos normativo, imposto por práticas culturais enraizadas na sociedade, onde: “*a ideia de discutir a diversidade sexual no âmbito escolar nos tempos de hoje parece blasfemo*”. Larrosa (2016, p. 33) postula que “é necessário que a educação lute contra a miséria, contra a desigualdade, contra a violência, contra a competitividade, contra o autoritarismo, porque é preciso manter alguns ideais para que nossa vida continue tendo sentido mais além de nossa própria vida”. Adson sustenta que transformar práticas educacionais instituídas não é tarefa fácil, refletindo sobre a importância do reconhecimento e da valorização do saber docente, no âmbito das práticas de formação continuada desenvolvidas no subprojeto, de modo especial dos saberes relacionados à identidade sexual e de gênero. Mesmo com toda a interdição da cultura, da família, das religiões a que professores e a escola de um modo geral estão sujeitos, houve ressignificação dos saberes que foram gerados a partir da experiência, pois houve um movimento de resistência no exercício da docência: “*foi para mim um momento de reflexão de minha própria prática escolar*”, que possibilitou o entendimento da dimensão social e

política de ser e estar professor, construindo “consciência de si” e do outro, tão importantes para a profissão docente.

No excerto do memorial a seguir, é possível compreender o reconhecimento da proposta de formação do PIBID, no diálogo entre Escola Básica e Universidade, onde as identidades de gênero e sexualidade não são mais vistas como concessão e sim como um direito:

Embora a disciplina favoreça a discussão de tais enfoques, não é fácil no dia a dia fazer isso acontecer. Existe o receio de ser julgado de forma equivocada de quem está por fora do processo de ensino-aprendizagem. Existe a realidade do meio social, impregnado dos conceitos proibitivos da religião conservadora, que influencia de forma a desenvolver atitudes de rejeição, de preconceito, em relação a tais enfoques. [...] volto a acentuar positivamente essa proposta para minha formação, enquanto professor no exercício da função de magistério, em um colégio que atende a uma demanda de alunos oriundos das proximidades do colégio. Uma realidade social comprometida pela concentração desordenada, pela falta de oportunidades, pelos descasos de governantes. Uma comunidade muitas das vezes desassistida, pelo poder público, em saúde, saneamento adequado e acesso a uma educação digna, a esporte e lazer. Tenho a oportunidade de ler e discutir textos que fazem refletir a temática do período em que estão sendo feitas as oficinas. Temos um planejamento com uma temática e através dele traçamos um Plano de Ação, a ser desenvolvido na Escola através das Intervenções Didáticas. (Memorial de formação, Adson)

As narrativas do professor Adson descrevem a aproximação importante entre universidade/escola básica/formação, quando defende que a participação no subprojeto PIBID lhe propiciou experiências importantes na relação com o mundo e com o outro, tanto na sua (auto)formação quanto na formação do coletivo, estabelecendo um campo de resistência e de intervenção positiva, direcionada à promoção de diálogos e ações em favor do acolhimento das diversidades. Assim, ele declara: “*volto a acentuar positivamente essa proposta para minha formação, enquanto professor no exercício da função de magistério*”. O professor menciona, ainda, o quanto o subprojeto propiciou experiências importantes para a incorporação dos pressupostos teórico-práticos da formação, contribuindo no desenvolvimento de saberes que serviram para compreender e desvelar contradições socioculturais presentes no contexto escolar. Seu relato menciona que no meio escolar existem formas preconceituosas de lidar com as alteridades, impondo padrões que se legitimam e se consolidam pelos “*conceitos proibitivos da religião conservadora, que influencia de forma a desenvolver atitudes de rejeição, de preconceito*”. Segundo Adson, aos poucos, os preconceitos, barreiras e tabus estão sendo questionados e desconstruídos, através da formação teórica e metodológica desenvolvida no subprojeto. O supervisor deixa

