

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**ANA CAROLINA PAROLINI BORGES DURANTE**

**EU, UM JARDIM EM CONSTRUÇÃO: UMA PESQUISA NARRATIVA SOBRE AS  
HISTÓRIAS QUE ME CONSTITUEM**

UBERLÂNDIA  
2023

ANA CAROLINA PAROLINI BORGES DURANTE

**EU, UM JARDIM EM CONSTRUÇÃO: UMA PESQUISA NARRATIVA SOBRE AS  
HISTÓRIAS QUE ME CONSTITUEM**

Dissertação apresentada ao Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Curso Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza

UBERLÂNDIA  
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

D951e Durante, Ana Carolina Parolini Borges, 1986-  
2023 Eu, um jardim em construção [recurso eletrônico] : uma pesquisa narrativa sobre as histórias que me constituem / Ana Carolina Parolini Borges Durante. - 2023.

Orientadora: Valeska Virgínia Soares Souza.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7035>  
Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Souza, Valeska Virgínia Soares, 1972-, (Orient.).  
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

---

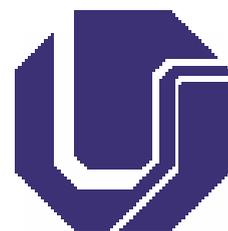
CDU: 801

Glória Aparecida  
Bibliotecária Documentalista - CRB-6/2047

# UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos  
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
Telefone: (34) 3239-4102/4355 -  
[www.ileel.ufu.br/ppgel](http://www.ileel.ufu.br/ppgel) - [secppgel@ileel.ufu.br](mailto:secppgel@ileel.ufu.br)



## ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de mestrado - PPGEL				
Data:	Três de fevereiro de dois mil e vinte e três	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12112ELI003				
Nome do Discente:	Ana Carolina Parolini Borges Durante				
Título do Trabalho:	Eu, um jardim em construção: uma Pesquisa Narrativa sobre as histórias que me constituem				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				

Projeto de Pesquisa de vinculação:	Processos de ensino e aprendizagem de línguas em diferentes contextos: histórias de inovação e de experiências educativas
------------------------------------	---

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Fernanda Costa Ribas - UFU; Ronaldo Corrêa Gomes Júnior - UFMG; Valeska Virgínia Soares Souza - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Valeska Virgínia Soares Souza, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi

assinada pela Banca Examinadora.

---



Documento assinado eletronicamente por **Valeska Virginia Soares Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/02/2023, às 16:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/02/2023, às 16:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Ronaldo Correa Gomes Junior, Usuário Externo**, em 03/02/2023, às 16:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4216126** e o código CRC **C9C2222F**.

---

**Referência:** Processo nº  
23117.005419/2023-41

SEI nº 4216126

*“A maior riqueza do homem é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras me aceitam como sou - eu não aceito.  
Não aguento ser apenas um sujeito que abre  
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que  
compra pão às 6h da tarde, que vai lá fora,  
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. etc.  
Perdoai.  
Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem usando borboletas.”*

(Manoel de Barros)

## AGRADECIMENTOS

*“Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor.”*

(Manoel de Barros)

Esta é mais que uma seção de agradecimentos, é uma maneira de honrar cada flor que compõe o meu jardim. Criei uma relação de intimidade com todas as flores aqui lembradas. Elas são parte de quem eu fui, de quem eu sou e de quem estou me tornando. Conhecem quem eu sou pelas palavras ditas e não ditas, pelos olhos arregalados e marejados, por falar demais e por silenciar demais, conhecem os motivos pelos quais busquei gestar esta pesquisa, conhecem minhas ansiedades, angústias e (in)segurança.

Começo, então, honrando o seu valioso tempo, leitora ou leitor, dedicado à leitura desta dissertação. Eu te honro e sou grata!

A construção deste trabalho é marcada, inicialmente, pelas minhas origens. Desse modo, agradeço a força sublime da natureza, à energia vital, a qual aprendi chamar de Deus, mas que por sua força geradora de vida, sinto mais coerente ser reconhecida como Deusa. Sou grata à Deusa por me permitir viver a melhor das experiências: a experiência humana!

Eu honro toda a minha ancestralidade, presença marcante nas histórias que me constituem e que me influenciou nas escolhas dos jardins que tenho construído. Sou grata!

Ainda sobre a energia geradora, eu honro o encontro das duas flores mais importantes do meu jardim, meus pais Nádía Inês e Germes José, que me oferecem sempre o melhor de seus corações. Eu os honro pela minha vida, eu os honro por apoiarem minhas escolhas, eu os honro por todas as conquistas! Sou grata!

Eu honro meu irmão, Tiago José, pelo respeito e amor incondicional à natureza, fundamentais para que eu construísse uma relação de intimidade com essa força. Tiago me mostra a beleza das pequenas coisas e me ensina sobre a grandeza da simplicidade. Sou grata!

Eu sou grata a um dos mais potentes encontros, Alexandre, meu esposo, com quem aprendo sobre leveza, sobre tempo, sobre emoções. Eu honro absolutamente tudo que já vivemos! Sou

grata pelos estímulos, por sua admiração nutritiva e pela dedicação para que cada semente desta dissertação pudesse germinar!

Boa parte desta pesquisa aconteceu durante o isolamento social em decorrência da pandemia da Covid-19. Assim, minhas companheiras presenciais de aulas, de grupo de pesquisa, de escritas e produção são Margot e Filó, minhas gatas, com as quais eu aprendo todos os dias. Sou grata!

Para o florescimento sol, água, nutrientes e poda são fundamentais. Minha orientadora, a professora Dra. Valeska Virgínia Soares Souza, soube dosar com muito afeto tudo isso para o meu florescimento do *eu* pesquisadora. Honro sua forma inspiradora de ser professora, honro seu cuidado nas palavras, sua inteligência admirável, sua orientação dedicada e muito presente. Sou grata por esse encontro!

Sou grata ao Instituto de Letras e Linguística, ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia e ao seu corpo docente, aqui representado pelas professoras doutoras Dilma Maria de Mello, Maíra Sueco Maegava Córdula e Valeska Virgínia Soares Souza, com quem construí conhecimentos durante as aulas do mestrado.

Sou grata à professora Dra. Cláudia Almeida Rodrigues Murta e à professora Dra. Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva pelas sugestões preciosas durante o XIX e o XX Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada da Universidade Federal de Uberlândia, respectivamente.

Sou grata às professoras Dra. Fernanda Costa Ribas e Dra. Dilma Maria de Mello e ao professor Me. Marco Aurélio Pontes pela leitura atenta e importantíssimos apontamentos durante meu Exame de Qualificação.

Sou grata e honro cada flor do Grupo de Pesquisa e Educação de Professores, meu grupo responsivo, que me regou durante o meu desabrochar para a Pesquisa Narrativa, para as minhas experiências e para as histórias que me constituem.

Sou grata ao grupo de orientação da professora Valeska com quem eu aprendi sobre ser uma mulher *gamer*; sobre comunidade de prática e muito de ABNT; sobre ser uma criança, aluna e

professora surda, reexistir e resistir; sobre ser uma professora que se interessa pelos letramentos de alunas surdas fluentes em Libras e Língua Portuguesa; sobre ser uma professora que transforma o lixo em oportunidade de aprender e ensinar; uma professora que abre as portas da escola para receber professoras em formação; e sobre o que é ser uma professora preta de Francês, sobre racismo e decolonialidade. Feliz existir!

Representando todas as flores que fazem parte desta experiência acadêmica, honro as amigas Jasmim e Astromélia pela companhia generosa, pelas leituras atentas, pelas contribuições, pela motivação, pelo reconhecimento e identificação com meu *eu* professora. A presença delas tornou meu cultivo mais prazeroso! Sou grata!

Sou grata às amigas, irmãs de alma, Lírio e Gérbera, com quem passei a florescer desde o primeiro ano do Ensino Médio. Obrigada pela admiração que nutrem por mim e por toda manifestação de cuidado amoroso! Honro a nossa história, as mulheres que somos e estamos nos tornando! A amizade de vocês é bálsamo, adubo para meu jardim!

Em nome da Dra. Julliana de Paula Medeiros, que transitou entre as paisagens da minha pesquisa, a de farmacêutica e professora, honro e agradeço a todas as flores que participaram do meu processo de descobertas de quem eu sou e estou me tornando: amigas da Secretaria de Saúde de Canteiros da Colina, alunas, professoras e diretora da Escola Rosas Amarelas, amigas do curso de Letras Inglês e do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Terra Fértil.

A tarde de 3 de fevereiro de 2023 ficará eternamente marcada na minha memória. Obrigada a todas as pessoas que carinhosamente participaram da minha banca de defesa! Eu agradeço imensamente à professora Dra. Valeska Virgínia Soares Souza e, especialmente, ao professor Ronaldo Corrêa Gomes Junior e à professora Fernanda Costa Ribas por terem proporcionado um encontro com uma Ana Carol farmacêutica e professora poética, artística, multissensorial, orgânica. Eu honro ter vivido essa experiência com vocês! E serei eternamente grata por contribuírem com a minha constituição enquanto pesquisadora!

*Com todo meu amor,  
Ana Carol.*

## RESUMO

Esta é uma Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015; CLANDININ, 2013) em que tenho como objetivo geral compreender narrativamente como tenho me constituído professora. Construída a partir da metáfora de um jardim, minha pesquisa se inicia com duas narrativas *A semente da professora* e *A semente da farmacêutica* que deram origem ao meu *puzzle* de pesquisa: como surgiu o meu desejo de ser professora? Como eu venho me constituindo professora ao longo do tempo? Eu sou farmacêutica ou sou professora? Eu preciso deixar de ser farmacêutica para ser professora? Como posso ser professora e farmacêutica ao mesmo tempo? Meus objetivos específicos são (a) identificar minhas concepções de ser professora; (b) investigar como as experiências vividas nas paisagens de farmacêutica e professora moldaram meu conhecimento prático-profissional e (c) discutir as minhas experiências de ser professora no ensino técnico. As minhas histórias de ser aluna, de ser professora e de querer me constituir professora compõem o meu enredo de investigação autobiográfica e me conduziram à temática da minha pesquisa: as histórias que me constituem, um termo narrativo para compreender as identidades profissionais (CLANDININ; CONNELLY, 1995). Utilizei nomes de flores para ficcionalizar paisagens e personagens das histórias que vivi enquanto farmacêutica, aluna e professora. Para composição dos textos de campo recobrei as experiências vividas por mim a partir dos seguintes instrumentos de pesquisa: caixas de memórias, fotografias do meu arquivo pessoal, registradas durante a execução de atividades na Escola Rosas Amarelas e fotografias da minha infância. Durante esta pesquisa, enquanto eu narrava as minhas histórias, eu compunha sentidos sobre as experiências a partir da perspectiva de Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005). As narrativas sobre minhas experiências me levaram a discutir os seguintes temas: a noção de experiência (DEWEY, 1979); a participação de mulheres e homens na docência brasileira (VIANNA, 2016); as concepções sobre a profissionalização e profissionalidade docente (LUCKESI, 1994; PIMENTA, 1999; RAMALHO *et al.*, 2004; TARDIF, 2005; ROLDÃO, 2005; NÓVOA, 2017); a construção do meu conhecimento prático-profissional (CLANDININ; CONNELLY, 1984; 1988); o perfil de professoras do ensino técnico de nível médio no Brasil (MACHADO, 2015); minhas concepções de avaliação (LUCKESI, 2005); e a identidade de professora-tutora (COLMANETTI, 2016; SILVA, 2018; CAVALCANTE FILHO, 2020). Minhas histórias me levaram a compreender que tenho me constituído professora nas e pelas experiências que vivi na minha vida escolar, durante a graduação em Farmácia, durante a graduação em Letras e nas paisagens do meu conhecimento prático-pessoal; que enquanto sou farmacêutica mobilizo os saberes construídos na licenciatura e que a exemplo de um jardim sou uma paisagem inacabada, processual, múltipla, instável, diversa e cíclica.

Palavras-chave: Pesquisa Narrativa; histórias que nos constituem; ser professora; conhecimento prático-profissional; metáfora do jardim.

## ABSTRACT

This is a Narrative Inquiry (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015; CLANDININ, 2013) in which I have as a general aim to understand narratively how I have become a teacher. Constructed from the metaphor of a garden, my research begins with two narratives *The teacher's seed* and *The pharmacist's seed*, which gave rise to my research *puzzle*: how did my desire to be a teacher come about? How have I been becoming a teacher over time? Am I a pharmacist or am I a teacher? Do I need to stop being a pharmacist to be a teacher? How can I be a teacher and a pharmacist at the same time? My specific goals are (a) to identify my conceptions of being a teacher; (b) to investigate how the experiences lived in the landscapes of pharmacist and teacher shaped my practical-professional knowledge and (c) to discuss my experiences of being a teacher in technical education. My stories of being a student, being a teacher and wanting to become a teacher made up my autobiographical investigation plot and led me to the theme of my research: the stories to live by, a narrative term to understand professional identities (CLANDININ; CONNELLY, 1995). I used flower names to fictionalize landscapes and characters from the stories I lived as a pharmacist, student and teacher. For the composition of the field texts, I collected the experiences I had from the following research instruments: memory boxes, photographs from my personal archive, recorded during the execution of activities at the Rosas Amarelas School and photographs of my childhood. During this research, while I narrated my stories, I composed meanings about the experiences from the perspective of Ely, Vinz, Anzul and Downing (2005). The narratives about my experiences led me to discuss the following themes: the notion of experience (DEWEY, 1979); the participation of women and men in Brazilian teaching (VIANNA, 2016); the conceptions about professionalization and teaching professionalism (LUCKESI, 1994; PIMENTA, 1999; RAMALHO et al., 2004; TARDIF, 2005; ROLDÃO, 2005; NÓVOA, 2017); the construction of my practical-professional knowledge (CLANDININ; CONNELLY, 1984; 1988); the profile of high school technical education teachers in Brazil (MACHADO, 2015); my conceptions of evaluation (LUCKESI, 2005); and the teacher-tutor identity (COLMANETTI, 2016; SILVA, 2018; CAVALCANTE FILHO, 2020). My stories led me to understand that I have become a teacher in and through the experiences I lived in my school life, during my graduation in Pharmacy, during my graduation in Languages and in the landscapes of my practical-personal knowledge; that as a pharmacist I mobilize the knowledge built in the degree and that, like a garden, I am an unfinished, procedural, multiple, unstable, diverse and cyclical landscape.

Keywords: Narrative Inquiry; stories to live by; to be a teacher; practical-professional knowledge; garden metaphor.

## SUMÁRIO

<b>AS SEMENTES</b> .....	15
A semente da professora .....	15
A semente da farmacêutica .....	16
<b>CAPÍTULO 1 - O PLANTIO</b> .....	32
Minha entrada na Pesquisa Narrativa .....	32
Papoula no mundo da confusão .....	35
1.1 Paisagens onde já fui flor .....	37
1.2 Participante de pesquisa .....	39
De onde eu sou .....	40
1.3 Composição de textos de campo .....	42
1.4 Composição de sentidos das minhas experiências .....	43
1.5 Organizando os textos de campo .....	44
<b>CAPÍTULO 2 - AS SEMENTES GERMINAM, AS PLANTAS CRESCEM, FLORESCEM E DÃO FRUTOS</b> .....	51
Além do limite da estrela .....	52
Letras Inglês? .....	53
Eu queria aprender a ser professora .....	53
Uma viagem pelos fóruns iniciais do LID .....	54
Prova prática .....	55
Uma atividade diferente .....	56
Uma atividade frustrada .....	58
Um encontro inesperado .....	59
Eu saí antes mesmo de entrar na sala de aula .....	60
Vivendo uma experiência de invalidação de experiência docente .....	62
Eu, farmacêutica e professora .....	63
Eu, professora-tutora e farmacêutica .....	65
<b>CAPÍTULO 3 - A FASE REPRODUTIVA DO MEU JARDIM: FLORESCENDO, GERANDO FRUTOS E NOVAS SEMENTES</b> .....	67
3.1 As plantas adultas: minha investigação sobre experiência .....	68
3.2 Florescendo: meu processo de compreensão sobre o que é ser professora .....	75
3.3 Gerando frutos: investigando como as experiências vividas nas paisagens de farmacêutica e professora moldaram meu conhecimento prático-profissional .....	86
3.4 Novas sementes: discutindo sobre minhas histórias de ser professora no contexto do ensino técnico .....	94

3.5 Eu, um jardim em construção: compreendendo-me como constituída por muitas histórias .....	108
3.6 Pronta para gerar sementes? .....	115
<b>CAPÍTULO 4 - CARTAS PARA ALGUMAS FLORES</b> .....	<b>119</b>
4.1 Carta para as flores que fui .....	119
4.2 Carta para algumas professoras e pesquisadoras narrativas com quem me identi fiquei .....	122
4.3 Carta para as flores que poderei ser .....	124
4.4 Carta para a leitora .....	125
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>128</b>

## **LISTA DE SIGLAS**

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CFE – Conselho Federal de Educação.

EaD – Educação a Distância.

GPNEP - Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores.

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

LID - Letras Inglês a Distância.

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Pública.

PET-Saúde - Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde

SEPELLA - Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e Doutorado – do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

SUS - Sistema Único de Saúde.

UAB - Universidade Aberta do Brasil.

UFCAT - Universidade Federal de Catalão.

UFU - Universidade Federal de Uberlândia.

URS - Unidade Regional de Saúde

## LISTAS

### FIGURAS

<b>Figura 1:</b> A organização do meu texto de pesquisa .....	30
<b>Figura 2:</b> Canteiro de tulipas .....	37
<b>Figura 3:</b> Organização do “Jardim eu no tempo” .....	46
<b>Figura 4:</b> Organização do “Jardim eu em diferentes paisagens” .....	47
<b>Figura 5:</b> Organização do “Jardim eu vivendo o ciclo de vida de uma flor” .....	48
<b>Figura 6:</b> “As histórias que constituem meu jardim em construção” .....	49
<b>Figura 7:</b> Esquema para Dona Camélia .....	64
<b>Figura 8:</b> Recorte de avaliação proposta para a disciplina de Saúde Coletiva .....	103
<b>Figura 9:</b> Atividade avaliativa proposta para a disciplina de Saúde Coletiva .....	104
<b>Figura 10:</b> Tarsila do Amaral. Manacá. 1927.....	126

### QUADRO

<b>Quadro 1:</b> Participação percentual do professorado na educação básica, segundo o gênero (2021) ...	75
--	----

## AS SEMENTES

*“Os dois  
 Eu sou dois seres.  
 O primeiro é fruto do amor de João e Alice  
 O segundo é letral:  
 É fruto de uma natureza que pensa por imagens,  
 Como diria Paul Valéry.  
 O primeiro está aqui de unha, roupa, chapéu e vaidades.  
 O segundo está aqui em letras, sílabas, vaidades e frases.  
 E aceitamos que você empregue o seu amor em nós.”*

(Manoel de Barros)

Sou uma farmacêutica do Sistema Único de Saúde que sonhava em ser professora. Apesar desse sonho, por razões, algumas que ainda desconheço, e que motivam esta pesquisa, fui estudar Farmácia numa universidade pública conhecida pelo seu tradicionalismo histórico na formação de profissionais farmacêuticas. Na primeira oportunidade, iniciei minha vida como professora da educação técnica de nível médio, de disciplinas voltadas para cursos da área da saúde, na Escola Rosas Amarelas, uma escola técnica do município de Canteiro das Colinas. Após cerca de três anos atuando como professora, ingressei no curso de Letras Inglês na Universidade Federal de Terra Fértil porque queria aprender a ser professora. A seguir, socializo duas narrativas sobre minhas identidades.

### **A semente da professora**

Desde criança eu sempre quis ser professora. A maioria das minhas brincadeiras estavam relacionadas à sala de aula, diários, quadros, giz, livros e cadernos. Quando me perguntavam o que eu queria ser quando crescesse a resposta era direta “professora!”. Nos meus sonhos infantis fazer Magistério era a melhor coisa do mundo. Durante o ensino fundamental eu fui uma boa aluna, com boas notas e era referenciada pelas professoras para ajudar minhas colegas que ficavam de recuperação. Eu me lembro que tinha um guarda-roupa com uma porta caída que virava quadro na sala da minha casa para que eu pudesse ajudar essas colegas. Eu sentia prazer em ocupar tempo de férias com essa atividade. Eu adorava tentar explicar para elas o que tinha aprendido e eu via que dava

certo, não me lembro de alguma colega que tenha sido reprovada. Ainda criança, depois da escola eu costumava ir para casa de uma prima que fazia o magistério e lá eu acompanhava suas atividades e participava de algumas. Eram momentos de muito prazer para mim. Já no colegial, quando eu comecei a pensar sobre vestibular, me interessei por vários cursos, voltados para a natureza e a linguagem. Porém, a escola Cacto foi fundamental para que eu não escolhesse Letras. Era comum, durante as aulas, ouvir de algumas professoras: quer moleza? Presta [vestibular] Letras na USP.