subentendido, em seu memorial, que, apesar das dificuldades e conflitos, há a construção de uma perspectiva que investe os sujeitos de poder, desenvolvendo novos sentidos para a diversidade. Reconhece que as experiências (auto)formativas, em seu fazer pedagógico, embasam a construção de saberes culturalmente diversos, explicando: “*Tenho a oportunidade de ler e discutir textos que fazem refletir a temática do período em que estão sendo feitas as oficinas*”. Esta narrativa reflete que a diversidade é um tema que tem recebido espaço na organização e planejamento de sua prática, em uma proposta de intervenção positiva, direcionada à promoção de diálogo e ações em favor do reconhecimento e do acolhimento das diversidades no contexto escolar. Ao interpretar suas ações e percursos formativos, o supervisor desvela, conhece e valoriza sua própria história, dando sentido e reconhecendo as vivências e saberes pessoais e profissionais adquiridos na experiência. Postula, por fim, que estes saberes se refletem no contexto cultural dos estudantes, apontando que, através da “*intervenção didática*”, pode-se incluir “*a comunidade desassistida pelo poder público*”. Acredito que, segundo esta premissa educacional, a dificuldade dos(as) professores(as) para assumir a perspectiva intercultural da diversidade, na educação, não resulta tanto da objeção ao seu sentido e finalidade e, sim, da dificuldade de deslocar estes conceitos para a experiência cotidiana na escola. Adson destaca ainda:

Quando o Coordenador de Área trouxe um professor para falar sobre o teatro de improviso, para fazer uma formação sobre o teatro do improviso, para a gente não se prender tanto na formalidade, foi uma desconstrução de uma atividade na sala de aula [...]. Me ajudou na formação de olhares e pontos de vista diversos, diferenciados do meu [...] eu estou há pouco tempo, tenho poucas referências, poucos contatos e as conversas com a categoria docentes... É que tem ideias políticas um tanto conservadoras. [...] então, essa foi uma das experiências também que me ajudou a ter um olhar na escola de comprometimento, de estar presente, de procurar ver a realidade do aluno, que nem sempre a gente tem, porque muitos conflitos que estão na sala de aula, entre o professor e o aluno, estão na falta de visão, de conhecimento, do professor daquela realidade do aluno, que é uma realidade de exclusão, de falta de perspectiva, é um ambiente de carência. (Entrevista narrativa, Adson)

O teatro do improviso é uma técnica que requer dos atores colaboração e espontaneidade e está vinculada à experiência pessoal. Adson reporta-se à importância desta formação, na “*desconstrução das atividades em sala de aula*”, assinalando contradições no processo formativo relacionadas à categoria docente. Em outro ponto de seu relato, Adson estabelece relações com a temática da diferença e a desigualdade, assumindo-se como sujeito híbrido, capaz de experimentar tensões e relações contraditórias em seu processo (auto)formativo, a partir da experiência. Ressalta a importância de um “*olhar de*

comprometimento”, referindo-se à resistência, por parte de alguns professores, a uma atuação política, social e cultural, bem como ao conhecimento da realidade destes(as)estudantes, quando aponta o conservadorismo de colegas que têm ideias políticas conservadoras. O supervisor revisita sua trajetória pessoal e profissional, compreendendo aspectos da “*falta de perspectiva*” dos estudantes. Neste prisma, os saberes adquiridos nesta experiência amplificaram seu olhar pedagógico, político e sociocultural, indicando um caminhar para si, na relação com sua experiência e com as outras experiências e signos já construídos.

Dentre os diversos movimentos de resistência que foram sinalizados pelos docentes, no processo formativo construído na relação com a diversidade, Ângela apresenta saberes que foram adquiridos na profissão e que 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... E ele: ela não vai mais assistir essa novela, nem você vai assistir essa novela! Eu falei: pois eu vou assistir, porque 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. [...] Não adianta você ficar podando, não vai definir o sexo dela. 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. Saber contornar uma situação, isso tem me trazido experiências [...] e eu tenho tido essa formação, eu estou passando para meus filhos [...] e eles têm levado isso para a vida. (Entrevista narrativa, Ângela)

Ângela lança um olhar reflexivo sobre si mesma e sobre sua 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 (2010a, 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, colocando conceitos revistos em sua (auto)formação com as diversidades, denunciando 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 de se respeitá-las e entendê-las, antes de julgar as pessoas e grupos, por serem diferentes e terem outras experiências.

Desta forma, a professora opera mudanças em seu viver-saber-fazer, o que lhe confere certo empoderamento para contestar a fala preconceituosa do marido e modificar a sua existência, ressignificando suas experiências, que se estendem a sua vida pessoal e familiar. Assim relata: “*depois que eu tive esta formação que eu venho tendo com o PIBID, [que] vem me dando uma voz muito grande.... Vem me dando o saber a experiência*”, a (auto)formação de Ângela lhe dá autoridade, como sujeito da experiência, através do saber adquirido. Por tal motivo, 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 inspiradas na interculturalidade. 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.

Para finalizar, recuperando as *teias da diversidade* apresentadas nos fios e narrativas que atravessaram as experiências de nossos(as) colaboradores(as) de pesquisa, é possível perceber, em seus processos (auto)formativos, experiências voltadas para a transformação, diálogo e respeito às diferenças que atravessam o cotidiano da escola, na busca pela superação de modelos epistemológicos hegemônicos a partir da consolidação de saberes e práticas de resistências em seus percursos pessoais e profissionais.

6 REMATANDO OS FIOS DA PESQUISA

Por meio das trajetórias de vida pessoal e profissional dos (as) professores (as) supervisores(as) do PIBID, aventurei-me a conhecer e compreender percepções, experiências, práticas de ensino, saberes, processos (auto)formativos e enlaces interpessoais, adquiridos na construção da identidade docente, que constitui a grande jornada do caminhar para si. Nesta heurística, procurei elucidar como a formação oferecida no subprojeto DDPEB influenciou os processos (auto)formativos destes(as) colaboradores(as), permeados pelas diversidades presentes no espaço escolar, a partir de diferentes momentos e trajetórias no cenário sociopolítico-econômico-cultural de suas vidas pessoais e profissionais.

O caráter temporal da experiência humana oferecido pelas narrativas de vida revela aquilo que Ricoeur (1995) denominou de “tempo cronológico” e “tempo fenomenológico”. A dualidade do tempo narrado e vivido pôde ser revisitada em várias passagens (auto)biográficas dos(as) supervisores(as), quando trouxeram à memória experiências, aprendizagens, reconstruções e ressignificações da própria trajetória (auto)formativa no contexto da diversidade. Esta correlação tempo-narrativa me fez pensar em que medida o passado, o presente e o futuro de nossos(as) supervisores(as) dão potência aos seus processos (auto)formativos e a suas experiências pedagógicas e socioculturais com a diversidade.

Neste percurso, a pesquisa (auto)biográfica foi o sustentáculo teórico-metodológico que possibilitou a interpretação dessas experiências docentes, tendo como base a potencialidade dialógica da pedagogia de inspiração intercultural na interlocução com a formação teórica e prática proporcionada pela entrada no subprojeto do PIBID. O referido processo (auto)formativo, cujo capital cultural foram os saberes gerados pelas reflexões e análises da experiência com a diversidade, criou e recriou práticas, saberes, crenças e energias, revelando um “saber fazer e saber ser” embasado em experiências, interações, relações de poder e condições concretas do exercício da docência no caldeirão cultural da escola.

Pude perceber, através das narrativas pessoais e profissionais destes sujeitos, que as experiências com a diversidade vividas a partir da formação no PIBID foram importantes vetores de valorização das identidades culturais que permearam os espaços onde atuam profissionalmente, contrapondo-se ao ponto de vista homogeneizante da educação. Entre os resultados desta investigação, é pertinente afirmar que:

- Os(as) atores/atrizes que compuseram o contexto da pesquisa foram o centro do processo de construção e reconstrução de suas identidades pessoal e profissional, e

neste processo foram demarcados saberes, práticas e experiências de empoderamento delimitados por autoconsciência e sentimento de pertença.