### **A semente da farmacêutica**

Eu cresci entre caixas de verduras e frutas, feiras livres da Ceasa da cidade Canteiro das Colinas e brincando no jardim da minha casa, comendo trevinho ou azedinha, fazendo bolo de terra e decorando com flores ou brincando de escolinha. Eu era uma criança que trocava qualquer chocolate por um jiló cru ou um copinho de tomate com sal e limão. Também cresci ouvindo que minha tataravó era indígena e minha bisavó era curandeira. Eu sempre achei incrível ouvir de minha avó que minha bisavó curava as pessoas de sua comunidade com chás, emplastos e rezas. Para envenenamento, pó de café. Para bebês prematuros, incubadora de algodão. Para mordida de cobra, benzeção com três fios de cabelo. Para o trabalho de parto, tomar a água morna onde foram cozidos alguns ovos frescos. Não pode comer a pontinha da cebolinha para evitar doença do coração, e por aí vai. Tão incrível também era ouvir de meu avô materno, que foi técnico de química, como era produzir Água Inglesa, um tônico fitoterápico usado para “descer o leite” da puérpera, segundo meu avô. Então, encontrei no Guia do Estudante o curso de Farmácia e Bioquímica que me permitiria, no meu imaginário, conhecer mais sobre a cura por meio das plantas, ervas, frutas e verduras.

Ao ler e reler *A semente da professora* e *A semente da farmacêutica* algumas perguntas povoam a minha mente: como surgiu o meu desejo de ser professora? Como eu venho me constituindo professora ao longo do tempo? Eu sou farmacêutica ou sou professora? Eu preciso

deixar de ser farmacêutica para ser professora? Como posso ser professora e farmacêutica ao mesmo tempo? Essas indagações que constituem uma curiosidade particular Clandinin e Connelly (2015) denominam *puzzle* de pesquisa.

Pesquisadoras narrativas começam suas investigações com histórias de vida, as quais são chamadas de narrativas iniciais ou inícios narrativos (CLANDININ, 2013). Assim, tendo apresentado minhas narrativas iniciais e as minhas indagações, passo a socializar a natureza da minha pesquisa, meus objetivos de pesquisa bem como as justificativas que me conduziram para esta investigação autobiográfica.

Esta é uma pesquisa qualitativa na qual estudo minhas experiências, por isso, segui o caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa segundo Clandinin (2013) e Clandinin e Connelly (2000; 2011; 2015). Você, leitora, perceberá que fiz a opção de escrever minha pesquisa no gênero feminino, uma maneira de honrar não só as mulheres da minha família biológica e da minha família acadêmica, mas principalmente para honrar as mais de 2 milhões de professoras da educação básica do nosso país, que corresponde à maioria absoluta do nosso professorado, 91,8%, segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2021. Sendo assim, considerando que esta é uma pesquisa sobre identidade, seria, além de injusto socialmente, incoerente com o meu propósito generalizar a profissão docente no masculino.

Você também perceberá que durante toda minha pesquisa eu utilizei nomes de flores para ficcionalizar paisagens e personagens das histórias que vivi enquanto farmacêutica, aluna e professora. Essa escolha é uma maneira de me conectar à Farmácia, à natureza, ao conhecimento popular das plantas, às minhas origens e a quem eu sou antes de ser farmacêutica e professora. Assim, esta pesquisa foi elaborada a partir da metáfora do cultivo de um jardim.

Para Gomes Junior (2021) “estudar metáforas pode ser uma maneira efetiva de entender o que pensamos, experienciamos e fazemos” (p. 29). Por outro lado, Clandinin e Connelly (2015) nos alertam para os seus riscos especialmente quando a pesquisadora seleciona um tipo de metáfora e se prende a ela exercendo uma espécie de força para que os textos de campo caibam dentro da metáfora e, o que deveria proporcionar um efeito libertador, com mais construção de sentidos acaba por limitar e gerar menos sentido. Então, a fim de compreender como as metáforas poderiam me ajudar a escrever meu texto de pesquisa e me ajudar a construir sentidos das experiências que vivi, procurei teses e dissertações que têm como caminho teórico-metodológico a Pesquisa Narrativa e que foram construídas a partir das metáforas. Assim, compartilho as pesquisas de Bengezen (2010); Brandão (2011); Dyson (2018); Meister (2018) e Meegan (2021).

Em sua dissertação, Bengezen (2010), que já era bailarina e coreógrafa antes de ser professora de inglês, considera que durante a sua pesquisa ainda vivia histórias da dança. Assim, Bengezen (2010) realiza uma leitura imagética e metafórica das suas histórias vividas na escola e sua relação com a dança. “É como se eu fosse uma pesquisadora-coreógrafa e as histórias de formação de professores e ensino de inglês fossem coreografias a serem criadas” (BENGEZEN, 2010; p. 18). Com foco na formação de professoras e no ensino inglês, sua pesquisa é construída como uma coreografia. Na mesma linha da metáfora da dança, Brandão (2011) investiga a colaboração no processo de busca, de aprendizes de língua inglesa, por parceiras de *tandem*<sup>1</sup>. A pesquisadora justifica sua metáfora por entender que o processo ensino e aprendizagem acontece como um baile: alunas e professoras são dançarinas e assumem diferentes posições nesse processo: ora alunas dançam com professoras, ora professoras dançam sozinhas ou alunas dançam com alunas.

A Pesquisa Narrativa de Dyson (2018) concentrou-se na interpretação de suas histórias pessoais, profissionais e das participantes de sua pesquisa, buscando uma metáfora para ajudá-la a compreender o que foi historiado (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Dyson faz uso da metáfora da viagem para sustentar sua pesquisa, tanto para a experiência da própria investigação como uma viagem, quanto no sentido mais amplo de viajar para os mundos dos outros (LUGONES, 1987) por meio da narrativa. O texto é escrito como um diário de viagem, enriquecido pelas histórias contadas ao longo do caminho que permitem à leitora participar da experiência de pensar com as histórias.

O desenvolvimento da identidade de professoras, em transição da formação para professora, é investigado no trabalho de Meister (2018). Considerando que a metáfora desempenha um papel significativo na investigação narrativa e muitas vezes fornece uma maneira de participantes e pesquisadoras para negociar experiências vividas, Meister (2018) mobiliza reflexões de Polkinghorne (1988) e Lakoff e Johnson (1998) acerca das interpretações pessoais e coletivas de experiências por meio de uma linguagem metafórica. A pesquisadora afirma, a partir da perspectiva de Craig (2005), que as metáforas fornecem um caminho alternativo para as participantes e pesquisadoras quando os padrões tradicionais de descrição falham em capturar o que realmente experienciamos. Assim, Meister (2018) faz uso das metáforas presentes nas experiências de suas participantes para discutir, além do

---

<sup>1</sup> Originalmente, tandem é uma bicicleta utilizada por duas pessoas simultaneamente de forma colaborativa. Partindo da ideia de colaboração, reciprocidade e integração, na aprendizagem de línguas, tandem se refere à junção de dois indivíduos que desejam aprimorar seus conhecimentos em duas línguas distintas. Por meio de encontros virtuais, os aprendizes se ajudam em relação à sua própria cultura e língua materna.

desenvolvimento da identidade, o crescimento pessoal que ocorre em suas suposições e crenças culturais durante a transição entre ser uma professora em formação para se constituir uma professora em exercício.

Meegan (2021) inicia sua pesquisa contando à leitora sobre seu processo de procurar por uma metáfora norteadora para a investigação narrativa das experiências de alunas de um programa de aprendizado socioemocional e acadêmico; e explorar como crianças da escola primária compuseram suas *stories to live by*, isto é, suas identidades profissionais (CLANDININ; CONNELLY, 1995), por meio de conversas criativas baseadas nos fundamentos do programa e outras conversas sobre a paisagem escolar. Pensando em seus objetivos, Meegan (2021) questionou que metáfora poderia ser utilizada para manter a tridimensionalidade (temporalidade, sociabilidade e lugar) da narrativa em primeiro plano durante a investigação. Então, Meegan (2021) pensou narrativamente sobre como uma linha do tempo do *Facebook* é formada. Para a pesquisadora, usando essa metáfora, é possível ver as histórias que vivemos, as narrativas culturais, sociais e institucionais, bem como as *stories to live by*. Assim, a pesquisadora adotou a metáfora da linha do tempo por entender que sustentava a metodologia e estava abaixo da superfície, mas conectava diferentes partes da sua investigação para formar um todo completo, funcional e coerente.

De maneira semelhante aos trabalhos apresentados acima, no caso da minha pesquisa, faço uso da metáfora do cultivo de um jardim para representar o meu processo de compreensão da minha identidade de professora, de farmacêutica e de pesquisadora narrativa.

Clandinin e Connelly (2015; p. 165) afirmam que “pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos”. Isso significa que são as nossas próprias histórias que nos despertam o interesse de pesquisa. Compreendo que são as histórias de ser professora, de querer me constituir professora e de ser aluna que compõem o meu enredo de investigação e me conduziram à temática da minha pesquisa: as *stories to live by* (CLANDININ; CONNELLY, 1995). No Brasil, especialmente nos trabalhos produzidos pelo grupo Pesquisa Narrativa e Educação de Professores - GPNEP<sup>2</sup>, temos utilizado as traduções de Bengezen (2017) como histórias que nos constituem ou de Mello (2020a) como histórias que nos constituem identitariamente, um termo narrativo para compreender as identidades profissionais dinâmicas das professoras, sendo construídas e moldadas por múltiplos contextos. Nesta pesquisa, adoto

---

<sup>2</sup> Liderado pela Profa. Dra. Dilma Maria de Mello, o Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores, do qual faço parte desde julho de 2020, investiga pelo caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015) o contexto da formação de professoras.

os termos em português e não na língua inglesa como escrevi anteriormente, para me referir à identidade.

A partir das narrativas compartilhadas neste capítulo e das indagações que me motivaram a realizar esta investigação, volto meu olhar para os objetivos da minha pesquisa. Assim, o presente estudo tem como objetivo geral compreender narrativamente como tenho me constituído professora. Meus objetivos específicos são (a) identificar minhas concepções de ser professora; (b) investigar como as experiências vividas nas paisagens de farmacêutica e de professora moldaram meu conhecimento prático-profissional e (c) compreender as minhas experiências de ser professora no contexto do ensino técnico.

As justificativas, razões pelas quais um estudo é importante, pessoal, prática e teórico-socialmente, são consideradas por Clandinin; Pushor; Orr (2007) um assunto central na Pesquisa Narrativa. Para essas pesquisadoras, as justificativas pessoais nascem das narrativas iniciais, pois são as justificativas que situam a pesquisadora no estudo. Neste momento, nos perguntamos: “eu estou motivada a pesquisar esse enredo por quê?”. Embora considerar quem somos e quem estamos nos tornando na pesquisa seja importante, as justificativas pessoais não são suficientes (MELLO; MURPHY; CLANDININ, 2016). É fundamental saber articular o interesse pessoal e a relevância prática da pesquisa: “qual a importância da minha pesquisa sobre as mudanças e reflexões que posso fazer sobre a minha prática docente?” Com relação à terceira justificativa, Clandinin (2013; p. 210) afirma que “os pesquisadores também devem responsabilidade à comunidade acadêmica e devem compor textos de pesquisa que respondam "e daí?" ou "quem se importa?". Essas questões direcionam a atenção para a justificativa social e teórica de cada investigação narrativa.”<sup>3</sup> A partir desses apontamentos, compartilho, a seguir, as minhas justificativas pessoal, prática e teórico-social.

Sou uma farmacêutica, servidora pública, com um emprego estável que, após cinco anos atuando na área da saúde, foi em busca de cursar uma segunda graduação, uma licenciatura, para que me constituísse professora. Desse modo, tenho um interesse pessoal em compreender o que me levou a seguir por este caminho, além de compreender como eu venho me constituindo professora durante minha vida profissional e acadêmica.

Como pesquisadora-participante, investigar as minhas experiências de ser professora e como as experiências vividas nas paisagens de farmacêutica e professora moldaram meu

---

<sup>3</sup> Minha tradução para: researchers also owe responsibility to the scholarly community and must compose research texts that answer the questions of "so what?" or "who cares?". These questions direct attention to the social and theoretical significance of each narrative inquiry.

conhecimento prático-profissional, pode contribuir para as minhas atividades profissionais. Sendo assim, essa é a justificativa prática para a minha pesquisa.

E, por fim, como justificativa teórico-social, compartilhar o meu processo de compreender narrativamente o termo *histórias que nos constituem*, na singularidade das minhas experiências e nas diversas paisagens onde elas foram vividas, pode ampliar as discussões sobre esta temática. Além disso, como sou uma professora que foi ser professora sem uma formação prévia para essa função, minha pesquisa poderá colaborar com tantas outras pessoas que estão vivendo em condições semelhantes.

Pretendo que minha pesquisa possa dialogar com suas leitoras, que elas se encontrem e se reconheçam em minhas experiências e, ainda, que essa investigação possa de algum modo contribuir para o campo da Linguística Aplicada e da Pesquisa Narrativa, com ênfase nas histórias que nos constituem professoras, ou seja, na constituição da identidade docente.

Tendo apresentado minhas narrativas iniciais, meu *puzzle* de pesquisa, meus objetivos e minhas justificativas, convido você, leitora, a caminhar comigo por outros jardins. Gostaria de te proporcionar a mesma sensação que eu experimentei ao realizar esta pesquisa de estado da arte: uma experiência imersiva, caminhando pelos canteiros de jardins brasileiros e estrangeiros que realizaram Pesquisa Narrativa, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de Clandinin e Connelly (2000; 2011; 2015), sobre identidade docente e as histórias que nos constituem; e identificando as espécies de flores que se aproximam ou se distanciam da minha pesquisa. Para esta visita, utilizei como base de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>4</sup> e o *Open Access Theses and Dissertations*<sup>5</sup>, para a pesquisa de teses e dissertações e a Scielo<sup>6</sup> para a pesquisa de artigos científicos.

Vamos iniciar nossa visita pelas pesquisas de mestrado e doutorado brasileiras sobre as histórias que nos constituem e identidade docente e, após explorarmos os jardins nacionais, partiremos para uma visita àqueles localizados em outras regiões do mundo que versam sobre as *histórias que nos constituem*. Então, retornaremos ao Brasil e exploraremos outros jardins em publicações nas revistas *Trabalhos em Linguística Aplicada*<sup>7</sup>; *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*<sup>8</sup>; e *Revista DELTA: Documentação de Estudo de Linguística Teórica e*

---

<sup>4</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

<sup>5</sup> O *Open Access Theses and Dissertations* é um recurso para busca de dissertações e teses de pós-graduação de acesso aberto publicado em todo mundo. As informações são provenientes de mais de 1100 universidades, faculdades e instituições de pesquisa.

<sup>6</sup> Scientific Electronic Library Online

<sup>7</sup> Revista de publicação do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas - Qualis A1.

<sup>8</sup> Revista de publicação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais - Qualis A1.

Aplicada<sup>9</sup>, a fim de conhecer o que temos cultivado no campo da Linguística Aplicada em nosso país.

Para esta experiência, realizei uma busca sobre “identidade docente” e “pesquisa narrativa” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que retornou 85 trabalhos publicados entre 2008 e 2022, na área de Letras, Linguística e Linguística Aplicada. Então, selecionei os trabalhos que seguiram o caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa segundo Clandinin e Connelly (2000; 2011; 2015). Além disso, priorizei as pesquisas nas quais professoras-pesquisadoras investigam suas práticas docentes porque considero que esses trabalhos podem dialogar e contribuir com a compreensão das experiências que vivi.

A partir de agora iniciaremos nossa visita pelos jardins. Ao realizar a leitura dos trabalhos aqui socializados, eu identifiquei alguns fios narrativos que me chamaram atenção: a concepção da professora como autoritária e controladora; a professora como a “sabe tudo”; a universidade como espaço de capacitação; o rompimento com histórias pregressas e histórias de vulnerabilidade, insegurança e medo.

A primeira versão desta pesquisa de estado da arte não era nada narrativa e se distanciava do trabalho. Após algumas observações do meu grupo responsivo, eu fui provocada a fazer uma escrita narrativa. Então, no vai e vem dessas leituras, eu me reconheci em muitos momentos. Isso quer dizer que a forma como estou compondo sentidos dessa experiência de escrever sobre outras pesquisas e os fios narrativos, que identifiquei e que escolhi discutir nesta seção, dizem muito sobre quem eu sou. Esses temas, certamente, fazem parte das histórias que me constituem. Optei por fazer esse registro para que eu mesma possa compreender melhor o que é fazer uma Pesquisa Narrativa.

Iniciaremos nossas visitas pelo jardim do professor-pesquisador Gabriel Silva de Oliveira, um professor de Língua Portuguesa que buscou compreender narrativamente como as histórias vividas por ele implicaram na construção da sua identidade docente, como suas histórias vividas como professor constroem seu entendimento da profissão docente e como as pessoas constroem essa concepção. Durante o desenvolvimento de sua pesquisa de mestrado, enquanto contava e recontava suas experiências, Oliveira (2017a) compreendeu que as histórias de docência vividas por ele moldaram seu entendimento sobre o que é ser professor. Para ele, ser professor era conhecer toda a gramática da Língua Portuguesa, ser autoritário e manter a ordem na sala de aula e se fazer compreendido pelas alunas. Sua percepção foi desconstruída quando ele viveu experiências em outros contextos, que proporcionaram que pensasse sobre

---

<sup>9</sup> Revista de publicação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Qualis A1.

outras práticas. Ele também compreendeu que, diferentemente do que ele acreditava antes de iniciar sua pesquisa, ele não seria um professor totalmente pronto, mas que a formação ocorre por meio das experiências que vivemos. Encontrar-me com essas tensões de Oliveira (2017a) é, de certa forma, encontrar-me também com as minhas tensões. Ao ler o trabalho do professor Gabriel eu me questionei se, ao procurar uma segunda graduação, eu também não estava procurando uma maneira de me sentir integralmente pronta para a atividade docente.

Outra professora que, durante sua investigação, se reconheceu autoritária e controladora foi a professora-pesquisadora Lorena Cordeiro de Paula. Ao investigar suas experiências de ensinar espanhol para crianças por meio de contação de histórias, Paula (2019) percebeu que se esforçava para controlar, além das aulas e das alunas, o movimento dos corpos das crianças, com a falsa ideia de que, assim, ela manteria a disciplina na sala de aula. Além disso, a professora-pesquisadora compreendeu que não há caminho único para a construção da prática pedagógica da professora e que olhar para as experiências que vivemos em sala de aula é parte fundamental para nossa constituição enquanto professoras.

O jardim cultivado pela professora-pesquisadora Elaine Amélia de Moraes também discute a figura da professora autoritária e impositiva ao investigar suas experiências de ensinar Língua Portuguesa para uma aluna surda. Moraes (2017) compreendeu que muitas vezes impôs um modelo de ensino de português que desconsiderava as necessidades, os desejos e o conhecimento de mundo de sua aluna. Ao recontar suas experiências vividas, Moraes (2017) percebeu que poderia assumir uma postura menos autoritária e mais flexível com sua aluna ao oferecer espaço de aprendizagem. Particularmente, não são as questões relacionadas à construção da identidade docente de Moraes que me chamaram atenção em sua pesquisa. No final de seu trabalho, a professora-pesquisadora compartilha conosco uma história secreta vivida nas entrelinhas da pesquisa: sua aluna era também sua filha e muitas tensões familiares se misturavam com as tensões de ensinar e aprender. Moraes (2017) finaliza sua investigação dizendo que a mãe, a professora e a pesquisadora são uma única pessoa e que seu conhecimento prático-profissional continuará em construção e transitando por essas três identidades. A pesquisa de Moraes (2017) me despertou uma inquietação: é possível que eu seja ou farmacêutica ou professora?

A professora-pesquisadora Gyzely Suely Lima também cultivou um jardim com suas experiências de ser professora. Lima (2016) se sente frustrada ao se reconhecer uma professora autoritária e “dona do saber” quando tentou propor um trabalho colaborativo com suas alunas. Você, leitora, também perceberá que no meu jardim eu cultivo espécies que mostram que em muitos momentos eu queria saber tudo, controlar tudo e me frustrava quando minhas alunas

não atendiam minha expectativa. Lima (2016) também compartilha conosco sua concepção sobre o ambiente acadêmico. Para a professora-pesquisadora, a universidade era um espaço no qual ela buscava capacitação e formas de conhecimento para melhorar sua prática. Durante o seu doutoramento, ela compreendeu que a universidade oferece ferramentas e conta com a ajuda de consultores para que ela mesma construa sua prática. A pesquisa de Lima (2016) também me fez pensar novamente sobre a minha procura na universidade e, cada vez mais, eu construo sentido de que aprender a ser professora para mim poderia significar me preencher de técnicas sobre ensinar. A cada trabalho que leio, a cada história que escrevo e compartilho e a cada sentido que escrevo, compreendo que preciso repensar minhas concepções de ser professora.

Ao entrar no jardim da professora-pesquisadora Geralda dos Santos Ferreira, encontrei uma abordagem diferente sobre as histórias que nos constituem. Diferente do que eu já tinha lido, Ferreira (2021) buscou romper com algumas histórias de ensino colonizador da língua inglesa tendo a Inglaterra como modelo para que se construísse uma professora engajada no ensino de língua inglesa a partir de uma perspectiva multicultural. Em sua investigação narrativa de doutorado, a professora se propôs a desenvolver um projeto entre alunas brasileiras e uma escola da Índia. A partir das experiências narradas em sua pesquisa, Ferreira (2021) compôs sentidos de que apesar de reconhecer a importância de romper com suas histórias envolvendo seu prestígio pessoal pela Inglaterra, essa não seria uma atitude fácil já que elas se relacionavam às suas crenças pessoais de ser professora e, então, eram histórias de autoafirmação.

Para encerrar a primeira etapa desta visita, exploraremos o jardim da professora-pesquisadora Viviane Cabral Bengezen que, em sua tese, propôs a tradução da expressão *stories to live by* como histórias que nos constituem e que adotei na minha pesquisa. Bengezen (2017) buscou compreender como suas alunas viveram histórias de autoria numa escola pública e, ao investigar as histórias de suas alunas, a professora percebeu que também estava vivendo suas histórias de autoria de ser professora. Assim como a professora Ferreira (2021), Bengezen (2017) estava em busca de experiências diferentes das histórias de homogeneização vividas por ela. Além disso, da mesma forma que Oliveira (2017a), Paula (2019), Lima (2016) e Morais (2017), durante sua pesquisa, Bengezen (2017) se encontrou com uma professora autoritária, em conflito e vulnerável, mas engajada em viver histórias de tentativa de autoria com suas alunas. Por outro lado, a professora-pesquisadora compreende que enquanto os estudantes viviam suas experiências de autoria nas aulas de inglês, ela vivia suas experiências de autoria docente. A partir de tudo que já li até aqui, arrisco dizer que Bengezen ia se constituindo professora a cada oportunidade de troca com suas alunas.

A partir de agora, seguiremos nossa visita por alguns jardins localizados no Canadá. Para isso, selecionei jardins construídos entre 2016 e 2022, seguindo os mesmos critérios para as pesquisas brasileiras.

Chegamos ao jardim de Herbison (2017). Em sua Pesquisa Narrativa autobiográfica, Herbison (2017) se descreve como uma professora de crianças e como uma pessoa que se sente plantada na natureza. Assim, a professora-pesquisadora investiga como suas experiências vividas fora e dentro do trabalho, ou seja, na paisagem do conhecimento pessoal e na paisagem do conhecimento profissional, moldam quem ela é e sua prática docente. Herbison buscou compreender como suas conceitualizações de quem ela é na natureza moldam sua pedagogia. Percorrendo por esse jardim fui provocada a pensar sobre como as experiências que vivo enquanto farmacêutica se misturam com as experiências que vivo como professora ou vice e versa.

Fonstad (2016) realizou uma Pesquisa Narrativa sobre experiências curriculares com jogos de quebra-cabeças em aulas de matemática. Ao escrever seus textos de pesquisa, outras tensões ressoaram: as histórias que a constituem, as histórias de suas professoras e de suas alunas, que a ajudaram a entender melhor as suas experiências na sala de aula e a ela mesma enquanto professora produtora de currículo. Além disso, compreender essas experiências colaborou para que a professora pesquisadora elaborasse uma compreensão de currículo para além do assunto, mas como um processo que envolve a interação entre professora, aluna, contexto e assunto.

Durante sua investigação narrativa, Saas (2017) notou que somos moldados por nossas histórias pessoais e familiares. Saas (2017) compreendeu que atentar às histórias de experiências é uma prática relacional e que educadoras devem estar atentas, deliberadamente e com consciência, à totalidade das histórias das alunas já que elas procuram alguém que preste atenção às suas histórias. A pesquisadora compreendeu, ainda, que a experiência de atentar às nossas próprias histórias dá sentido ao nosso trabalho como educadoras. De fato, ao olhar para as escolhas profissionais que fiz antes da licenciatura posso supor que essas escolhas podem ter sido influenciadas pelas minhas histórias pessoais de ser uma aluna que ouvia que prestar vestibular para o curso de Letras era moleza ou pelas minhas histórias familiares de frutas, verduras, plantas e curas.

Encerramos nossa visita aos jardins brasileiros e canadenses no campo da Pesquisa Narrativa. E, para encerrar este momento, eu destaco duas percepções sobre a Pesquisa Narrativa que, na minha maneira de construir sentidos, se complementam e resumem minha sensação ao viver essa experiência de visitar outros jardins. Bengezen (2017, p. 193) aponta:

Posso considerar essas histórias como eventos separados daquilo que vivemos juntos, os alunos, a mãe e eu, na escola. Contudo, esses são também fios narrativos, porque não são somente histórias, são vidas e aquilo com o que estávamos engajados era escrita de vida. Os fios acima viajam através de nossas experiências juntos. Um fio pode ser encontrado em outro fio, e seus entrelaçamentos compõem uma vida. Nossas vidas podem ser compreendidas no espaço relacional de outra. Eu conheço a mim mesma como professora e como mulher no espaço que compartilhei com os outros participantes, e posso concluir, a partir do nosso trabalho, que eles compreenderam a si mesmos, em parte, nos espaços que eu habito. Nós estávamos aprendendo inglês, mas estávamos aprendendo, também, sobre nós mesmos.

Saas (2017, n.p<sup>10</sup>) complementa:

Cheguei a entender que há uma profunda consciência na investigação narrativa. Contar histórias como um processo é tão único quanto cada narrativa, como cada narrador. Contar histórias é fazer vida.<sup>11</sup>

Após a leitura dos trabalhos aqui socializados e voltando minha atenção para a minha pesquisa, muitas são as contribuições para que eu possa compreender um pouco sobre as escolhas que venho tomando ao longo da minha vida. Os trabalhos que compõem este capítulo me mostraram que apenas a formação acadêmica para ser professora não é suficiente para que assim eu me reconheça. A experiência e, especialmente, a reflexão sobre a experiência é fundamental para que eu me constitua essa identidade profissional. Com relação às concepções sobre o que é ser professora, percebi que o autoritarismo e o controle estão presentes na maioria das histórias que constituem as pesquisadoras deste capítulo. Enquanto lia suas experiências, relembra as minhas experiências e escrevia este capítulo, eu também me questionei como essas concepções podem ser trabalhadas com professoras em formação. Fiquei intrigada e pensando que essas frustrações podem ser a causa de muitas professoras abandonarem a sala de aula. Eu também pude refletir se eu criava espaços para autoria das minhas alunas na Escola Rosas Amarelas.

Com o objetivo de conhecer outros trabalhos publicados sobre identidade docente no Brasil, pesquisei na *Scielo* artigos científicos com essa temática. Dos 134 artigos encontrados, selecionei os produzidos entre 2017 e 2022. Os trabalhos versam, em sua maioria, sobre a formação docente em diversas áreas do conhecimento como educação e saúde. Para investigar as pesquisas no campo da Linguística Aplicada no Brasil, foco da minha pesquisa, destaco os trabalhos de Oliveira (2017b); Nascimento e Grande (2018); e Barros (2021) publicados na

<sup>10</sup> Citação não paginada por constar no resumo da tese.

<sup>11</sup> Minha tradução para: I came to understand that there is profound awareness in narrative inquiry. Storying as a process is as unique as each narrative, as each storier. Storying is life-making.

revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*<sup>12</sup>; Aleixo, Calvo e Novelli (2021) publicado na *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*<sup>13</sup>; e Romero e Casais (2019) e Reichmann e Romero (2019) publicados na *Revista DELTA: Documentação de Estudo de Linguística Teórica e Aplicada*<sup>14</sup>.

Oliveira (2017b) investigou professoras em formação que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na área de Letras/português e as contribuições do programa para a formação inicial docente e para a construção de suas identidades profissionais. Foi realizado um estudo de caso qualitativo-interpretativista com um grupo de bolsistas do programa. A pesquisadora se baseia na metáfora da bagagem para representar os recursos que as professoras em formação levarão consigo de modo a construir sua identidade profissional. Em sua pesquisa, Oliveira (2017b) percebeu que são complexos e dinâmicos os fatores que influenciam a construção da identidade positiva de docente para o grupo de participantes do PIBID. A partir das narrativas das participantes da pesquisa, Oliveira (2017b) identificou cinco desses fatores: a resignificação de crenças da profissão e/ou do trabalho docente, promoção da autonomia, aproximação entre teoria e prática, definição e consolidação da carreira profissional e de área de conhecimento e a conscientização crítica e posicionamentos. Oliveira (2017b) ainda afirma que é a partir das bagagens trazidas pelas alunas e do confronto com as bagagens que elas colecionam ao longo do curso de formação que as professoras em formação definirão, consciente, reflexiva e criticamente, as bagagens que permanecerão com elas durante na profissão docente e aquelas que serão despachadas para outros destinos.

Partindo do arcabouço teórico do Interacionismo Sociodiscursivo e da Engenharia Didática da Escola de Genebra, Nascimento e Grande (2018) motivadas pela problemática da educação continuada de professoras da educação básica, investigaram as identidades docentes construídas, negociadas e disputadas de uma professora durante seu Mestrado Profissional e sua relação com a prática docente na sala de aula. A professora vive um conflito entre as propostas de inovação das práticas provocadas pela formação continuada e o tradicionalismo das práticas em sala de aula, repetidas ano após ano. Enquanto no Mestrado Profissional, ela é provocada a refletir sobre gêneros textuais, modelos didáticos, trabalho colaborativo, protagonismo; do outro lado, a professora se vê com o livro didático como a única forma de mediar as práticas pedagógicas que, muitas vezes, são socializadas da professora para as alunas.

---

<sup>12</sup> Revista de publicação do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas - Qualis A1.

<sup>13</sup> Revista de publicação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais - Qualis A1.

<sup>14</sup> Revista de publicação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Qualis A1.

Esse conflito marca uma construção de identidade da professora evidenciando um distanciamento entre o “eu” professora da escola pública e o “eles”, que cobram mudanças, mas que não vivem o contexto no qual a professora está inserida. Desse modo, a pesquisa enfatiza que as práticas de formação docente não devem assumir um caráter prescritivo, impositivo e não podem negligenciar os conflitos identitários das professoras inseridas em outro contexto, a escola.

Aleixo, Calvo e Novelli (2021) realizaram um estudo de caso de natureza qualitativa e epistemologia interpretativista para analisar as representações das licenciandas em Letras que fizeram parte do Programa de Integração Estudantil (PROINTE) - Inglês. As pesquisadoras investigaram as motivações das estudantes para a participação no programa, as experiências vividas, a aprendizagem docente e a consolidação pela profissão ao atuarem no programa. Os dados foram gerados a partir da aplicação de um questionário discursivo a oito preceptoras que participaram do PROINTE-Inglês durante os anos de 2016, 2017 e 2018. O questionário investigou a justificativa da licencianda para participar do programa; sua motivação para permanecer no programa; as experiências que foram significativas para a licencianda aprender a ser professora e como essa aprendizagem aconteceu; e, como a participação da estudante no PROINTE-Inglês consolida (ou não) sua escolha de ser professora de língua inglesa. O estudo mostrou a importância de oferecer à licencianda espaços formativos para uma aprendizagem da prática docente a partir de experiências em sala de aula. Quando essas experiências são positivas, ou seja, contextualizadas e mediadas pela relação com o outro, são centrais para uma identificação positiva com a profissão docente e pela consolidação da escolha dessa profissão.

A pesquisa qualitativa de base etnográfica de Barros (2021) teve como objetivo discutir as crenças de licenciandas “nativas digitais” sobre o que é ser professora frente ao estágio supervisionado em língua inglesa. Barros (2021) analisou as notas de campo e os relatos de experiências de licenciandas que desenvolveram uma prática de uso de *smartphone* a partir da perspectiva do letramento digital durante o estágio supervisionado em língua inglesa. O pesquisador observou que, de modo geral, as licenciandas sentiram-se inseguras durante as práticas de regência devido à possibilidade do incerto, do inesperado e do novo. As práticas foram avaliadas positivamente pelas licenciandas quando estas se aproximavam do que foi planejado para as aulas e negativamente quando se distanciaram do planejado. Barros (2021) também notou a insegurança das licenciandas “nativas digitais” durante o desenvolvimento das práticas usando o *smartphone*. Para o autor, isso se deve aos mitos que sustentam a identidade profissional da professora (BRITZMAN, 2003; WOODWARD, 2014) que tudo depende da professora e o mito de que a professora deve ter o controle das alunas. Enquanto um grupo das

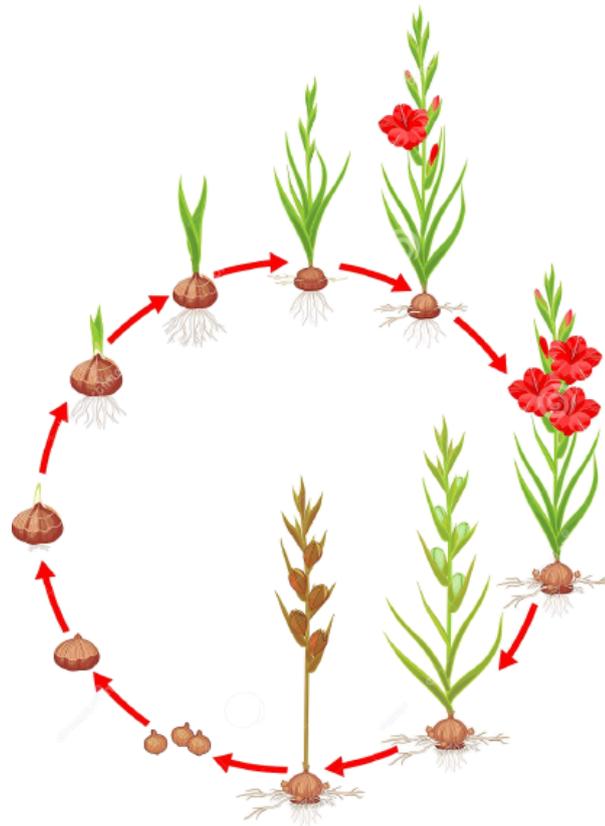
licenciandas se autorresponsabilizaram e se culpabilizaram pelas dificuldades em colocar em prática o que fora planejado, outro grupo compreendeu as limitações como parte do fazer docente e não resultado de um despreparo das professoras em formação.

Romero e Casais (2019) utilizaram autobiografia de um professor de inglês ex-imigrante nos Estados Unidos para investigar o processo de construção identitária de professoras de línguas, concentrando-se em quatro perguntas: como o narrador avalia seu processo de aprendizagem da língua e inserção na cultura alvo?; há exemplos de agência?; como o narrador avalia sua prática docente?; como as avaliações se caracterizam linguisticamente, de acordo com o Sistema de Avaliatividade? A pesquisa mostra que o participante considera que seu processo de aprendizagem de inglês e inserção na cultura estadunidense foi cercado de grandes desafios pessoais marcados por sentimento de insegurança, infelicidade e insatisfação. Para superar os desafios, o participante responde com agência, ou seja, as reações foram materializadas em forma de dedicação e empenho, o que o transforma e promove um ensino mais adequado para os outros com quem interage. Por fim, a pesquisa mostrou que as narrativas autobiográficas permitem compreender o impacto do contexto e das relações sociais na construção de sentidos tanto para a cultura e linguagem quanto para a atuação do professor de línguas.

Para finalizar, o trabalho de Reichmann e Romero (2019, p. 2) investiga os estudos desenvolvidos por duas pesquisadoras que trabalham com narrativas. Três temáticas são abordadas na investigação: o desenvolvimento da professora de línguas; o letramento docente e a construção identitária da professora. As pesquisadoras afirmam que tanto as narrativas quanto os referenciais teóricos fornecem múltiplas possibilidades e contribuições para pesquisas sobre o tornar-se professora e transformar as práticas profissionais. Por outro lado, as abordagens narrativas podem apresentar desafios importantes devido a questões como a exposição da própria experiência, levando a inibição de fatos relevantes que podem impactar na construção da identidade. Outro ponto importante para as autoras é que o processo de rememoração de experiências pode provocar o surgimento de lembranças difíceis e sem relação com as questões profissionais atuais, distanciadas do âmbito da Linguística Aplicada e do Ensino de Línguas. As autoras finalizam sua reflexão afirmando que é complexo, fluido e inacabado o processo de pesquisar a construção identitária por meio de narrativas.

Estruturalmente, este jardim está organizado em 4 capítulos, além da introdução. A figura a seguir representa a natureza cíclica e inacabada da minha pesquisa e te convida, leitora, a florescer comigo, a sua maneira! Toda interpretação é bem-vinda!

**Figura 1:** A organização do meu texto de pesquisa



**Fonte:** ISTOCK (2023)

Texto alternativo: imagem de o ciclo de uma flor. Cada estágio de desenvolvimento está ligado por uma seta vermelha, formando um ciclo desde a semente até a planta adulta. As sementes são marrons. A planta adulta contém três flores vermelhas e três botões ainda fechados.

Na introdução, *As sementes*, apresentei minhas narrativas iniciais, aquelas que me conduziram ao meu *puzzle* de pesquisa, ou seja, as inquietações pessoais, as perguntas que eu fiz para mim mesma ao reler minhas histórias e que despertaram meu interesse por esta investigação; meus objetivos de pesquisa e minhas justificativas. Ainda, convidei a leitora do meu trabalho para uma visita a outros jardins, ou seja, apresentei uma revisão da literatura dos trabalhos acadêmicos produzidos no Brasil e no mundo, nos últimos cinco anos que tratam da construção da identidade docente. No Capítulo 1, *O plantio*, trato da metodologia empregada na construção do meu jardim e as ferramentas utilizadas para tal. Inicio o capítulo situando a leitora sobre a minha entrada na Pesquisa Narrativa, além de discutir alguns termos desse caminho teórico-metodológico. Após, apresento as paisagens onde vivi minhas experiências, me apresento como pesquisadora-participante, esclareço sobre os instrumentos de pesquisa e socializo meu processo de organização dos textos de campo. No capítulo 2, *As sementes*

*germinam, as plantas crescem, florescem e dão frutos*, apresento as narrativas de todas as experiências vividas nas paisagens de professora, aluna e farmacêutica. Este capítulo foi organizado para que a leitora possa conhecer as minhas experiências e compor seus próprios sentidos. O Capítulo 3, *A fase reprodutiva do meu jardim: florescendo, gerando frutos e novas sementes*, é dedicado à discussão dos sentidos que componho sobre minhas experiências, por meio de um diálogo com pesquisadoras, pesquisadores e teorias. Nesse capítulo, retomo meus objetivos de pesquisa e o meu *puzzle* e discuto as temáticas que, para mim, foram significativas nas minhas histórias: o que eu compreendi por experiência; minhas concepções sobre ser professora, sobre avaliação, sobre ser uma professora de ensino técnico e ser uma professora-tutora; também discuto como meu conhecimento prático-profissional foi moldado pelas experiências vividas na paisagem de farmacêutica e professora e, por fim, discuto como me compreendi constituída por muitas histórias. No capítulo 4 escrevo *Cartas para algumas flores*, narrando para mim mesma no passado, as flores que fui, sobre os percursos e aprendizagens com nossa pesquisa, nossa porque tenho aqui a manifestação de várias Ana Carolinas. Além disso, escrevo uma carta a outras pesquisadoras narrativas e professoras brasileiras que contribuíram para meu processo de florescimento. Após, escrevo uma carta narrando para mim mesma, as flores que poderei ser, as possibilidades de investigação e, especialmente, as sementes que ainda desejo plantar e finalizo meu texto de pesquisa com um poema que informa sobre meu percurso como pesquisadora-participante, professora em constante descoberta e eterna formação e farmacêutica e que justifica o título da minha dissertação e a escolha da metáfora.