- As experiências dos(as) colaboradores(as) ocuparam um lugar de relevância em seu processo (auto)formativo, atribuindo-lhes, por um lado, o papel de sujeitos do estudo, e, por outro, a possibilidade de investigar sua própria prática e produzir conhecimento, em uma dupla dimensão da experiência, garantindo espaço para a (auto)formação através de novas práticas, epistemes, reflexão coletiva e socialização profissional.
- Em várias narrativas de experiência de nossos(as) colaboradores(as) de pesquisa, foi observado que a (auto)formação proporcionada pelo subprojeto interdisciplinar traduziu e ressignificou saberes e práticas da docência centrados na singularidade e na complexidade das experiências docentes com as diversidades. Os relatos de experiência docente revelaram a desconstrução de preconceitos e atitudes referentes à temática da diversidade, permeados por contextos históricos, culturais e de relações de poder próprios da escola.
- O subprojeto DDPEB revelou-se um espaço híbrido de formação e (auto)formação, apresentando-se como um terceiro espaço para os implicados no processo, especialmente para os(as) supervisores(as). No enfoque dado pelo subprojeto, a formação teórico-metodológica e a práxis foram caminhos de apropriação de saberes, de construção de relações e negociação das tensões e contradições do percurso (auto)formativo, constituindo-se como um entre-lugar de criação na formação.
- Os(as) colaboradores(as) da pesquisa elaboraram novos caminhos em seu processo (auto)formativo, explicando situações e descrevendo conjunturas que foram material de reflexão pelos saberes da experiência, em práticas pedagógicas inspiradas na interculturalidade. Estes saberes foram adquiridos no processo de “caminhar para si” proporcionado pela (auto)formação, onde professores(as) interpretaram, compreenderam e criaram formas diferenciadas de pensar e atuar frente a questões que estabelecem limites às identidades presentes no caldeirão intercultural da escola.
- A (auto)formação proporcionada pelo subprojeto PIBID centrou-se na singularidade e na complexidade das experiências docentes com a diversidade da escola, atravessadas por resistências a interdições e normatizações. A pedagogia de inspiração intercultural permeou a (auto)formação destes(as) docentes, repercutindo na teoria e nas práticas pedagógicas, e questionando paradigmas pelo debate entre Interculturalidade e Educação.

- O subprojeto foi o espaço que se traduziu na formação como um locus de resistência contra a discriminação étnico-racial, religiosa, de gênero e sexualidade, entre outras, e neste espaço os(as) supervisores(as) (auto)biografaram-se e refletiram acerca das questões relativas à liberdade religiosa, às consequências de atitudes preconceituosas, sexistas, machistas e racistas, nos espaços educacionais, relatando transformações pessoais e existenciais e outros modos de ver e entender a docência.
- Houve relatos docentes de que, muitas vezes, em seus percursos, se sentiram isolados e sem espaço para o debate, a reflexão e a ação, mas a experiência (auto)formativa construída no PIBID veio a ocupar esta lacuna. Os fenômenos da escola foram assimilados e compreendidos pelos atravessamentos dos marcadores culturais da diversidade e pelas relações de poder existentes na escola.

Após os resultados elencados, é possível afirmar que esta pesquisa cumpriu seu objetivo de identificar e analisar os saberes e as experiências com a diversidade construídos pelos(as) supervisores(as), a partir da formação proporcionada pelo subprojeto PIBID, em seus processos (auto)formativos.

Houve reconhecimento, compreensão e ressignificação da diversidade cultural existente no contexto escolar e, nesta compreensão, o suporte da formação continuada proporcionada pelo subprojeto foi importante para entender as tensões e os conflitos vividos na escola, apresentando formas de resistência a preconceitos, tabus e outros processos de desigualdade. Estas formas de resistência foram forjadas por estes docentes, em um olhar mais crítico desse ambiente onde a docência é concebida como um espaço de socialização e questionamentos.

Neste estudo, há o entendimento de que a sociedade brasileira é permeada por processos históricos, relações de poder, representações sociais, práticas de inclusão e exclusão que incidem sobre diferentes perspectivas socioculturais e demarcam atitudes racistas, sexistas, machistas e preconceituosas, mas há também a compreensão de que estas questões têm assumido contornos diferentes, principalmente a partir das lutas e reivindicações dos movimentos sociais e de projetos educativos como o PIBID, dentre outros programas educacionais, pois nesta caminhada a escola reflete a multiplicidade de construções/desconstruções de tensões e contradições, buscando a superação destas questões.