## CAPÍTULO 1 - O PLANTIO

*“E agora  
que fazer  
com esta manhã desabrochada a pássaros?”*

(Manoel de Barros)

O plantio é o ato de lançar na terra as sementes para que a planta enraíze, germine, floresça e dê frutos. Tendo selecionado as sementes, ou seja, as histórias que me motivaram a realizar essa pesquisa, meus objetivos e as justificativas, apresento a seguir os procedimentos que utilizei no desenvolvimento da pesquisa: as paisagens onde vivi as experiências, me apresento como pesquisadora-participante, os instrumentos de pesquisa e os procedimentos para composição de sentido. Porém, antes, considero necessário situar a leitora e me situar sobre as circunstâncias que me levaram à Pesquisa Narrativa e como este caminho teórico-metodológico se tornou adequado para a minha pesquisa. Além disso, neste capítulo, discuto alguns termos importantes para a compreensão de uma Pesquisa Narrativa.

### **Minha entrada na Pesquisa Narrativa**

Era início de julho de 2020 quando eu recebi o *feedback* do meu primeiro relatório de estágio supervisionado da professora Flor de Lótus por meio de um áudio de *Whatsapp*. Logo de imediato eu achei graça e senti o peso da responsabilidade de ter meu nome começando com a letra A porque a professora afirmou, entre risos, ter lido meu relatório com “muita atenção”, “bem detalhadamente”, já que meu nome era o primeiro da lista. As narrativas do meu relatório provocaram um encantamento na professora Flor de Lótus, pois “ele descreve, reflete e tem todas as características que mostram o seu amadurecimento e a sua articulação teórica, prática e crítica”. Depois de prestar várias orientações sobre a escrita acadêmica do meu relatório, como as normas da ABNT<sup>15</sup>, algumas questões textuais referentes à concordância, ortografia, termos e organização do texto, a professora afirmou que eu tinha “potencial para desenvolver uma Pesquisa Narrativa sobre meu percurso” e me provocou, mesmo reconhecendo minha rotina de trabalho, a realizar uma Pesquisa

---

<sup>15</sup> Sigla para “Associação Brasileira de Normas Técnicas”.

Narrativa com ela. Havia tanta convicção e motivação nas palavras da professora que eu aceitei o convite sem pensar duas vezes. Eu não conhecia absolutamente nada sobre Pesquisa Narrativa, então corri para o Google para tentar descobrir alguma coisa. Selecionei dois textos, aleatoriamente: *Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem*, de Rodrigo Aragão (2008) e *Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem: histórias de identidades*, de Maria Luisa Vassallo e João Telles (2008). No dia seguinte, li o projeto da professora Flor de Lótus, marcamos um encontro virtual para conversar sobre o projeto e possibilidades de pesquisa; dias depois participei do meu primeiro encontro do GPNEP e me reconheci no grupo e na metodologia. E foi assim que iniciei minha trajetória na Pesquisa Narrativa.

Refletindo hoje, momento em que escrevo esta pesquisa sobre a relação entre o meu relatório e a Pesquisa Narrativa, ousou dizer que naquela ocasião eu pensei muito sobre como escrever aquele relatório e, então, optei por me entregar a uma escrita simples e honesta, contando detalhes de cada experiência vivida durante o estágio supervisionado e, em seguida, tecendo reflexões teórico-práticas. O meu reconhecimento na Pesquisa Narrativa se deve, sem dúvidas, à possibilidade de qualquer pessoa ler um texto narrativo ou um artigo científico no qual a autora se engajou em escrever um texto acessível, distanciando do padrão rebuscado e erudito da escrita acadêmica. Acredito que, mesmo de forma imatura, inconsciente e sem o embasamento teórico-metodológico, eu já fazia Pesquisa Narrativa ou, então, eu já tinha plantada em mim a semente de uma perspectiva diferente do texto formal, canônico e, às vezes, inacessível. Sendo assim, passo a discutir alguns pontos importantes para a compreensão do caminho teórico-metodológico proposto por Clandinin e Connelly (2000; 2015).

Clandinin e Connelly (2015) consideram a narrativa um caminho para o entendimento da experiência. Para os pesquisadores (2015, p. 27) “experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam, modificam-se e criam novas histórias.” Percebemos, assim, que a experiência é o ponto de partida da Pesquisa Narrativa para Clandinin e Connelly, fortemente influenciadas por John Dewey (1979). Para o filósofo, uma experiência nunca se dá por si mesma, estática no tempo e espaço, mas resulta de experiências passadas e gera outras futuras, o que caracteriza a continuidade da experiência, ou o *continuum* experiencial. Neste ponto da discussão, é importante a compreensão dos termos viver, contar, reviver e recontar em Pesquisa Narrativa que estão intimamente relacionados com

a noção de experiência de Dewey (1979). Historiar uma experiência vivida implica em realizar um movimento introspectivo, isto é, voltar-se para si, para suas memórias e recobrar o que foi experienciado com o objetivo de investigar a experiência. Se uma experiência é contínua e única, não é possível vivê-las novamente. Por outro lado, à medida em que construímos sentidos sobre aquilo que vivemos e pensamos em mudanças e possibilidades, estamos recontando a experiência. Recontar é, então, a reflexão a partir do que foi contado. Finalmente, quando nos movemos prospectivamente, isto é, para o futuro, sugerindo e imaginando como o fenômeno vivido pode ser experienciado novamente, revivemos a experiência. (MELLO, 2020b).

A concepção de *continuum* experiencial de Dewey (1979) define o conceito de espaço tridimensional da investigação narrativa, segundo as suas dimensões: de temporalidade (passado, presente e futuro), de sociabilidade (com atenção aos eventos pessoais e existenciais que se desenrolam), e de lugar (os espaços geográficos, topológicos, onde os eventos, incluindo os eventos de investigação, acontecem) (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Uma experiência não pode ser compreendida apenas no espaço temporal em que ocorre, pois ela é resultado de ações passadas e que também projeta ações futuras. Assim, a experiência se situa em um espaço contínuo. Isso confere à pesquisa um movimento de deslocamento, sendo necessário que pesquisadores narrativos considerem que as histórias das participantes “não começam no dia em que chegamos, nem terminam quando partimos. Suas vidas continuam” (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

A segunda dimensão, a sociabilidade, nos remete aos eventos pessoais, sociais e existenciais que se desenrolam durante uma Pesquisa Narrativa. Por ser na interação que a pesquisa acontece, é importante considerar as emoções, desejos, reações, expectativas da participante, bem como o contexto interacional em que ela está inserida e as relações que estabelece nele (MELLO, 2005).

Considerando o caráter relacional da experiência, Clandinin e Connelly (2015) afirmam que o pensamento narrativo se move em duas direções: introspectivamente e extrospectivamente. A experiência é, ao mesmo tempo, um processo pessoal e social e à medida que construímos nossos textos de campo, vivemos uma nova experiência e manifestamos nossos sentimentos, nossas dúvidas, nossas incertezas. Essas manifestações são reflexo do movimento extrospectivo, ou seja, da nossa relação pessoal com o meio social, isto é, o contexto, as situações, os espaços, as pessoas. Por outro lado, quando voltamos nossa atenção para nós mesmas, para nossas memórias, realizamos um movimento introspectivo, ou seja, um movimento para recobrar nossas experiências passadas.

A última dimensão diz respeito ao lugar onde os eventos acontecem, ou seja, a experiência ocorre situada em espaços que podem estar no presente, podem ser os espaços trazidos pelas memórias das participantes ou espaços construídos imaginativamente para o futuro. O contexto das histórias é de grande importância para a composição de sentidos. Em suma, a Pesquisa Narrativa é feita ao longo das dimensões do tempo, do espaço, do pessoal, do social, das histórias de pesquisadoras e de participantes (CLANDININ; CONNELLY, 2000; 2015).

Existem três questões centrais para pesquisadoras que vêm desenvolvendo seus estudos a partir das contribuições de Clandinin e Connelly (2000): a experiência, o espaço tridimensional, já discutido nesta seção, e as tensões da Pesquisa Narrativa.

Mello, Murphy e Clandinin (2016) afirmam que em Pesquisa Narrativa as tensões não podem ser vistas como um problema a ser resolvido ou algo que possa ser mudado, mas sim um espaço com muito potencial para a investigação. Assim, as tensões, as surpresas e as novidades, ou seja, aquilo que por algum motivo não foi percebido antes, são vivenciadas ao longo da investigação narrativa, nos espaços onde a vivência acontece, na interação e na experiência.

É no compartilhar das experiências no encontro semanal do GPNEP que as tensões presentes nas minhas narrativas são reveladas. E, nesse processo, muitas vezes me senti confusa. Assim que fui aprovada no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, passei a compartilhar com o GPNEP algumas histórias. Inicialmente, minha proposta de pesquisa era investigar minhas experiências de estágio supervisionado por algumas razões: ter sido o relatório de estágio o vetor para me conduzir para a Pesquisa Narrativa e, conseqüentemente, ao mestrado e, pelo contexto inesperado e desconhecido de realização do estágio devido à pandemia da Covid-19. Porém, à medida em que eu dividia com o grupo as minhas histórias, muitas tensões eram identificadas. E a cada *feedback* ou questionamento do grupo eu me sentia confusa sobre qual caminho percorrer. Assim, tentei retratar meu processo de me tornar uma pesquisadora narrativa, procurando identificar o caminho a ser percorrido pela minha pesquisa na história a seguir.

### **Papoula no mundo da confusão**

Papoula era uma aspirante a tricoteira que estava cursando a sua segunda graduação. Motivada por suas experiências durante os estágios supervisionados, Papoula desenvolveu e apresentou um projeto para o processo seletivo do

Programa de Pós-Graduação e foi aprovada. Então, Papoula começou a tricotar pequenas mantas e grandes colchas munida de duas agulhas e belas lãs. Com o tempo, Papoula compartilhava seus trabalhos com um grupo de tricoteiras. A cada partilha, um nozinho que Papoula havia escondido nas tramas da linha era encontrado. Além disso, seu grupo pedia para que Papoula apresentasse outras mantas, com outras lãs e, talvez, outras agulhas. Papoula se esforçava, buscava por um belo gráfico e tentava reproduzir a manta. Quanto mais produzia, mais nós eram descobertos, mais Papoula se via perdida nos gráficos, mais Papoula não sabia o que fazer com as pequenas mantas já construídas e, menos ainda, sabia o que fazer com tantos nós. Até que as gatas de Papoula resolveram pegar seu novelo de lã para brincar e Papoula perdeu totalmente o controle de seus fios e, agora, se via perdida nesse emaranhado, bem no centro do novelo, procurando um fio ou um ponto inacabado para recomeçar. Angustitada com a possibilidade de tantas mantas perdidas, fios de lã embaraçados e a necessidade de apresentar um de seus trabalhos no SEPELLA<sup>16</sup>, Papoula respirou profundamente, soltou o ar de uma só vez e perguntou ao grupo de tricoteiras se ela poderia pedir ajuda no seminário para sair dessa confusão. Até que a tricoteira anciã, após observar em silêncio toda a movimentação, declarou: se você está confusa, significa que você está realmente tricotando, bem-vinda ao mundo da confusão, Papoula!

Essa história reflete meu processo de entrada na Pesquisa Narrativa, cercada de dúvidas, tensões e confusão. Considero importante refletir sobre o lugar da tensão na Pesquisa Narrativa. Não me refiro à tensão como um problema, mas como um espaço com potencial para a investigação (MELLO; MURPHY; CLANDININ, 2016). Viver essas tensões e refletir sobre elas foi como colocar luz no meu caminho de pesquisa. Para Clandinin *et al.* (2009), as tensões que vivenciamos são centrais para nossa compreensão da Pesquisa Narrativa como relacional. As tensões entre as histórias que me constituem pesquisadora narrativa iniciante se esbarram nas histórias da universidade e nas minhas histórias de ser aluna.

---

<sup>16</sup> Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e Doutorado – do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

A Pesquisa Narrativa pode ocorrer majoritariamente de duas formas: o tipo do contar de histórias e o do vivenciar de histórias. (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Sublinho o majoritariamente porque uma pesquisa do “contar” pode ter traços do “viver” e o contrário também é possível. A Pesquisa Narrativa do contar de histórias (*telling*) pode ser de caráter autobiográfico e as experiências narradas aconteceram antes da realização da pesquisa. Na Pesquisa Narrativa do vivenciar de histórias (*living*), as experiências acontecem ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Nesta pesquisa, realizei, majoritariamente, a investigação narrativa de *telling*, pois o meu foco é o contar de histórias vividas antes e durante a graduação, reconstruídas a partir de memória e, ainda, algumas experiências na graduação, vividas no espaço temporal anterior a esta pesquisa. Porém, algumas experiências que vivi durante a realização da pesquisa se tornaram importantes para meu processo de investigação de quem eu sou e estou me tornando.

### 1.1 Paisagens onde já fui flor

Inicialmente, pensei em chamar esta seção de “Canteiros onde já fui flor” para apresentar os espaços físicos onde vivi as experiências narradas nesta pesquisa. São diversos canteiros e por muito tempo eu achei que existiam limites entre eles. Ao pensar em canteiros, a imagem que vem à minha mente é a que está apresentada na Figura 1.

**Figura 2:** Canteiro de tulipas



Fonte: FREEPIK (2022).

Texto alternativo: fotografia de um canteiro de tulipas com inúmeros canteiros enfileirados na horizontal, cada canteiro tem uma cor diferente de tulipas: vermelhas, brancas, alaranjadas e amarelas. Entre um canteiro e outro há um caminho de grama.

Notemos que as tulipas não se misturam e, por muito tempo, eu acreditei que eu realmente vivi experiências em canteiros diferentes, espaços físicos delimitados e que não se misturam. Ao me engajar nesta investigação de como eu estou me tornando professora tenho percebido que, narrativamente, não há limites entre esses espaços. Dessa forma, optei por denominar esta seção de “Paisagens onde já fui flor” que, para mim, denota um sentido mais amplo e não delimitado.

Parte da minha pesquisa se passa em um município que, para fins de pesquisa, denomino Canteiro das Colinas. Localizada no interior de Minas Gerais, Canteiro das Colinas é um município de grande porte e conta com nove instituições de ensino superior e seis escolas técnicas, entre públicas e privadas. É nesse cenário que está inserido meu contexto de pesquisa: A Escola Rosas Amarelas, uma escola técnica privada que ofertava, à época em que fui professora na instituição, entre 2014 e 2019, seis cursos técnicos, nos quais fui docente em várias disciplinas. Eu iniciei minhas atividades como professora de farmacologia e bases técnicas. Não demorou muito para que eu assumisse a disciplina de matemática e, daí em diante, passei por anatomia, fisiologia, português instrumental, saúde coletiva, entre outras. A Escola conta com dois prédios de salas de aula, laboratórios de aula prática, sala de informática, biblioteca, sala de professoras, setor administrativo, uma cantina e amplo espaço ao ar livre. Rosas Amarelas é uma escola verde, com jardim, variadas espécies de palmeiras, árvores e muitas flores.

Contando com 420 alunas matriculadas atualmente e já tendo formado mais de 3500 profissionais de apenas um dos cursos oferecidos pela instituição, a Escola Rosas Amarelas representa importante instituição de educação para Canteiro das Colinas e região. Como as aulas são ofertadas no período noturno, uma parcela significativa de estudantes vem de outras cidades para estudar na Escola Rosas Amarelas, realizando o trajeto de ida e volta no mesmo dia por meio dos ônibus ofertados pelas prefeituras de seus municípios. Lembro-me de muita angústia e ansiedade por parte das alunas, pois suas prefeituras estabeleciam critérios de rendimento para a manutenção da oferta do transporte sem custo para as estudantes. Nesse sentido, perder o transporte de sua cidade para Canteiro das Colinas poderia representar perder uma oportunidade de mudança de vida. O perfil das estudantes era variado: jovens adolescentes que cursavam o ensino médio regular em outra instituição no período matutino e o curso técnico à noite; pessoas que já tinham uma graduação mas, pela oferta de trabalho de cursos técnicos ser mais atrativa,

buscavam a escola; pessoas como o sr. Antúrio, um senhor com cerca de 70 anos que estava no curso técnico porque ainda trabalhava em um renomado laboratório do município e recebeu uma bolsa de estudos da empresa para seu aperfeiçoamento; e, por fim, o sr. Lírio da Paz, militar aposentado, apaixonado por ensinar e aprender música, que estudava com muita dedicação pelo simples fato de gostar de aprender e de estar entre as jovens colegas de classe.

Outra paisagem é o curso de Letras Inglês na modalidade a distância da Universidade Federal de Terra Fértil, criado no cenário da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Pública (PARFOR), cujo objetivo era a formação presencial, semipresencial ou a distância de professoras que não eram graduadas nas suas áreas, mas que exerciam atividade docente na Educação Básica Pública. O PARFOR foi formulado e organizado para ser ministrado totalmente a distância, nos moldes da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Na ocasião, foram ofertadas 200 vagas distribuídas igualmente nos polos de Araxá, Patos de Minas, Uberaba e Uberlândia, situados no estado de Minas Gerais. Em 2017, considerando as experiências positivas do curso, foi oferecida uma segunda turma com a oferta de 60 vagas distribuídas entre os polos mineiros de Araxá, Coromandel e Patos de Minas, além de Viradouro, localizado no estado de São Paulo. A segunda turma, da qual sou parte, finalizou suas atividades em dezembro de 2021. Uma terceira turma já está em exercício, com 160 vagas distribuídas entre polos do Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo.

A Farmácia de uma Unidade Regional de Saúde (URS) de Canteiro das Colinas também é uma paisagem onde já fui e ainda sou flor. A unidade se caracteriza pelo atendimento ambulatorial de especialidades médicas, pequena cirurgia, especialistas odontológicos, exames de imagem, além da Farmácia. Diariamente, cerca de 135 usuários do SUS passam pela Farmácia em busca de atendimento farmacêutico, incluindo o acesso aos medicamentos e orientações sobre seu uso.

## **1.2 Participante de pesquisa**

Além de pesquisadora, sou participante direta desta pesquisa. Estou realizando, então, uma Pesquisa Narrativa autobiográfica. Romero e Casais (2019) reforçam a importância das narrativas autobiográficas para as pesquisas sobre formação de professoras. Para as pesquisadoras:

Por meio da história que contamos de nós mesmos não só nos reconhecemos, como conseguimos pontuar acontecimentos especialmente relevantes que marcaram nossas vidas, pessoas que nos serviram como exemplo ou exerceram influência em nossas decisões pessoais, profissionais e/ou acadêmicas. Assim, as autobiografias possibilitam o mapeamento do processo de constituição identitária, oferecendo pistas de como foram sendo conceituados princípios que resultam em modos de se entender o mundo e os outros, bem como modos de se agir socialmente (ROMERO; CASAIS, 2019; p. 2).

A seguir me apresento com o poema *De onde eu sou*. A ideia de escrita do poema surgiu durante uma reunião de orientação, quando fui questionada qual é a minha relação com flores e o porquê da escolha da metáfora. Até então, eu não sabia o que responder. Então, conversei com minha mãe, revisei álbuns de fotografia e busquei na memória a imagem da minha escolinha de brincadeiras da infância. Ao reler o poema, compreendi que as flores, plantas e jardins me constituem e, portanto, escrever minha pesquisa a partir da metáfora do cultivo de um jardim, pareceu-me representar o meu processo de me tornar pesquisadora narrativa.

### **De onde eu sou<sup>17</sup>**

Eu sou de nascer e crescer numa típica casa dos anos 80  
 Com jardim, grama, roseiras, árvore da fortuna e samambaias  
 Eu sou de arrancar azedinhas do jardim e mastigar  
 Eu sou de fazer bolinho de barro e decorar com flores  
 Eu sou de ser filha de verdureiro e estar no meio de frutas e vegetais  
 Eu sou de ser bisneta de curandeira  
 Eu sou de levar caixas de uvas Niágara para a minha turma da escola  
 Eu sou de presentear minhas professoras com flores na formatura do pré-escolar  
 Eu sou de fazer a garagem da minha casa a minha escolinha  
 Eu sou de ser amiga e vizinha da Azaleia que aprendeu inglês com seu pai  
 Eu sou de viver as minhas primeiras experiências de inglês com Azaleia, brincando de escolinha, no jardim da minha casa  
 Eu sou de enviar, secretamente, violetas para minha amiga oculta da sexta série  
 Eu sou de enviar orquídeas para um professor querido durante o colegial  
 Eu sou de mastigar flores na euforia do baile de formatura em Farmácia  
 Eu sou de trabalhar na escola Rosas Amarelas  
 Eu sou de florescer  
 Eu sou de flor e ser

---

<sup>17</sup> De onde eu sou é um poema escrito por mim inspirado no poema “Where I’m from” (originalmente publicado em 1999) de George Ella Lyon, escritora, professora, musicista e contadora de histórias estadunidense que investiga temas de identidade, lar e história. Seu poema “Where I’m from” tem inspirado professoras no mundo inteiro a ajudar adultos e crianças a encontrarem de onde eles vêm, o que os torna únicos.

Tenho graduação em Farmácia-Bioquímica (2010) e atuo como farmacêutica efetiva na prefeitura da cidade onde resido desde 2012. Minhas paisagens de atuação profissional da prefeitura sempre estiveram relacionadas à educação em saúde. Costumo dizer que a Farmácia comunitária é uma grande escola e a comunicação entre a farmacêutica e a pessoa assistida é fundamental para adesão ao tratamento medicamentoso e resultado terapêutico positivo. Sempre interessada e preocupada em prestar uma orientação adequada e, principalmente, acessível e compreensível às usuárias do Sistema Único de Saúde, a linguagem sempre foi uma ferramenta de extrema importância na minha rotina de trabalho. A maior parte das usuárias atendidas pelo serviço de saúde lidam com a complexidade da orientação técnica prestada no consultório e é na farmácia que a orientação é transformada em uma linguagem compreensível.

Durante um período, integrei a equipe da Seção de Educação em Saúde do meu município, atuando no eixo ensino-serviço-comunidade por meio da articulação entre as unidades de saúde e as instituições de ensino superior e técnico para oferta de campos de estágio para profissionais de saúde em formação. Nesse período, tive a oportunidade de coordenar o Projeto PET-Saúde Interprofissionalidade<sup>18</sup>, um projeto do Ministério da Saúde com a Prefeitura Municipal de Canteiro das Colinas e uma Instituição de Ensino Superior do município. Como coordenadora do projeto, fui responsável por planejar e distribuir as atividades entre os grupos de trabalho, bem como promover a integração entre estudantes, tutoras e preceptoras para estimular a formação e atuação profissional, de profissionais da saúde e docentes, baseada na cidadania e espírito crítico.

Essa experiência com o PET-Saúde foi também uma motivação para que eu fosse em busca de ser professora e iniciasse minha carreira docente. Porém, o que eu não esperava era que eu começaria a viver um conflito e me questionar se eu realmente era professora. Posso afirmar que entrei na sala de aula pedagogicamente despreparada. Não sabia elaborar um plano de aula, um planejamento, questionava sobre as técnicas de avaliação e me engajava em ser a melhor professora que eu poderia ser para aquelas pessoas. A diversidade cultural da sala de aula, as histórias de vida das estudantes e a expectativa que elas colocavam no curso como uma oportunidade de mudança de vida, me mantinham dentro da sala de aula. Nesse contexto, comecei a procurar algum curso de licenciatura para que eu pudesse aprender a ser professora. Devido a minha rotina de trabalho, um curso a distância seria o ideal para mim. Então, me

---

<sup>18</sup> Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde), edição Inteprofissionalidade, é parte da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS). Sua premissa é viabilizar iniciativas de aperfeiçoamento e especialização em serviço dos profissionais da saúde, bem como de iniciação ao trabalho, estágios e vivências, dirigidos aos estudantes da área, de acordo com as necessidades do SUS.

inscrevi no curso de graduação em Letras Inglês da Universidade Federal de Terra Fértil na modalidade a distância, integrando a segunda turma desta modalidade. Concluí, então, minha segunda graduação em dezembro de 2021.

### **1.3 Composição de textos de campo**

Para a composição dos textos de campo, ou seja, dos registros das interpretações das experiências que vivi (CLANDININ; CONNELLY, 2015), recobrei as experiências vividas por mim a partir de alguns instrumentos de pesquisa que foram valiosos para a minha pesquisa. Nesse sentido, Clandinin e Connelly (2015, p. 134) afirmam que:

Exploramos o uso de histórias de professores, escrita autobiográfica, escrita de diários, notas de campo, cartas, conversas, entrevistas de pesquisas, histórias de família, documentos, fotografias, caixas de memórias, e outros artefatos pessoais-sociais-familiares e as experiências de vida – todos instrumentos que podem resultar em valiosos textos de campo.

Dentre os instrumentos de pesquisa que utilizei, aponto: caixas de memórias, fiz uso de fotografias do meu arquivo pessoal, registradas durante a execução de atividades na Escola Rosas Amarelas e fotografias da minha infância, as quais foram fundamentais para que eu realizasse a leitura da paisagem onde minhas primeiras experiências de ser aluna e professora aconteceram. Além disso, foi só a partir das fotografias e das conversas com a minha mãe que pude compreender a minha relação com as flores e os motivos que me levaram a adotar essa metáfora na construção da minha pesquisa. A caixa de memórias é o conjunto de variedades que colecionamos enquanto compomos nossa vida. Para Clandinin e Connelly (2015), esses artefatos deflagram a lembrança de situações e pessoas importantes para a pesquisadora, transformando-se em importantes fontes de memória. Em minha pesquisa, por exemplo, um caderno de anotações me conduziu a recobrar como comecei a compor minha vida docente na Escola Rosas Amarelas.

Esses instrumentos permitiram que eu compusesse narrativas das minhas experiências que foram se transformando em textos de pesquisa conforme avançava na minha composição de sentidos, que é o processo de interpretação dos textos de campo para pesquisadores narrativos, assunto que trato na seção seguinte deste capítulo.

## 1.4 Composição de sentidos das minhas experiências

Durante esta pesquisa, enquanto eu narrava as minhas histórias, eu compunha sentidos sobre as experiências a partir da perspectiva de Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005). Além de enfatizarem sobre a importância da escrita constante para a reflexão e compreensão sobre os “dados”, as autoras afirmam que é essencial compreender como o sentido é produzido a partir deles:

Em vez de uma tentativa de encontrar ou ver o significado “nos dados”, é muito mais produtivo compor o sentido que os dados podem nos levar a entender. Na vida, criamos nossa própria realidade a partir de pessoas ou situações; não é que a pessoa ou situação seja a realidade (ELY; VINZ; ANZUL; DOWNING, 2005, p. 19).<sup>19</sup>

Nossa realidade é criada a partir de quem somos, de como nos identificamos e de como nos posicionamos nas paisagens da vida. Sendo assim, à medida em que escrevemos sobre nossas experiências, já estamos compondo sentidos sobre elas porque de forma consciente ou inconsciente, fazemos escolhas sobre o que contar, o que não contar e como contar. Isso significa que a pesquisa é, do início ao fim, interpretativa.

Desse modo, os textos de pesquisa que, segundo Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005, p. 226), “são constituídos por ‘notas e interpretações preliminares baseadas no texto de campo’,<sup>20</sup>” estão sendo construídos e compreendidos sob influência da literatura, das minhas próprias sensibilidades e da minha teorização pessoal que, segundo as autoras, se refere às minhas observações, considerações e opiniões. Nesse contexto, a metáfora das lentes é usada por Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005, p. 230):

Nossas teorias nos fornecem conjuntos de lentes através das quais olhamos o mundo. Assim como acontece com nossos óculos físicos, nossas teorias implícitas podem trazer para o foco, aguçar e angular para nós nossa compreensão do que de outra forma poderia ser um fluxo turvo de percepção. É assim que somos capazes de ler um romance, avaliar uma situação, atuar ‘em campo’ e redigir nossas notas de campo.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Minha tradução para: Instead of an attempt to find or see meaning ‘in the data’ it is far more productive to compose meaning that the data may lead us to understand. In life, we create our own reality out of persons or situations; it isn’t that the person or situation is the reality.

<sup>20</sup> Minha tradução para: comprised of ‘notes and preliminary interpretations based on the field text.’

<sup>21</sup> Minha tradução para: Our theories provide us with sets of eyeglasses through which we look at the world. Just as with our physical eyeglasses, our implicit theories may bring into focus, sharpen, and angle for us our understanding of what might otherwise be a blurred stream of perception. It is thus that we are able to read a novel, to evaluate a situation to transact with ‘the field’ and construct our field notes.

Assim, nossas escolhas teóricas sofrem influência da forma como concebemos a teoria, que, para mim, diz respeito ao modo de compreender, interpretar e compor sentido com os dados da minha pesquisa. Entendo que, para que as histórias sejam reveladas, é preciso que eu me engaje no processo de escrever, de reescrever, de negociar comigo mesma por uma questão ética-relacional com minha história e de refletir com o apoio do meu grupo de pesquisa, o GPNEP. Ainda, coloco-me aberta para onde as surpresas da pesquisa podem me levar, a fim de escrever um texto justo, que honre minha história, meu campo de pesquisa e minhas leitoras.

Clandinin e Connelly (2015) afirmam que, em Pesquisa Narrativa, as questões éticas estão muito além das autorizações e dos guias de ética para pesquisa com seres humanos das universidades. Essas questões devem ser refletidas em termos de assuntos relacionais, considerando nossas responsabilidades como pesquisadoras e para com nossas participantes. Nesse sentido, Clandinin, Caine e Lessard (2018) afirmam que, como as histórias acontecem no dia-a-dia das pessoas, elas podem dizer tanto de quem conta as histórias, quanto de quem ouve as histórias contadas. Ainda, para as pesquisadoras (p. 2) “comparar as histórias como tão essenciais à vida quanto a comida, nos dá uma forte noção de quão importantes são as histórias para sustentar vidas”<sup>22</sup>. É nesse cenário que procuro me manter atenta às histórias que conto, realizando um exercício constante de consulta à minha consciência para construir um texto de pesquisa responsável.

Para Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005), as surpresas, que muitas vezes podem ser adoráveis e bastante úteis, constituem uma das marcas da pesquisa qualitativa. Porém, para que a descoberta aconteça, é preciso que nos deixemos abertas ao inesperado. As pesquisadoras explicam que essa abertura não significa entrar em campo como um papel em branco, mas como estudiosas de nossas e de outras áreas e, ao mesmo tempo, nos mantendo abertas às surpresas da pesquisa.

### **1.5 Organizando os textos de campo**

Ao visitar outras Pesquisas Narrativas brasileiras que apresentei em *As sementes*, pude perceber que muitas pesquisadoras narrativas, assim como eu, apresentaram dificuldades ao compor seus textos intermediários de pesquisa, especialmente no que se refere à organização

---

<sup>22</sup> Minha tradução para: Likening stories to being as essential to living as food gives us a strong sense of just how important stories are in sustaining lives.

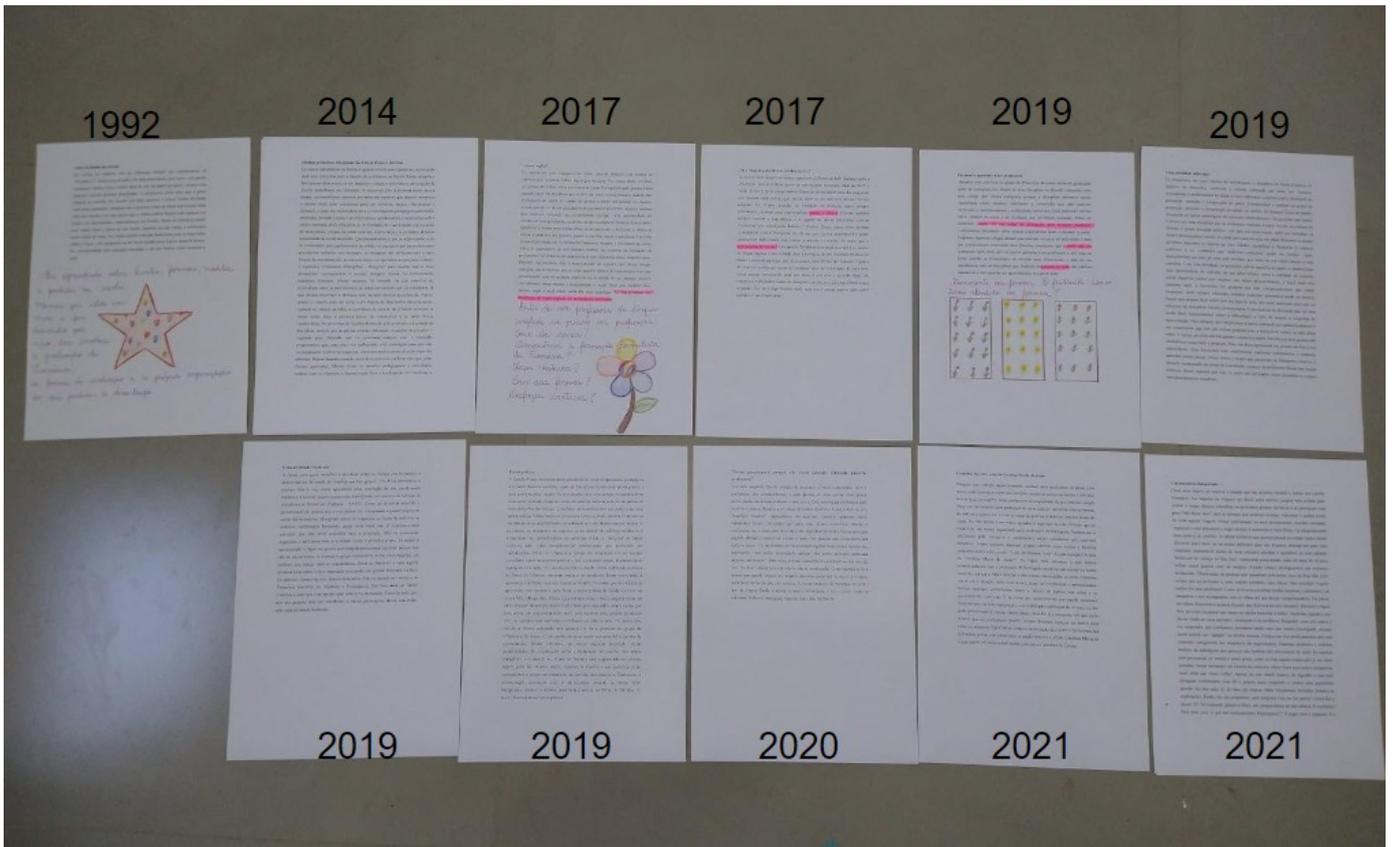
dos textos de campo e ao “lugar” onde cada uma das narrativas pode ser apresentada na nossa pesquisa. Comigo não foi diferente. Certo momento, me vi diante de onze narrativas que precisavam encontrar um lugar. A seguir, listo os títulos das narrativas e esclareço que elas foram escritas a medida em que eu era provocada a pensar sobre minhas experiências.

- Eu queria aprender a ser professora;
- Uma viagem pelos fóruns iniciais do LID;
- Letras Inglês?;
- Além do limite da estrela;
- Minhas primeiras disciplinas na Escola Rosas Amarelas;
- Prova prática;
- Uma atividade frustrada;
- Uma atividade diferente;
- Um encontro inesperado;
- “Estou preocupada porque não estou sabendo nenhuma palavra, professora”;
- Carolina, mas não a neta da Carolina Maria de Jesus.

Durante uma de nossas inúmeras conversas de orientação, fui incentivada a imprimir cada uma das narrativas e pensar em possíveis arranjos para elas. A primeira tentativa de arranjo das narrativas, foi uma organização cronológica que foi nomeada como “Jardim eu no tempo”. O resultado dessa organização está representado na Figura 2. A seguir, apresento as narrativas e o ano em que vivi cada uma das experiências.

- 1992: Além do limite da estrela;
- 2014: Minhas primeiras disciplinas na Escola Rosas Amarelas;
- 2017: Letras Inglês?;
- 2017: Uma viagem pelos fóruns iniciais do LID;
- 2019: Eu queria aprender a ser professora;
- 2019: Uma atividade diferente;
- 2019: Uma atividade frustrada;
- 2019: Prova prática;
- 2020: “Estou preocupada porque não estou sabendo nenhuma palavra, professora”;
- 2021: Carolina, mas não a neta da Carolina Maria de Jesus.
- 2021: Um encontro inesperado.

**Figura 3:** Organização do “Jardim eu no tempo”



**Fonte:** a autora.

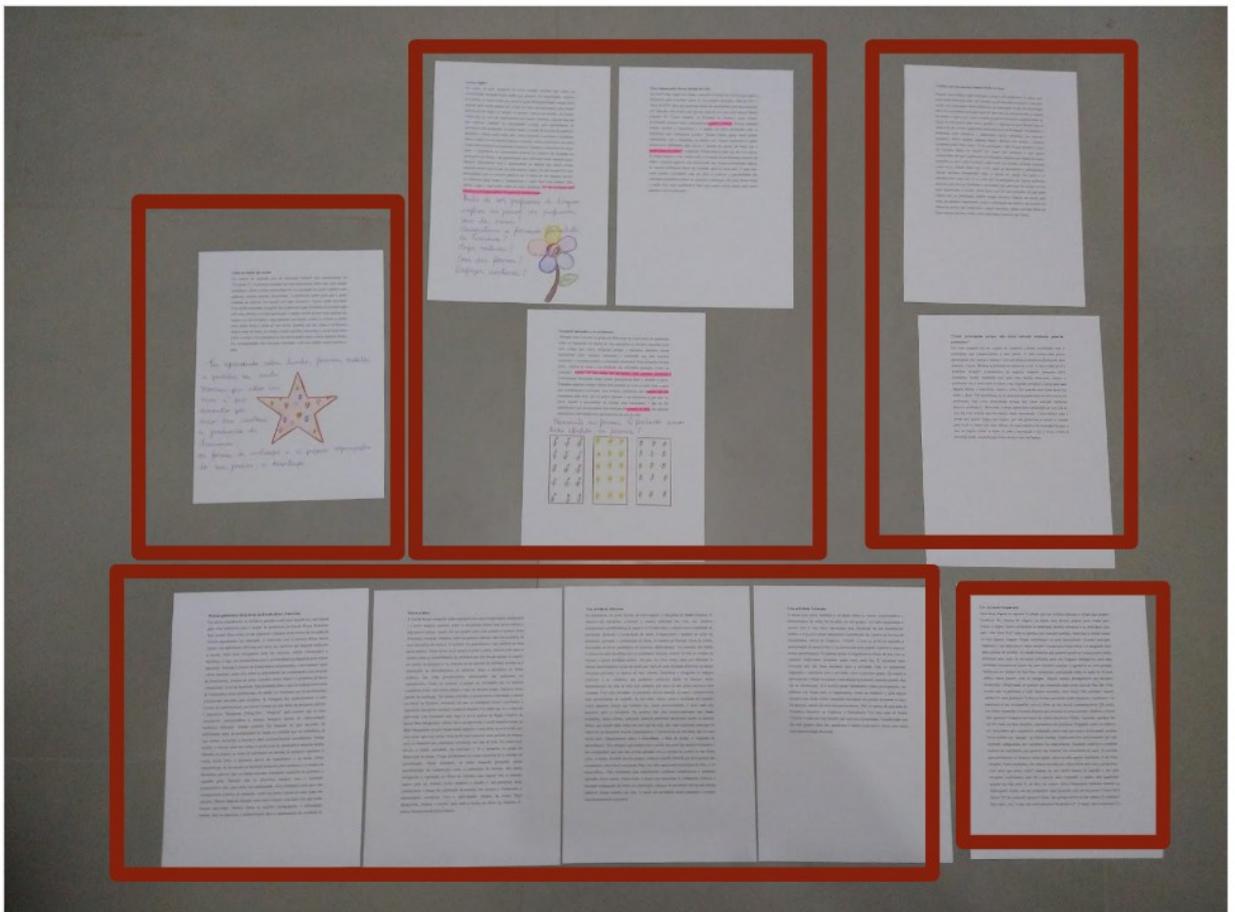
Texto alternativo: fotografia de onze narrativas impressas em papel branco, dispostas ordenadamente em duas linhas. Na primeira linha há seis narrativas, iniciando pelo ano de 1992 e seguindo por 2014, 2017, 2017 novamente, 2019 e mais uma vez 2019. Na segunda há cinco narrativas, sendo as duas primeiras de 2019, a seguinte de 2020 e as duas últimas de 2021. Na primeira narrativa da primeira fileira, há uma estrela desenhada com pequenas flores dentro. Há também anotações pessoais escritas à mão. Na terceira folha da primeira fileira, além de registros feitos à mão, há um desenho meu de uma flor colorida. Na sexta narrativa da primeira fileira há um desenho feito por mim de três canteiros e, também, registros escritos à mão.