Acredito na necessidade de se reinventar a experiência, dando-lhe legitimidade no campo pedagógico, pois segundo os autores estudados nesta investigação, as experiências que não são elaboradas não adquirem sentido com relação à própria vida. Nesta perspectiva, as

narrativas de vida não são simples coletas de dados, mas modos de ser/aprender que dão visibilidade e protagonismo aos sujeitos.

Por fim, a formação proporcionada pelo subprojeto do PIBID indicou que os saberes produzidos na e pela experiência docente potencializam a (auto)formação e a produção de saberes da docência no contexto da diversidade. E, a parti disto, desejo que os resultados desta pesquisa possam compor novos cenários de discussão e o porvir de outros estudos relacionados à temática (auto)formação/experiência/diversidade.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. Profissionalização docente e identidade: narrativas na primeira pessoa. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. 372p.

ARAÚJO, M. de F.; GASPAR, M. M.; PASSEGGI, M. da C. **Memorial – Gênero textual (auto)biográfico**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 6., 2011, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2011. p. 1-13.

BANKS, J. **An introduction to multicultural education**. 2. ed. Boston: Allyn & Bacon, 1999. 150p.

BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. 92p.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. v. I, II. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BHABHA, H. The third space. In: RUTHERFORD, J. (Ed.). **Identity, community, culture and difference**. London: Lawrence and Wishart, 1990. p. 207-221.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 441p.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2010. Seção 1, p. 4.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC. 1998. 126p.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas, poderes oblíquos**. São Paulo: EDUSP, 1997. 67 p.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. 283p.

CANDAU, V. M. (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-55, jan./abr. 2008.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, p. 240-255, 2011.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 233-250, 2012b.

CANEN, A. Currículo para o desafio à xenofobia: algumas reflexões multiculturais na educação. **Revista Conhecimento e Diversidade**, v. 11, p. 89-98, 2014.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000. 112p.

CONNELY, M.; CLANDININ, J. Theory and Practice. In: CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. **Teachers as curriculum planners**. New York: Teachers College Press, 1998. p.81-96.

DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: EDUFRN, 2012a. 155p.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica em educação: desafios e perspectivas. In: SOUZA, E. C. (Org). **Educação e ruralidades**: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012c. p 235.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, p. 523-536, 2012b.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Revista em Educação**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 336-346, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a15.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

DELORY-MOMBERGER, C. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 43- 58.

DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no brasil. **Educação Sociedade & Cultura**, v. 16, p. 45-62, 2001.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, v. 20, p. 405-423, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: a história da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FOUCAULT, M.. **A ordem do discurso**. Trad. Graciano Barbachan (data da digitalização: 2004). Coletivo Sabotagem. 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 63p.

GATTI, B. A. Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010. (Estudos & Pesquisas Educacionais, 1).

GEERTZ, C. Os usos da diversidade. **Horizontes Antropológicos**, v. 5, p. 13-34, 1999.

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.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GULLAR, F. **Toda poesia**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio. 2004. 335p.

GUTIERREZ, K. Developing sociocultural literacy in the third space. **Reading Research Quarterly**, 43(2), 148-164, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010b.

JOSSO, M. C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 25, p. 11-23, 1999.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, J. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2011. 176p.

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.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MEIRELES, M. M. **MACABÉAS ÀS AVESSAS**: trajetórias de professoras de Geografia da cidade na roça – narrativas sobre docência e escolas rurais. 2013 243 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/mariana_martins_de_meireles.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2017

MIGNOLO, W. **Historias locais/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.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008. 245p.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. F. (Orgs.). **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: Repositório da Universidade de Lisboa. **Conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: Ministério da Educação, 2007. p. 21-28.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, v. 350, p. 203-218, 2009a.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009b.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1999. 192p.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2000. 216p.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no brasil. **Educação em Revista**, v. 26, p. 15-40, 2010.

NERUDA, P. **Confesso que vivi – Memórias**. Tradução de OLGA SAVARY: 16ª Edição, São Paulo, Ed. Difel, 1983.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em 19/2/2018.

PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. **Memórias, memoriais: pesquisa e formação**

docente. Natal: EDUFRN, 2008.

PASSEGGI, M. da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: SILVA, Vivian Batista. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, M. da C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, p. 369-386, 2011.

PENNA, F. de A. Escola sem partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. 144p.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999. 224p.

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.

RICOEUR, P. **O discurso da ação**. Lisboa: Edições 70, 2014. 168p.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

RIOS, J. A. V. P. **Entre a roça e a cidade: identidades, discursos e saberes na escola**. 2008. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11124>>. Acesso em: 25 out. 2017.

RIOS, J. A. V. P.; NUÑEZ, J. M. L.; FERNANDEZ, O. F. R. L. Diversidade na educação básica: políticas de sentido sobre a formação docente. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 25, p. 101-112, 2016.

RIOS, J. A. V. P. **Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola**. Salvador: EDUFBA, 2011.

SCHUTZE, F. Para a identificabilidade intuitiva das atividades de representações valorativa e teórica. In: SCHUTZE, Fritz. **Die technik des narrativen Interviews in interaktionsfeldstudien**. Unpublished manuscript. University of Bielefeld, 1987, p. 145-186. [Tradução de Denilson Luis Werle, 2003].

SILVA, E. M. da. **A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente: um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/Capes na**

Universidade do Estado da Bahia. 2017. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/21822>>. Acesso em: 14 set. 2017.

SILVA, A. L.; FIGUEREDO, C. de S.; SALES, M.; COSTA, M.; COELHO, P. J. Da iniciação à docência: ressignificando a profissão docente. In: (Orgs) SILVA, A. L.; FIGUEREDO, C. de S.; SALES, M.; COSTA, M.; COELHO, P. J. **Da iniciação à docência: ressignificando a profissão docente**. Salvador, Editora EDUNEB, 2016. p. 17-25.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 133p.

SKLIAR, C. B.; SOUZA, R. M. **O debate sobre as diferenças e os caminhos para se (re)pensar a educação**. In: (Orgs.) GENTILI, Pablo; CLOVIS, José; KRUG, Andrea. **A escola cidadã**. Porto Alegre, 2000. v. 1, p. 234-246.

SOUZA E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação (UFSM)**. Santa Maria, v. 39, p. 39-50, 2014.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: **Memória e formação de professores**. (Orgs.) NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M.... Salvador: EDUFBA, 2007a. p. 59-74.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida e formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUZA, E. C. de. Memorial de formação: entre a lógica da avaliação e a lógica da (auto)formação. In: **Presente! Revista de Educação**, v. 57, p. 34-37, 2007b.

SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. 357p.

TERRANOVA, C. S. **Pedagogia intercultural**: concetti, problemi, proposte. Milano: Angelo Guerini e Associati, 1997.

UNEB. **Projeto Institucional 2013**. Edital CAPES/PIBID/2013. Salvador – BA. Disponível em: http://www.uneb.br/pibid/files/2010/08/projeto-enviado-a-Capes_2014_modificado.pdf Acesso em 18 de agosto de 2016.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 140p.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. Ampliação da exposição apresentada no Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado pelo Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009a. Disponível em: <<https://docslide.com.br/documents/walsh-cap-2010-interculturalidade-critica-e-educacao-intercultural.html>>. Acesso em: 14 set. 2017.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009b. p. 12-43.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-503, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424>>. Acesso em: 15 set. 2017.

ANEXOS

ANEXO 1 – ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Conforme Passeggi (2010, p. 333), o memorial é um “Texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si”. A partir desta concepção, elabore o seu memorial de formação observando os seguintes aspectos:

- I. **Eixos temáticos da produção:** texto relatando a experiência de formação e inserção na docência através do PIBID. Para o desenvolvimento do memorial deve-se contemplar os seguintes eixos – Formação familiar; Escolarização; Entrada e Trajetórias formativas no PIBID, **Experiências com a diversidade no contexto escolar.**
- II. **Formatação do texto:** texto de 10(cinco) a 12(dez) páginas, observando as normas de elaboração de trabalhos acadêmicos(a)BNT e contemplando os itens: (1)Capa, (2) Contra-cap, (3) Sumário, (4) Introdução, (5) Desenvolvimento (situar os tópicos/eixos discursivos), (6) Considerações finais, (7) Referências.