Ao observar meu “Jardim no tempo” (Figura 2) percebi que, apesar da organização cronológica, não fazia sentido organizar meus textos nessa sequência porque o tempo em que elas foram vividas não me ajudaria compreendê-las, mas as paisagens nas quais elas foram vividas talvez pudessem contribuir para meu processo de compreensão. Assim, realizei uma segunda tentativa e nomeei o arranjo de “Jardim eu em diferentes paisagens”, que socializo na Figura 3. Nele eu agrupei as narrativas em cinco paisagens, conforme os temas das histórias:

- Eu sendo aluna na educação infantil: “Além do limite da estrela”;
- Eu sendo aluna no curso de Letras: “Letras Inglês?”; “Eu queria aprender a ser professora”; “Uma viagem pelos fóruns iniciais do LID”;

- Eu sendo estagiária no curso de Letras: “Estou preocupada porque não estou sabendo nenhuma palavra, professora”; “Carolina, mas não a neta da Carolina Maria de Jesus”;
- Eu sendo professora: “Uma atividade diferente”; “Uma atividade frustrada”; “Prova prática”.
- Eu “de tudo um pouco”: “Um encontro inesperado”.

**Figura 4:** Organização do “Jardim eu em diferentes paisagens”



**Fonte:** a autora.

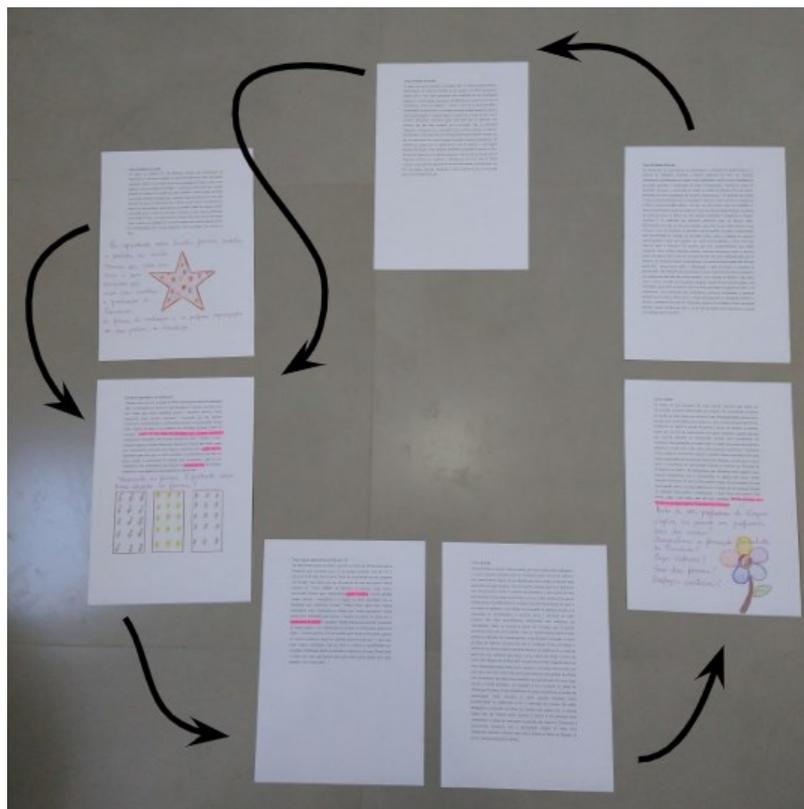
Texto alternativo: fotografia das narrativas agrupadas dentro de retângulos de linhas grossas e vermelhas. Na primeira linha há três canteiros e na segunda linha há dois canteiros.

Ao observar o “Jardim eu em diferentes paisagens” (Figura 3), a organização parecia fazer mais sentido para mim. Pude entender, por exemplo, que as narrativas vividas enquanto estagiária não iriam compor meu texto de pesquisa já que discutir minhas experiências de estágio não fazia parte dos meus objetivos de pesquisa. Não quero dizer, com isso, que as

experiências de estágio não foram importantes para mim. Eu apenas precisava manter meu foco nos meus objetivos de pesquisa.

Por fim, nesse processo de pensar sobre os possíveis arranjos, eu fui compondo sentidos dessas experiências e encontrando fios narrativos que serão discutidos no próximo capítulo. Porém, uma tensão tomou conta desse momento e me compreendi vivendo sob uma perspectiva consideravelmente formalista. Nomeei este arranjo de “Jardim eu vivendo o ciclo de vida de uma flor” que está representado na Figura 4. As narrativas estão dispostas em sentido anti-horário: *Além do limite da estrela*; *Eu queria aprender a ser professora*; *Uma viagem pelos fóruns iniciais do LID*; *Prova prática*; *Letras inglês?*; *Uma atividade diferente*; *Uma atividade frustrada*. Não há a primeira narrativa, assim como não há a última. Elas estão interconectadas no espaço tridimensional das minhas experiências de vida. Considerei a organização possível e coerente com a natureza cíclica das nossas vidas, assim como das flores e dos jardins.

**Figura 5:** Organização do “Jardim eu vivendo o ciclo de vida de uma flor”



**Fonte:** a autora

Texto alternativo: nesta fotografia as imagens estão dispostas em círculo e com setas pretas ligando uma folha até a outra.

Porém, neste momento, percebi que a narrativa *Um encontro inesperado* não foi incluída no meu jardim e foi a partir dela que, durante a minha pesquisa, pude compreender as histórias que me constituem professora. Além disso, outras quatro experiências vividas após esse momento de organização das minhas histórias foram muito marcantes no processo de me compreender professora: *Eu saí antes mesmo de entrar na sala de aula*; *Vivendo uma experiência de invalidação de experiência docente*; *Eu, farmacêutica e professora* e *Eu, professora-tutora e farmacêutica*. O resultado foi uma organização que nomeei de “As histórias que constituem meu jardim em construção” e que socializo na Figura 5.

**Figura 6:** “As histórias que constituem meu jardim em construção”



**Fonte:** a autora.

Texto alternativo: a imagem contém o título das dez narrativas que compõem o meu jardim, elas estão dispostas sequencialmente ao lado de imagens de flores e pássaros.

A organização representada pela Figura 5 é resultado de um processo de composição de sentidos. Início minha caminhada nesse jardim pela ordem cronológica com a experiência *Além do limite da estrela*, vivida em 1992 e que também representa minha primeira lembrança marcante de ser aluna, de ser avaliada e de ser professora. Em seguida, continuo percorrendo uma experiência de ser aluna, vivida 25 anos depois e narrada em *Letras Inglês?*. Em *Eu queria aprender a ser professora* e em *Uma viagem pelos fóruns iniciais do LID*, começo a entender o que eu compreendia sobre ser professora. Em *Uma atividade diferente* e em *Uma atividade frustrada*, apresento experiências de ser professora na Escola Rosas Amarelas e a partir de *Um encontro inesperado* acredito que está meu florescimento e as experiências pelas quais pude me compreender sendo constituída por várias histórias.

Gostaria de registrar que meu Exame de Qualificação e os debates nos Seminários de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada da UFU foram muito importantes para que eu pudesse selecionar as histórias que iriam compor meu texto de pesquisa. Assim, no próximo capítulo, apresento as narrativas que foram selecionadas para compor o meu jardim em construção, numa manhã desabrochada a pássaros, como disse Manoel de Barros, conforme apresentei no início deste capítulo.

Neste capítulo, destinado à metodologia, informei à leitora como ingressei em me tornar uma pesquisadora narrativa. Além disso, apresentei as paisagens onde vivi as experiências narradas nesta pesquisa, me apresentei como pesquisadora-participante e socializei como compus e organizei meus textos de campo. Nos capítulos seguintes, compartilho o desenvolvimento do meu jardim. O ciclo de desenvolvimento das plantas é dividido em duas fases: a fase vegetativa, período que corresponde à germinação da semente até a planta adulta e a fase reprodutiva, que se inicia com a floração e culmina na formação dos frutos e sementes. Desse modo, nos capítulos seguintes, apresento a fase vegetativa e reprodutiva do meu jardim, isto é, as histórias e os sentidos que componho sobre elas.

## **CAPÍTULO 2 - AS SEMENTES GERMINAM, AS PLANTAS CRESCEM, FLORESCEM E DÃO FRUTOS**

*Tudo que não invento é falso.*

(Manoel de Barros)

Neste ponto da leitura, você pode estar se perguntando “onde está o referencial teórico deste trabalho?” Então, compartilho que, durante a escrita da minha pesquisa, vivi uma tensão comum entre pesquisadoras narrativas. Eu me questionei algumas vezes sobre a escrita do referencial teórico antes das minhas experiências. Isso porque a cada encontro com meu grupo responsivo, o GPNEP, e a cada compartilhamento de histórias, novas problematizações eram expostas e novas teorias precisariam ser mobilizadas para que eu pudesse discutir essas questões. Além disso, desde a introdução desta pesquisa, tenho abordado teorias que sustentam minhas escolhas. Assim, considero importante esclarecer o lugar da teoria na Pesquisa Narrativa.

Clandinin e Connelly (2015) afirmam que pesquisadoras formalistas

desejam que a teoria apareça em um capítulo separado, elaborado para estruturar a pesquisa, identificar lacunas de literatura, esboçar linhas teóricas essenciais de pensamento e gerar possibilidades de pesquisas potenciais (p. 74-75).

Por outro lado, pesquisadoras narrativas apresentam a teoria ao longo do texto de pesquisa, para “criar uma ligação entre a teoria e a prática, incorporada à pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 75). Compreender o lugar da teoria na pesquisa tem sido um grande desafio para mim. Não é fácil para uma farmacêutica abrir mão de um “procedimento operacional padrão<sup>23</sup>”. Essas autoras informam que pesquisadoras narrativas iniciantes se abalam quando são questionadas sobre o lugar da teoria em seus trabalhos. Isto porque, nas pesquisas formalistas tradicionais, a revisão teórica é a base estrutural da pesquisa. Em minha pesquisa, me proponho a utilizar o referencial teórico como um tipo de diálogo com as minhas histórias de vida, as quais passo a compartilhar a seguir.

Tendo esclarecido sobre o referencial teórico da minha pesquisa, passo a me dedicar, neste capítulo, às experiências que vivi nas paisagens onde já fui flor. As experiências aqui socializadas foram vividas, contadas e recontadas (MELLO, 2020b) algumas vezes. E, no

---

<sup>23</sup> O procedimento operacional padrão é uma descrição detalhada que informa como uma atividade deve ser executada, é um roteiro padronizado para realizar uma atividade.

exercício de recontar minhas histórias, eu percebia um amadurecimento ou uma compreensão sobre as experiências. As sementes de professora e de farmacêutica, que apresentei na introdução deste texto de pesquisa, se multiplicaram em tantas outras e, aqui, germinam e crescem. Assim, as histórias que narrarei, a seguir, são as plantas adultas que deram frutos, isto é, as experiências que vivi nas paisagens onde já fui flor.

### **Além do limite da estrela**

Eu estava no segundo ano da Educação Infantil que chamávamos de “Prezinho 2”. Estávamos sentados em uma mesa baixa, azul claro, com quatro estudantes. Sobre a mesa muitos lápis de cor, um papel em preto e branco com algumas estrelas grandes desenhadas. A professora pediu para que a gente pintasse as estrelas. Eu escolhi um lápis amarelo e iniciei minha atividade com muita animação. Imaginei que a próxima etapa da tarefa era recortar cada uma das estrelas e eu não queria que a minha estrela ficasse com espaços em branco ou mal pintados, especialmente nas bordas. Então eu coloria a estrela com muita força e além do seu limite. Quando me dei conta, a professora estava atrás de mim, viu minha estrela colorida, bateu forte com as duas mãos sobre a mesa e me perguntou se ela havia pedido para colorir daquela forma. Eu, envergonhada, não consegui responder e não me lembro como terminei a aula.

Essa narrativa se refere a minha primeira memória de ser aluna. Desde então, eu passei a ser muito cuidadosa com os limites das estrelas. Tornei-me uma aluna, filha, funcionária pública disciplinada e obediente. Apesar de ter plantada em mim a semente de ser professora, como apresentei na introdução deste trabalho, fui estudar Farmácia. Logo que me formei, voltei para Canteiro das Colinas e passei a me dedicar para ser aprovada no concurso público para farmacêutica do município e iniciei minha vida docente na Escola Rosas Amarelas.

Na seção que me apresento como participante de pesquisa no capítulo anterior, compartilho as razões que me conduziram para a segunda graduação. A seguir, eu socializo duas narrativas sobre a busca de aprender a ser professora.

### **Letras Inglês?**

Eu estava na aula inaugural do curso quando descobri que estava na universidade cursando Letras Inglês por acidente. Por imaturidade, confesso ter entrado no curso ciente que cursaria Letras Português/Inglês, jamais havia passado pela minha cabeça que existia um curso exclusivamente para formar professores de Inglês. O choque foi grande e pensei em desistir. Ao mesmo tempo que eu vivia um encantamento por aquele momento, aquelas pessoas que estavam entrando na universidade comigo, pela oportunidade de recomeçar uma graduação, eu sentia medo e vontade de levantar do auditório, agradecer e nunca mais voltar. Mas, certo momento, o professor Crisântemo tomou a palavra e seu discurso passou a martelar minha consciência. Ele disse coisas relacionadas ao investimento financeiro, humano e intelectual no curso, sobre a importância da universidade Federal no contexto da formação de professores no Brasil e da oportunidade que estávamos tendo naquele curso. Desistir representava tirar a oportunidade de alguém que talvez tivesse desejado muito mais do que eu estar naquele espaço. Eu que sempre tive essa preocupação com os recursos públicos me vi diante de um impasse: desistir ou enfrentar meus medos e inseguranças e tentar fazer meu melhor?

Essa história reflete um grande conflito da minha trajetória na licenciatura. De um lado o meu desejo de ser professora, do outro lado a minha surpresa e preocupação por se tratar de um curso de Letras Inglês. Eu definitivamente não estava preparada para isso. Mas aquela era a minha oportunidade de estudar para ser professora.

### **Eu queria aprender a ser professora**

Durante uma conversa no grupo de *WhatsApp* da nossa turma de graduação sobre as interações nos fóruns de uma disciplina no *Moodle* concordei com uma colega que estava indignada porque a disciplina abordava temas riquíssimos como racismo, machismo e escravidão que não estavam recebendo o reconhecimento e a discussão merecidos. Essa discussão incitou outra, relativa às notas e ao feedback das atividades postadas. Então eu comentei: recebi 10

em todas as atividades sem nenhum *feedback*. Continuamos discutindo sobre nossas expectativas antes e durante o curso. Enquanto algumas colegas diziam que estavam no curso só pelo título e para que continuassem exercendo suas funções, manifestei que o título não era importante para mim, que eu queria aprender a ser professora e, por isso, eu havia sentido a necessidade de estudar uma licenciatura e que eu me identificava com as disciplinas que tratavam dos planos de aula, das práticas educativas e com aquelas me aproximavam da sala de aula.

Existe uma conexão, ou como chamamos na Pesquisa Narrativa, um fio narrativo entre as histórias *Além do limite da estrela* e *Eu queria aprender a ser professora: a avaliação*. Minha primeira história de ser aluna aborda a avaliação da professora sobre o modo como pinte a estrela. Compreendo que saber a opinião da professora sobre minha atividade era importante para mim e essa importância se manteve presente até durante a segunda graduação, quando demonstro que apesar da nota, não havia recebido *feedback* da professora. Essa narrativa também me levou a refletir sobre o que eu procurava no curso de licenciatura: legitimidade? Aparentemente, apenas a formalidade de um documento que me define professora não era o suficiente. Então, se o título não era suficiente, qual a minha expectativa com relação ao curso? O que eu estava procurando na licenciatura? Movida para encontrar essas respostas retomei os fóruns no *Moodle* e essa experiência narro a seguir.

### **Uma viagem pelos fóruns iniciais do LID**

Eu iniciei uma viagem no tempo e percorri os fóruns do LID (Letras Inglês a Distância) para lembrar quem eu era naquele momento, final de 2017 e início de 2018. Num dos primeiros fóruns de apresentação uma das perguntas era: Quando você ensina, que tipo de material usa com seus alunos? Minha resposta foi “Como trabalho na formação de técnicos, estou sempre procurando recursos para contextualizar teoria e prática. Procuo também sempre mostrar a importância e a ligação de outras disciplinas com as disciplinas que comumente leciono.” Noutro fórum, agora sobre minhas expectativas com a disciplina, eu afirmei que “minha expectativa é poder desenvolver habilidades para inovar o método de ensino, de modo que o ensino possa ser eficaz” e completei “Minha

prática atual, que não é no ensino de língua inglesa e sim voltada para a formação de profissionais técnicos da saúde e ciências agrárias, está direcionada para formar profissionais capazes de resolver problemas diante da realidade atual do nosso país. E, para isso, estou sempre convidando cada um deles a conhecer a aplicabilidade dos conteúdos trabalhados diante de situações complexas e diversas. Dessa forma o ensino fica mais significativo tanto para quem ensina quanto para quem aprende e isso é motivador.” Ao reler minhas respostas compreendo que talvez eu estivesse buscando na licenciatura desenvolver habilidades e recursos que me tornassem capaz de ensinar. E percebo alguns pontos de problematização como: o que é ser capaz? Existe ensino eficaz? Ou, o que é um ensino eficaz? E com relação ao ensino significativo, a pergunta é: o que fica mais significativo, o ensino ou a aprendizagem? Então, ao fazer essa visita aos fóruns pude perceber que eu precisava compreender melhor minha visão sobre a formação docente.

Ao retomar minha participação nesses fóruns e considerando que nesta pesquisa busco compreender minhas concepções de ser professora, essa narrativa me possibilita discutir que, talvez, para mim eu seria professora quando conseguisse relacionar a teoria com a prática, proporcionando uma aprendizagem significativa e prazerosa. Esses traços identitários aparecem em outros momentos, quando tento propor uma prova prática diferente, experiência que narro a seguir.

### **Prova prática**

A Escola Rosas Amarelas estava passando por uma reorganização pedagógica e a partir daquele semestre todas as disciplinas teriam uma prova prática e uma prova teórica. Aquilo foi um desafio para mim porque eu passava bons momentos tentando imaginar como eu poderia elaborar uma prova prática de uma disciplina tão teórica. Também me questionava o que poderia ser uma prova prática. Nessa época eu já cursava Letras e, então, tentava levar para as minhas aulas as possibilidades de avaliação que não ficasse apenas no papel e na caneta, na pergunta e na resposta ou na questão de múltipla escolha ou a

reprodução de procedimentos ou técnicas. Aliás, a disciplina de Saúde Coletiva não tinha procedimentos operacionais que pudessem ser reproduzidos. Então eu comecei a pensar em atividades que eu poderia considerar como uma prova prática e que, ao mesmo tempo, fugissem desse padrão de avaliação. No mesmo período, a escola estava realizando a estreia do Show de Talentos, momento em que os estudantes foram convidados a apresentar um talento musical, teatral ou literário. Foi então que tive a ideia de aproveitar esse momento para fazer a prova prática de Saúde Coletiva da turma Mini Margaridas. Minha ideia era aproveitar o perfil daquela turma: as Mini Margaridas sempre foram muito falantes e uma delas tocava violão, por isso, achei que essa turma tinha perfil para escrever uma paródia de música com os assuntos que estávamos estudando em sala de aula. Foi assim que, devido a minha ansiedade, me antecipei e fiz a proposta no grupo de *WhatsApp* da turma. O que predominou na nossa conversa foi a timidez da apresentação. Nesse momento, eu tentei negociar propondo outras possibilidades de colaboração como a elaboração da paródia, não sendo obrigatória a exposição no Show de Talentos caso alguém não se sentisse seguro para tal. Mesmo assim, toparam o desafio e nas próximas aulas consumimos o tempo na construção da paródia, nos ensaios e, finalmente, a apresentação aconteceu com a participação integral da turma Mini Margaridas, durante o recreio, para toda a escola, no Show de Talentos. E, assim, fizemos nossa prova prática.

Essa experiência ainda é recorrente a um tema já apresentado: a teoria e a prática, assuntos que abordarei no capítulo seguinte. Nela também identifico minha tentativa de propor uma avaliação diferente em que eu conseguisse fugir do papel, da caneta e da prova de múltipla escolha. Na narrativa seguinte, conto uma experiência em que eu tento propor uma atividade diferente de Saúde Coletiva.

### **Uma atividade diferente**

Eu ministrava, no curso técnico de enfermagem, a disciplina de Saúde Coletiva. O objetivo da disciplina, conforme a ementa elaborada por mim, era “analisar

criticamente a problemática de saúde a nível individual e coletivo com a finalidade de promoção, proteção e recuperação da saúde. Compreender e analisar as ações de promoção, proteção e recuperação de saúde, no âmbito do Sistema Único de Saúde, discutindo os novos paradigmas do processo saúde-doença.” Eu percebia que Saúde Coletiva era uma disciplina que as estudantes “torciam o nariz” devido ao volume de leituras e pouca atividade prática. Até que, em certa turma, optei por trabalhar os fatores determinantes sociais de saúde por meio de uma atividade diferente: as alunas deveriam percorrer os bairros de suas cidades, identificar e fotografar os espaços coletivos e as condições que poderiam promover saúde ou doença. Após, apresentariam em sala de aula seus achados, por meio de um relato sincero e sem censuras. Com essa atividade, eu pretendia sair da apostila, do papel, e proporcionar uma oportunidade de reflexão, de um olhar crítico, sobre a realidade do contexto social daquelas alunas que também era, muito provavelmente, o local onde elas atuariam após a formatura. Eu gostaria que elas compreendessem que renda, transporte, lazer, cultura, educação, também poderiam determinar saúde ou doença. Sentia que apenas falar sobre isso em sala de aula, não seria suficiente para que os objetivos da disciplina fossem contemplados. Convencê-las da atividade não foi uma tarefa fácil. Questionaram sobre a dificuldade, a falta de tempo, a vergonha de apresentação. Não obriguei que cumprissem a tarefa, mas pedi que apenas tentassem e me comprometi que elas não seriam punidas com a retirada de pontos se não desse certo. A turma, dividida em três grupos, cumpriu a tarefa. Percebi que dois grupos não entenderam muito bem a proposta. Mas, um deles apresentou um projeto Foto Voz maravilhoso. Elas trouxeram suas experiências conforme combinamos e pudemos aprender muito juntas: temas como o tempo que passavam no transporte coletivo, o descarte inadequado de restos de construção, espaços de atividades físicas nas praças públicas, foram trazidos por elas. A partir daí atividades assim passaram a compor meu planejamento semestral.

Um questionamento a partir dessa narrativa foi essencial para que eu compreendesse quem eu estava sendo como professora: o que deu errado para mim a ponto de considerar que dois dos três grupos não entenderam muito bem a minha proposta? E, para tentar compreender narro a experiência a seguir.

### **Uma atividade frustrada**

A turma com quem trabalhei a atividade sobre os fatores condicionantes e determinantes de saúde foi dividida em três grupos. Um deles apresentou o projeto Foto Voz, outro apresentou uma simulação de um atendimento médico e o terceiro grupo representou teatralmente um socorro do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência - SAMU. Como eu já havia assistido à apresentação do projeto Foto Voz estava com uma grande expectativa para as outras apresentações. O segundo grupo se organizou na frente da sala com as carteiras enfileiradas formando quase uma meia lua e iniciou uma conversa que não fazia relação com o assunto da atividade. As alunas não se mostraram engajadas e satisfeitas com a atividade como o primeiro grupo. Eu assisti à apresentação e fiquei um pouco constrangida procurando entender por que elas não se envolveram. Já o terceiro grupo demonstrou outras preocupações, me pediram um tempo para se organizarem, foram ao banheiro e após alguns minutos uma aluna voltou maquiada simulando um grande ferimento na face. Eu apreciei, apesar do meu descontentamento. Não se tratava de uma aula de Primeiros Socorros ou Urgência e Emergência. Era uma aula de Saúde Coletiva e senti que elas também não estavam sintonizadas. Considerando que dos três grupos, dois não atenderam a minha expectativa, talvez essa tenha sido uma atividade frustrada.

A partir disso tenho refletido: Qual a expectativa que eu criava com relação às minhas alunas? Que aluna eu esperava que cada uma delas fosse? Um encontro com um ex-professor do curso de Farmácia me ajudou a construir sentidos dessa experiência. Narro esse encontro a seguir.

### **Um encontro inesperado**

Onze anos depois eu retornei à cidade que me acolheu durante o tempo que estudei Farmácia. Na véspera da viagem, ao deitar para dormir, peguei meu celular para visitar o mapa. Queria relembrar os principais pontos turísticos e as principais ruas para “não fazer feio” para as pessoas que estavam comigo. Adormeci e sonhei como se toda aquela viagem virtual continuasse no meu inconsciente. Acordei animada, organizei o que precisava e segui destino à memorável Quaresmeira. Lá chegando senti uma espécie de conflito. A cidade histórica que parecia parada no tempo estava muito diferente para mim ou eu muito diferente para ela. Lugares inatingíveis para uma estudante tornaram-se locais de uma culinária peculiar e agradável ao meu paladar. Sentei-me no terraço do Seu José, um restaurante que protagonizou um encontro inesperado. Observando as pessoas que passavam pela ponte seca da Rua São José, avistei um ex-professor e num ímpeto exclamei: meu Deus! Não acredito! Aquele senhor foi meu professor! Como se tivesse percebido minha surpresa, o professor e eu passamos a nos acompanhar com os olhos até que decidi cumprimentá-lo. Ele parou, me olhou fixamente e acenou dizendo que desceria ao meu encontro. Durante o trajeto dele procurei recuperar seu nome na minha memória e falhei. Apertada, agradei por ele ter vindo ao meu encontro, chamando-o de professor. Perguntei como ele estava e me respondeu que continuava estudando muito, mas que estava preocupado, porque havia sofrido um “apagão” na última semana. Contou-me dos medicamentos que estava tomando: antagonista dos receptores de angiotensina, losartana potássica e também besilato de anlodipina que pareceu não lembrar seu mecanismo de ação. Se enrolou para pronunciar os termos e achei graça, como se toda aquela explicação já me fosse estranha. Nesse momento, ele retirou sua máscara, olhou firme para mim e perguntou: você acha que estou velho? Apesar de seu cabelo branco de algodão e sua pele enrugada condenarem seus 80 e poucos anos, respondi: o senhor está igualzinho quando me deu aula. E, de fato, ele estava: olhos firmemente fechados durante as explicações. Então, ele me perguntou: qual pergunta caiu na sua prova? Como faz o álcool 70? Eu respondi: graças a

Deus, não porque talvez eu não saberia. E continuei: Para mim caiu “o que são medicamentos fitoterápicos?” E segui com a resposta: É o produto obtido de planta medicinal, ou de seus derivados, exceto substâncias isoladas, com finalidade profilática, curativa ou paliativa. Da mesma forma decorada de antes. Ele deu um sorriso largo e me disse: não teria problema não saber, eu te mandaria pegar o livro e qual era o livro? A Farmacopeia, professor! E ele prosseguiu: isso, esse mesmo. E com o livro vocês aprendiam e me ensinavam, eu não ensinava vocês. Eu nunca me preocupei com suas notas, aumentava a nota de todo mundo, exceto para quem não comparecia às aulas, porque aí não dava. Vivendo o transe daquele momento, passado e presente juntos de forma muito simbólica para mim, me reencontrei com a Papoula estudante do passado e com um professor do passado falando do presente. Um professor, uma ex-aluna, uma nova aluna e uma nova professora pesquisando sobre a aluna que foi e a professora que está se tornando aprendeu que de nada valia sua resposta decorada se ela poderia buscar pelo livro, aprender e, também, ensinar o professor.

Viver essa experiência com o professor foi relevante para mim e para os sentidos que construo desenvolvendo esta pesquisa. Minha resposta decorada, na ponta da língua, esperando ser reconhecida pelo professor por responder o que ele, supostamente, queria ouvir pode denunciar que eu esperava de minhas alunas uma atividade tal qual eu imaginei. Além disso, eu me surpreendi com a postura do professor que também havia estudado na mesma universidade que eu. Eu não esperava entrar em contato com um saber, para mim libertador, vindo de um professor constituído dentro de um curso formalista. Esse encontro me faz questionar se realmente seria a licenciatura o caminho que me garantiria aprender a ser professora. Na experiência seguinte, eu compartilho a experiência de um dilema sobre ser ou não ser professora.

### **Eu saí antes mesmo de entrar na sala de aula**

Eu havia saído para trabalhar num sábado quando recebi uma mensagem de WhatsApp de um colega me informando sobre a publicação da nomeação de

professoras do estado. Abri a lista e meu nome estava lá entre os nomeados para o cargo de professora de língua inglesa. Na hora eu fiquei em êxtase e tinha certeza que assumiria a vaga. Na segunda-feira iniciei uma busca por informações sobre os ritos para a posse, mas não obtive resposta nos serviços que procurei informação e isso me deixava bastante descontente. Aquela semana foi atípica para mim. Eu estava trabalhando com carga horária dobrada e tudo da minha vida que me dava prazer, inclusive estudar, estava sendo deixado de lado tamanho meu cansaço. Enquanto isso, eu tentava descobrir informações do concurso, como a carga horária e o salário. À medida que as informações chegavam - carga horária 24h semanais, salário consideravelmente menor que o meu como farmacêutica, a possibilidade de trabalhar três turnos e em escolas diferentes - eu começava, então, a desanimar de assumir a vaga do concurso. Ao mesmo tempo eu me questionava, cobrando de mim mesma: mas você não veio para a licenciatura para ser professora?, e também pensava na minha vida prática e financeira. Aquela semana atípica, havia me mostrado que eu não estava disposta a trabalhar três turnos e que abrir mão do concurso de farmacêutica não era uma opção, porque eu gosto também de ser farmacêutica. Ainda, eu sentia que não conseguiria administrar a prefeitura, o estado e o mestrado, além da minha casa e família. Também porque financeiramente não era viável deixar a prefeitura para assumir o estado. E tomei a decisão que deixou muitas pessoas do meu entorno desacreditadas: eu não assumi a vaga de professora. Eu saí antes mesmo de entrar na sala de aula.

A partir dessa experiência eu passo a refletir sobre os espaços de atuação de uma professora. Será que minha concepção de ser professora estava restrita à atuação nos limites da sala de aula? Então, passei a buscar na minha memória e nos meus arquivos pessoais, exemplos de atividades que eu desenvolvia como farmacêutica e professora. Narrando sobre essas experiências compreendi que eu tinha construída uma concepção de que professora é aquela que está na sala de aula, entre alunas, quadro e giz. A seguir narro três experiências que me ajudaram compreender ainda mais sobre possibilidades de ser professora: *Vivendo uma experiência de invalidação da experiência docente; Eu, farmacêutica e professora; Eu, professora-tutora e farmacêutica.*

### **Vivendo uma experiência de invalidação de experiência docente**

Na mesma época em que tomei a decisão de não assumir a vaga para professora de Língua Inglesa do Estado eu estava participando de um processo seletivo para a vaga de tutora do curso de graduação em Letras de um Instituto Federal. Eu tinha consciência que provavelmente não seria bem classificada porque não tinha experiência com tutoria e, portanto, minha pontuação de currículo não seria alta. O que eu não imaginava era que eu seria desclassificada do processo seletivo porque, segundo a comissão de avaliação, eu não havia apresentado o diploma do curso de Letras, pré-requisito para concorrer à vaga. Quando acessei o site e vi o motivo da minha desclassificação achei muito estranho porque, apesar de ainda não ter o diploma, eu tinha o certificado de conclusão de curso. Busquei a legislação e consultei o edital para me certificar que a declaração de conclusão de curso era documento equivalente ao diploma para fins de investidura em cargos públicos e concluí que sim, os documentos são equivalentes. Nesse momento, eu tive certeza que entrando com o recurso minha documentação seria revisada e eu poderia ser classificada no processo seletivo. Pelas notas das demais concorrentes eu não conseguiria a vaga, isso era um fato, mas, naquele momento, eu me senti desrespeitada por ter sido desclassificada por algo que não procedia, eu havia sim enviado todos os documentos exigidos no edital. Então, redigi o recurso explicando que havia enviado o certificado de conclusão juntamente com os demais documentos. Antes eu não tivesse investido minha energia nisso. Passados dois dias, foi publicado o resultado do meu recurso: indeferido. Incrédula, li a justificativa da comissão que me informava que sim, eu havia enviado o certificado de conclusão de curso, porém a minha desclassificação ocorreu porque eu não apresentei experiência como docente do ensino básico ou superior, conforme o edital. Minha experiência docente era na formação técnica. Eu chorei, chorei bastante, não pela vaga, mas pela invalidação da minha experiência docente na educação técnica vinda, especialmente, de um instituto de formação, também, técnica. Não tendo como entrar com outro recurso, aceitei a decisão da comissão com bastante tristeza e

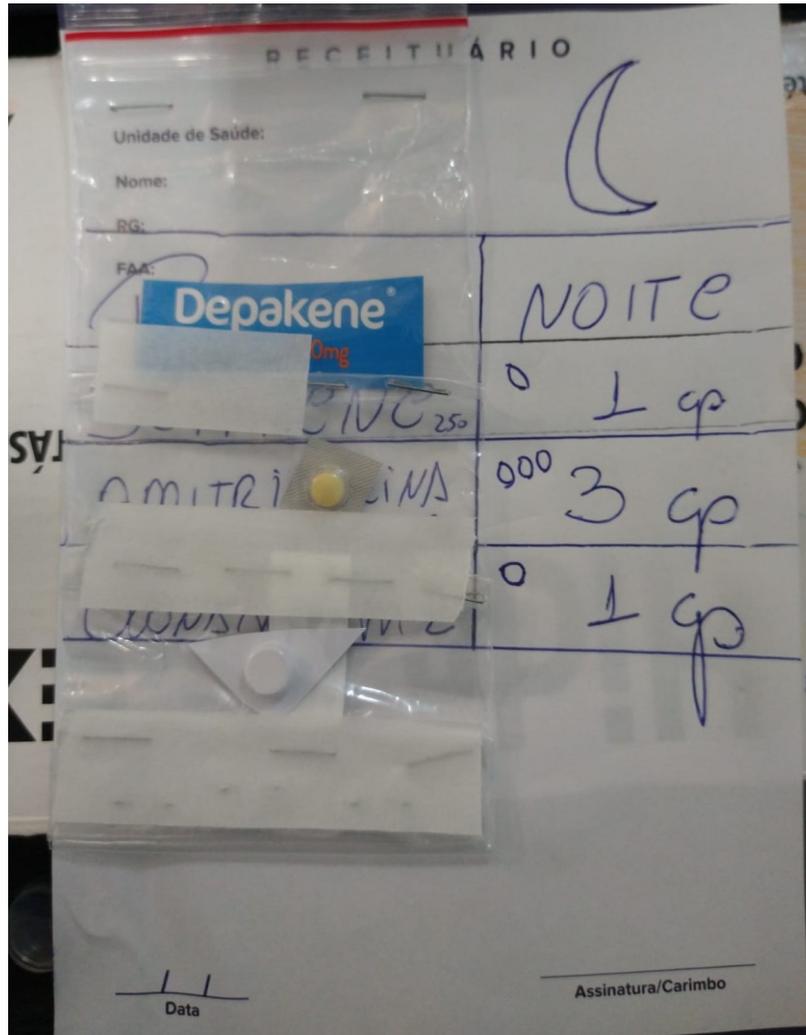
decepção, me sentindo ainda mais desrespeitada porque a real justificativa poderia ter sido publicada no resultado parcial e não foi.

### **Eu, farmacêutica e professora**

Todos os dias, às 7h da manhã, eu já estou pronta para atender as pessoas que procuram atendimento na farmácia. Eu nunca consegui ser uma farmacêutica de drogaria, aquela que todo mundo conhece que tem sempre uma vitamina, um suplemento ou um dermocosmético, às vezes desnecessário, pronto para nos oferecer. Eu sempre gostei mesmo foi de ser a farmacêutica comunitária que, por não viver sob a pressão do laboratório farmacêutico e das grandes redes de drogaria, pode criar um vínculo despretensioso com o paciente. Certa manhã, recebi em minha farmácia Dona Camélia, uma paciente idosa com diagnóstico de esquizofrenia e epilepsia, que morava sozinha e não sabia ler nem palavras e nem números. Sua prescrição continha três medicamentos controlados diferentes que ela tomava à noite, totalizando 5 comprimidos. Durante aquele atendimento, Dona Camélia estava acompanhada de uma vizinha que me pediu para explicar para Dona Camélia como ela deveria fazer uso dos medicamentos e me mostrou uma tabela elaborada pelo médico psiquiatra que indicava quantos comprimidos de cada medicamento Dona Camélia deveria tomar. Eu comecei identificando qual caixinha se referia ao Depakene, ao amitriptilina e ao clonazepam, mas fiquei preocupada. Sempre encerro um atendimento, especialmente com pessoa idosa, fazendo uma avaliação se ela compreendeu sua orientação, assim eu fiz: “Dona Camélia, quantos comprimidos deste a senhora vai tomar, então?” Ela não me respondeu. Então, eu pedi autorização para a acompanhante para violar a embalagem e o blíster dos medicamentos para aprimorar a tabela do médico. Recortei o nome Depakene e extraí um comprimido de amitriptilina e outro de clonazepam e, com os recursos que tinha naquele momento, fiz um esquema para Dona Camélia. Expliquei o esquema visualmente, associando a cor da caixa e a cor dos comprimidos à quantidade que ele deveria tomar. Repeti a explicação. Quando perguntei novamente: “Dona Camélia, quantos comprimidos a senhora vai tomar da caixinha azul?”

Ela respondeu 1. “E quantos comprimidos amarelos a senhora irá tomar?”. Ela me respondeu 3. “Muito bem, Dona Camélia! E do comprimido branquinho pequenininho?”. Ela respondeu 1. A acompanhante sorriu e me pareceu satisfeita. E eu terminei meu atendimento realizada, amando ser farmacêutica.

**Figura 7:** Esquema para Dona Camélia



**Fonte:** a autora.

Texto alternativo: a imagem apresenta um receituário branco com uma tabela feita de caneta contendo duas colunas: na primeira coluna há o nome dos medicamentos e na segunda coluna há a quantidade de comprimidos. Sobre a coluna com o nome de medicamentos há uma embalagem plástica transparente grampeada no receituário contendo o recorte da embalagem do medicamento Depakene, um comprimido de amitriptilina e um comprimido de clonazepam.

Quando iniciei a graduação de Letras eu tinha certeza que faria uma transição profissional. Acreditava que deixaria a farmácia para ser professora. E foi a partir dessa experiência que comecei a compreender que eu era constituída por, pelo menos, duas profissões. A de farmacêutica e a de professora. Talvez, nas experiências como a vivida com Dona Camélia eu seja muito mais professora que farmacêutica. Na minha última experiência, narro uma realização, eu sendo uma professora-tutora e farmacêutica

### **Eu, professora-tutora e farmacêutica**

Eu participei de um processo seletivo para a vaga de tutora de um curso técnico de formação de Agentes Comunitários de Saúde (ACS) e Agentes de Combate a Endemias (ACE) e, como eu não tinha experiência como tutora de cursos a distância, minha classificação passou longe da quantidade de vagas, mas fiquei na lista de cadastro de reserva. Seis meses depois, recebi uma mensagem de *WhatsApp* perguntando se eu tinha interesse em assumir a vaga. Prontamente respondi que sim. Uma semana depois, eu assumi a vaga de tutora de uma turma de 50 ACS. O curso já estava em andamento há quase um mês e o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) indicava que eu tinha 180 atividades pendentes de avaliação. Bastante ansiosa, estabeleci algumas metas: me apresentar para a turma; conhecer a turma; conhecer a disciplina, o conteúdo e o material de estudo e iniciar a mediação nos fóruns. Quando me apresentei no AVA, comecei a receber várias mensagens do tipo “Graças a Deus nossa tutora chegou”. E, para facilitar a comunicação com a turma, criei um grupo de *WhatsApp*. E mergulhei naquela turma, fazendo a mediação nos fóruns, gravando áudios e vídeos com as orientações das atividades ou da operacionalização do AVA, utilizando os recursos que aprendi na licenciatura para avaliar a participação de cada ACS. Desde então, estar nesse universo que tanto se assemelha à Escola Rosas Amarelas, pelo perfil da turma, trabalhadoras e trabalhadores que estão há anos sem estudar, com dificuldades com as tecnologias digitais, mas com desejo de aprender; que tanto se assemelha ao LID, pelo formato do curso, o AVA, os fóruns e, especialmente, a mediação das tutoras que eu me pego, muitas vezes, tentando reproduzir; e, que tanto se relaciona ao meu mundo de

farmacêutica do SUS, engajada com os projetos de educação em saúde, interessada pelas políticas públicas; tem contribuído para que eu me reconheça pessoal e profissionalmente.