Referências

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial de Formação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM¹⁷

¹⁷ Roteiro apresentado pela Coordenadora de Área do Subprojeto Interdisciplinar: Docência, Diversidade e Pesquisa na Educação Básica do PIBID/UNEB – DEDC – Campus I – Curso Pedagogia

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE –
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa: **TECENDO DIVERSIDADES: Experiências interculturais e auto formativas dos Professores Supervisores do PIBID/UNEB no contexto da Diversidade.** Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

DADOS DE INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: NAS TRAMAS DA ESCOLA: Experiências Formativas dos Professores Supervisores do PIBID/UNEB sobre Diversidade.

OBJETIVOS:

Compreender como as experiências com a diversidade constituem os processos formativos dos professores supervisores do PIBID/UNEB.

Identificar as experiências construídas pelos professores supervisores a partir da formação desenvolvida pelo PIBID/UNEB;

Analisar de que maneira estas experiências relacionam-se com as diversidades produzidas no contexto escolar.

ESPAÇO: Escola Municipal São Gonçalo do Retiro e Colégio Estadual Polivalente do Cabula.

SUJEITOS: Professores supervisores do PIBID do subprojeto Interdisciplinar Diversidade, pesquisa e docência na educação básica do DEDC/Campus I/UNEB

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Estudo exploratório – Apresentação da pesquisa e todas as suas implicações; Análise dos Memoriais de Formação dos docentes supervisores no PIBID/UNEB e construção de perfil biográfico.

Fase II – Produção de Narrativas - Realização de entrevistas narrativas. As entrevistas narrativas serão gravadas em áudio; Transcrição; Devolução do texto final para os participantes do estudo.

Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

I.A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes como constrangimento e situações vexatórias na publicização das histórias/narrativas de vida uma vez que colherá suas narrativas de vida e formação profissional. Mas o risco será contornado à medida que manteremos a confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde.

II. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Possíveis construções de políticas públicas adequadas ao exercício da docência e da política de formação de professores;
- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre docência;
- Contribuição e fomentação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e das Instituições parceiras.
- Produção de revisão de literatura, enquanto espaço-tempo de formação da pesquisadora e dos colaboradores, sobre questões de formação docente e diversidade e suas implicações na análise e construção de elementos indicadores de análise e produção de políticas educacionais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência públicas para docentes da educação básica no Estado da Bahia;

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de abril de 2017 a dezembro de 2018, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até março de 2019;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato dos pesquisadores

- Joana Maria Leôncio Núñez – Rua Numa Pompílio Bittencourt, 235/501- Bairro Pernambues – Salvador - Bahia- Cep: 41.100-170. Fone (071) 991986976 (Mestranda responsável pela pesquisa)
- Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios - Orientadora

Salvador, ____ de _____ de 2017

Mestranda

Orientadora da Pesquisa

Colaborador da Pesquisa

APÊNDICE 2 – EIXOS TEMÁTICOS PARA ENTREVISTA NARRATIVA

EIXO I.

Formação inicial e a relação com a diversidade

EIXO II

Experiências vividas na docência (entre elas a formação continuada) com a diversidade.

EIXO III

Experiência com a diversidade no contexto escolar a partir do PIBID.



APÊNDICE 3 – MAPA ANALÍTICO-COMPREENSIVO DAS NARRATIVAS DE VIDA

Entrevistada/o:

| <i>Categoria Analítica</i> | Fato/evento biográfico narrado em triangulação | Unidade de sentido | Análise Copilada | Citação Teórica |
|---|---|---------------------------|-------------------------|------------------------|
| <i>Formação inicial dos professores</i> | | | | |
| <i>Diversidades</i> | | | | |
| <i>Experiências formativas com o PIBID</i> | | | | |

Fonte: Pesquisa de Campo, julho a agosto de 2017. Elaborado por NÚÑEZ, J. M. L., baseado nas teorizações de Ricouer (1976) e Schutze (1987), Souza (2014), em Meireles (2013).