Essa narrativa fecha as histórias que constituem meu jardim apenas para efeito de pesquisa já que nossas experiências não se esgotam, pelo contrário, se multiplicam. Além disso, essa é a experiência em que consigo me reconhecer constituída e moldada por várias histórias: a de farmacêutica, professora e graduada em Letras na modalidade a distância.

Neste capítulo compartilhei minhas experiências para que a leitora pudesse conhecer as minhas histórias. No próximo capítulo apresento a fase reprodutiva do meu jardim, meu momento de florescimento, ou seja, de compreensão e discussão das minhas experiências; e meu momento de geração de frutos e novas sementes e que discuto o que aprendi com essas experiências. Antecipo, que Manoel de Barros, continua me ajudando a cultivar meu jardim e, de agora em diante, ocuparei muito de mim com o meu desconhecer.

### **CAPÍTULO 3 - A FASE REPRODUTIVA DO MEU JARDIM: FLORESCENDO, GERANDO FRUTOS E NOVAS SEMENTES**

*“Ocupo muito de mim com o meu desconhecer.”*

(Manoel de Barros)

Neste capítulo, me dedico a explorar minhas experiências e mobilizar as teorias que me ajudam compreender os sentidos das experiências narradas no capítulo anterior, bem como discutir temas importantes presentes nas minhas histórias. Durante meu Exame de Qualificação, fui provocada a escrever este capítulo articulando a teoria com as minhas narrativas por meio de um diálogo. Mesmo consciente da dificuldade que seria escrever de uma maneira diferente do que é comum nos textos finais de pesquisa científica e, principalmente, diferente do modo que aprendi e estava habituada, aceitei a sugestão. Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005) me ajudaram a nomear essa dificuldade, quando se autoquestionam “Por que escrever?”:

(...) escrever exige comprometimento, intenção séria e trabalho árduo. Parece quase constrangedor colocar essas palavras no papel. No entanto, sentimos que em uma sociedade muito dada a oferecer maneiras indolores de fazer coisas difíceis - perder 20 quilos em três semanas, fazer cinco minutos desses exercícios diários para um corpo maravilhoso, usar este creme e eliminar suas rugas, ler este livro e rejuvenescer seu casamento - vale a pena enfatizar que escrever exige grande dedicação e esforço. Fora que a própria escrita pode trazer compreensões que melhoram nossas vidas, percepções que atordoam e energizam, produtos que nos tocam e aos outros profundamente, e o prazer na escrita que é narcótico em seu chamado para permanecer nela - mas não sem esforço (ELY; VINZ; ANZUL; DOWNING, 2005. p. 7-8).<sup>24</sup>

Mesmo se eu seguisse a escrita canônica, a partir de elementos textuais habituais, mesmo se eu abandonasse a proposta da metáfora, a escrita não ficaria mais fácil. Nesse sentido, as mesmas autoras discutem que escrever pode ser confuso e caótico. Engajadas em tentar compreender o processo de escrita e composição de sentidos de uma pesquisa qualitativa, elas afirmam que “a maioria de nós não aprendeu a ser tolerante com o trabalho confuso e caótico associado à geração e formação de ideias em uma apresentação coerente. De alguma forma,

---

<sup>24</sup> Minha tradução para: (...) writing demands commitment, serious intent, and hard work. It seems almost embarrassing to put these words on paper. However, we feel that in a society much given to offering painless ways to do hard things—lose 20 pounds in three weeks, do five minutes of these daily exercises for a wonderful body, use this cream and shed your wrinkles, read this book and rejuvenate your marriage—it is worth emphasizing that writing takes great dedication and effort. Out of the writing itself may come understandings that enhance our lives, insights that stun and energize, products that touch us and others deeply, and pleasure in the writing that is narcotic in its call to stay at it—but not without effort.

fomos levados a acreditar que escrever era a apresentação completa do conhecimento”<sup>25</sup> (ELY; VINZ; ANZUL; DOWNING, 2005, p. 11). De fato, escrever esta pesquisa foi acompanhado de angústia, insegurança e sentimento de insuficiência como se eu fosse capaz, confesso, de esgotar todas as possibilidades de discussão e de interpretação. Esses sentimentos também são lembrados pelas pesquisadoras:

Os escritores vivenciam esses momentos de dúvida, de se sentirem como impostores, de saber que a escrita não comunica o detalhamento e a complexidade dos pensamentos que circulam pela mente e que parecem perder o brilho quando colocados como palavras no papel. É mais fácil dizer “Confie em si mesmo” do que, de fato, acreditar (ELY; VINZ; ANZUL; DOWNING, 2005, p. 12).<sup>26</sup>

Reconhecendo a minha limitação diante das várias possibilidades de leituras sobre minhas experiências e minhas discussões, e questionando a mim mesma o que espero da minha pesquisa, eu arrisco dizer, hoje, que pretendo que outras pessoas se reconheçam nas minhas experiências e que elas sejam úteis para que cada leitora construa seus próprios sentidos, assim como eu tenho construído os meus e compartilho neste capítulo.

No plantio deste jardim, informei sobre o lugar da experiência na Pesquisa Narrativa. Porém, não encontrei outra forma de iniciar minhas discussões sobre experiências que vivi sem antes discutir o meu processo de compreensão sobre o que é experiência. Para isso, dedico a próxima seção deste capítulo.

### **3.1 As plantas adultas: minha investigação sobre experiência**

*“Melhor jeito que achei para me conhecer foi fazendo o contrário.”*

(Manoel de Barros).

Segundo o dicionário *on-line* Michaelis, a palavra experiência é definida como o

ato ou efeito de experimentar(-se); o conhecimento adquirido graças aos dados fornecidos pela própria vida; ensaio prático para descobrir ou determinar um

---

<sup>25</sup> Minha tradução para: Most of us haven't learned to be tolerant of the messy and chaotic work associated with generating and forming ideas into some coherent presentation. Somehow we were led to believe that writing was the fully formed presentation of knowledge.

<sup>26</sup> Minha tradução para: Writers experience such moments of self-doubt, of feeling like an impostor, of knowing that the writing doesn't communicate the intricacy and complexity of the thoughts swirling through the mind that seem to turn lacklustre when put as words on paper. It's easier to say 'Trust Yourself' than, in fact, to believe it.

fenômeno, um fato ou uma teoria; experimentação, experimento; conhecimento das coisas pela prática ou observação; uso cauteloso e provisório; perícia ou habilidade adquiridas pela prática.

Minhas primeiras percepções sobre experiência se relacionam com esses conceitos apresentados. Na infância, a experiência era comer uma azedinha e sentir seus taninos que apertavam minha boca, era imaginar como meu avô produzia Água Inglesa no laboratório, ou como minha bisavó produzia seus emplastos a partir de ervas medicinais. Na graduação de Farmácia não foi muito diferente. Experiência significava, naquela ocasião, ir para o laboratório e realizar experimentos em camundongos e observar como eles se comportavam após o uso de determinada droga.

Além disso, a definição do verbete proposta pelo dicionário apresenta o conceito de conhecimento como adquirido que nesse cenário compreendo como aquilo que aprendemos metodicamente, sem considerar as situações, o contexto ou o meio ambiente onde a experiência acontece. Considero que, por mais metódica, protocolar e padrão que uma experiência científica aconteça, há sempre o experimentador e uma pessoa por trás do experimentador, por isso, uma experiência não acontece por si só.

Até então, eu nunca havia pensado sobre uma concepção filosófica sobre experiência. Foi em meados de 2019 que conheci, por meio da Pesquisa Narrativa, John Dewey, filósofo e pedagogo estadunidense e relevante pensador na área da educação.

Não poderia falar sobre a noção de experiência, segundo Dewey, sem antes discutir seu posicionamento sobre a educação, a escola e a professora. Então, passo agora a dialogar com Dewey por meio do seu livro, *Experience and Education*, cuja primeira publicação ocorreu em 1938 e que foi traduzido por Anísio Teixeira e publicado no Brasil, em 1979, como *Experiência e Educação*. Durante esta conversa, resgatarei minhas experiências socializadas no capítulo anterior para discutir os sentidos que compus enquanto eu recontava minhas experiências por meio das narrativas.

Dewey (1979) inicia suas discussões apontando que, enquanto sujeitos, pensamos em termos de oposições sem reconhecer possibilidades intermediárias, é “um ou outro” ou “isto ou aquilo”. No campo da educação não é diferente e essa dualidade está marcada pela ideia de conceber educação: de um lado a educação é desenvolvida de dentro para fora e do outro lado, a educação é desenvolvida de fora para dentro. Este contraste toma forma nos aspectos práticos da escola a partir da oposição da educação tradicional e educação progressiva.

Na educação tradicional, o conteúdo da educação é um conjunto de informações, habilidades, padrões e regras de conduta que foram elaborados no passado e que devem ser

transmitidos, por meio da escola, à nova geração. Assim, a principal função da escola é preparar o jovem para as responsabilidades da vida adulta. Quem é, então, a professora nesse contexto? São “os agentes de comunicação do conhecimento e das habilitações e de imposição de normas de conduta” (DEWEY, 1979, p. 5), a partir de um esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. O ensino é estático e aprender significa se apropriar do que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos.

Nesse momento do meu diálogo com Dewey me lembrei do que vivi com o professor em *Um encontro inesperado*. Até o momento que dou uma resposta que decorei a partir do livro, sem considerar nenhum aspecto além daquelas palavras que definiam um medicamento fitoterápico, demonstro conceber a educação de modo tradicional, conforme Dewey (1979) coloca. Minha surpresa nasce da condução do professor naquela situação, que me informou que não teria problema em não saber a resposta porque ele não ensinava e que também aprendia com suas alunas, contrariando a educação tradicional e abrindo minhas possibilidades de reflexão sobre o que Dewey chama de educação “nova” ou “progressiva”.

A educação nova se caracteriza, entre outros aspectos, pelo cultivo da individualidade em oposição à imposição de cima para baixo; pela atividade livre em oposição à disciplina externa; aprender por experiência em oposição a aprender por livros e professores. Porém, Dewey nos chama atenção para o perigo de apenas rejeitarmos as ideias da educação tradicional nos posicionando no outro extremo. O pedagogo aponta que os princípios gerais da nova educação levantam novos problemas que terão que ser resolvidos a partir de uma concepção sobre experiência que ele chama de filosofia.

Dewey (1979) esclarece que experiência e educação não são sinônimos e apesar de a educação genuína se consumir através da experiência não significa que todas experiências são genuínas e educativas. Existem experiências que produzem efeito de bloquear ou alterar o crescimento para novas experiências e essas são experiências deseducativas. Enquadram-se nessa categoria as experiências que

poderão aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas. A experiência pode ser imediatamente agradável e, entretanto, concorrer para atitudes descuidadas e preguiçosas, deste modo atuando sobre a qualidade das futuras experiências, podendo impedir a pessoa de tirar delas tudo que têm para dar (p.14).

Eu nunca esqueci a batida forte das mãos da professora sobre a mesa quando pintei a estrela da minha forma, experiência que narrei em *Além do limite da estrela*. A partir daquele

momento, eu passei a me preocupar, muitas vezes em demasia, com a opinião de minhas professoras e meus professores em busca de aprovação, como revelo ao me descontentar com a nota 10 sem nenhum *feedback* em *Eu queria aprender a ser professora* ou quando eu apresento a resposta ainda na “ponta da língua” ao ser questionada pelo professor em *Um encontro inesperado*. Compreendo, a partir dos apontamentos de Dewey, que se a experiência de colorir a estrela de forma inadequada para a professora tivesse me impedido de viver novas experiências de “liberdade de colorir”, estaríamos diante de uma experiência deseducativa. Para Dewey (p. 16) “tudo depende da qualidade da experiência por que se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores”. Aquele foi um momento tão desagradável que considero ter aprendido alguma coisa com a experiência, porque mesmo quando uma atividade não saía conforme eu aspirava, como compartilho em *Uma atividade frustrada*, eu não manifestava um comportamento autoritário com minhas alunas. A cordialidade esteve presente na maioria das minhas experiências de ser professora, de ser farmacêutica, aluna, filha, amiga e mulher.

Ainda nesse contexto, Dewey nos informa sobre o papel da professora diante da qualidade das experiências. Para ele (p. 16), nossa tarefa

é a de dispor as coisas para que as experiências, conquanto não repugnam ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras. Assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, assim nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem. Daí constitui-se o problema central de educação alicerçada em experiência: a seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes.

Recobrando as experiências que propus que eu e minhas alunas vivêssemos tanto por meio da realização do projeto Foto Voz quanto na paródia apresentada no Show de Talentos da Escola Rosas Amarelas, narradas respectivamente em *Uma atividade diferente* e *Prova prática*, me pergunto sobre a qualidade das experiências para minhas alunas. Talvez essa seja uma resposta que nunca terei, pois, cada experiência é única e pertence a quem a viveu. Mas, para mim, foram experiências que poderão produzir futuramente tantas outras baseadas na produção criativa e nas artes.

Quando me refiro a essas futuras experiências, quero dizer que esta pesquisa tem contribuído para que eu me compreenda também como uma professora com uma tendência a

promover interações com as artes no processo de ensino e aprendizagem: a fotografia, os cartazes, a música e a criatividade estão presentes nas minhas experiências de ser professora na Escola Rosas Amarelas. Mello (2007, p. 206) define arte “não apenas como um produto, um modo de representação ou mesmo uma habilidade superior, mas também como um modo de viver, um modo de olhar o mundo e a vida e a educação nele.”<sup>27</sup>

Mello (2007) me ajuda a compreender como a arte faz parte de quem eu fui, sou e estou me tornando. Compreendo que em *Além do limite da estrela*, eu estava me manifestando artisticamente e durante toda a minha vida a arte está presente, desde as paredes do meu quarto de adolescente todas escritas em giz pastel, passando pelo meu interesse pelo teatro, meu gosto por desenhar e colorir, meu encantamento pela caligrafia artística e o prazer que sinto em cantar. A pesquisadora também aponta que “a arte está mais próxima da experiência – ou seja, é possível ver, saborear e tocar a experiência por meio da arte e, mais do que isso, a arte se constitui como uma experiência”<sup>28</sup> (MELLO, 2007, p. 207). Assim, a arte faz parte da forma como eu experiencio a minha vida, inclusive enquanto farmacêutica. Entendo, então, que o atendimento que prestei a Dona Camélia foi baseado em arte.

Também sobre os tipos de experiência, Dewey (1979) discrimina as experiências entre aquelas de valor educativo e sem tal valor. Para essa diferenciação, é necessário pensar em termos de critérios de experiências, os quais já pontuei na metodologia desta pesquisa: o critério da continuidade ou *continuum* experiencial e o critério da interação e aqui busco discutir a relação desses princípios com o papel da professora.

Dewey explica que há certa espécie de continuidade em qualquer experiência, uma vez que cada uma afeta, para pior ou melhor, as atitudes que irão contribuir para a qualidade das experiências posteriores, determinando preferências e aversões e tornando mais fácil ou mais difícil agir neste ou naquele sentido. Ainda, “a qualidade da experiência presente influencia o modo por que o princípio se aplica” (p. 28). Para que possamos compreender melhor esse princípio, Dewey faz uso do exemplo do indivíduo que recebe excesso de mimos durante a infância: o efeito do excesso de complacência se faz contínuo de tal modo que estabelece um mecanismo automático para exigir das pessoas e das situações a satisfação de seus desejos e caprichos. Essa pessoa se torna adversa a situações em que são exigidos esforço e perseverança para vencer os obstáculos e criará estratégias para que possa fazer o que sente que gostaria de

---

<sup>27</sup> Minha tradução para: I see art not only as a product, a mode of representation, or even a superior skill but also as a way of living, a way of looking at the world and the life and education in it.

<sup>28</sup> Minha tradução para: art is closer to experience—that is, it is possible to see, taste, and touch experience through art and, more than this, art constitutes itself as an experience.

fazer no momento. “Por outro lado, se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona de modo bem diverso” (p. 29). E qual o papel da professora diante dessas situações? Para Dewey, ela deve ser capaz de identificar as atitudes e hábitos que estão se formando, bem como julgar quais atitudes contribuem ou são prejudiciais para o crescimento contínuo. É preciso, além disso, ter capacidade de simpatia e compreensão pelas pessoas como pessoas para que ela se torne habilitada para compreender o que passa pela mente daquelas que estão aprendendo. É a necessidade dessas atitudes, que são tão complexas e difíceis, que, para mim, tornam a educação tradicional um caminho mais fácil de se seguir.

O segundo critério, da interação, parte do princípio de que a experiência não se processa exclusivamente dentro do corpo e da mente das pessoas, a experiência não acontece no vácuo (DEWEY, 1979). Cada experiência tem seu lado ativo, isto é, um poder de mudar as condições objetivas em que as experiências passam. Um exemplo para isso é a nossa civilização. Vivemos em um ambiente cheio de recursos práticos e objetivos, devido às gerações anteriores.

Dewey afirma que experiências prévias mudam as condições objetivas em que se passam as experiências subsequentes. Para exemplificar, utilizarei um exemplo farmacêutico. Quando eu estava estudando farmacologia, ouvi que Alexander Fleming descobriu a penicilina por acaso. Importante lembrar que a penicilina é um antibiótico que salvou a vida de muitos combatentes na Segunda Guerra Mundial e ainda vem salvando até hoje. Fleming era um bacteriologista, que há alguns anos investigava drogas capazes de combater bactérias que contaminavam ferimentos e levavam a óbito. Para isso, ele coletava amostras das secreções e reproduzia as bactérias em meios de cultura. Em 1928, Fleming saiu de férias e esqueceu sobre sua bancada do laboratório algumas placas com cultura de um tipo de bactéria. Um mês após, quando retornou ao trabalho, percebeu que as culturas ficaram esquecidas sobre a bancada e aproveitou aquela situação para observar o que havia acontecido nas placas. Percebeu que algumas placas foram contaminadas com um certo tipo de fungo e, onde o fungo se instalou, a bactéria não sobreviveu. A partir desse episódio, Fleming isolou a toxina do fungo, *Penicillium notatum*, descobriu que a toxina era tóxica para bactérias e segura para seres humanos e, então, a penicilina passou a ser produzida em larga escala como antibiótico. Se não fossem, então, as condições externas à Fleming, como o ambiente fechado, o mofo que cresceu no laboratório, talvez ele não teria chegado ao resultado que chegou. E, certamente, a experiência de Fleming abriu as portas para que inúmeros outros antibióticos, de grande importância atualmente, pudessem ser descobertos. Uma experiência passada que mudou as condições objetivas de

experiências subsequentes porque muitas pessoas deixaram de morrer em decorrência de infecção.

Ainda discutindo sobre o princípio da interação, Dewey afirma que viver no mundo significa viver em uma série de situações. E completa esclarecendo que viver em uma série de situações, o sentido de *em* é diferente do sentido quando dizemos, por exemplo, que o dinheiro está *em* um cofre. Viver em uma série de situações significa que vivemos em interação com outras pessoas e objetos. Assim, são indissociáveis os conceitos de situação e de interação. Uma experiência é o que é, porque uma troca está ocorrendo entre o indivíduo e o seu meio, que pode ser uma pessoa com quem esteja conversando sobre certo tópico ou acontecimento ou o assunto da conversa também constituindo parte da situação, por exemplo. Em outras palavras, Dewey (1979, p. 37) define o meio ou o ambiente como “formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso. Mesmo quando a pessoa imagina castelos no ar, está em interação com os objetos que sua fantasia constrói.” Na experiência de escrever esta pesquisa, meu meio consiste em todas as leituras que fiz, todas as narrativas que escrevi, o silêncio, os meus pensamentos e, especialmente, de você, leitora. Há uma troca nesse processo.

Clandinin e Connelly (2015) definem esse meio como *milieus*, para quem a Pesquisa Narrativa é uma forma de colaboração entre pesquisadoras e participantes, durante um tempo, em um determinado ou em vários lugares e em interação com os *milieus*. Como pesquisadoras, entramos nessa matriz na vida em curso, no durante e assim progredimos. A vida não para a pesquisa. E ela é concluída também na vida em curso, no meio do viver, do contar e do recontar as histórias que integram as nossas vidas tanto no âmbito individual, quanto social.

Dialogando com Dewey sobre os critérios de experiência, compreendo que as experiências narradas no capítulo anterior e que estão sendo discutidas neste capítulo sofreram influência de experiências anteriores e influenciarão, certamente, experiências futuras. Assim, retomo a discussão que iniciou esta seção. Considerando, então, a complexidade da nossa relação com o meio ambiente, nesse processo de discutir sobre minhas experiências, tenho construído conhecimento e não adquirido.

Ao compreender sobre minhas histórias nesta pesquisa, poderei identificar minhas preferências bem como minhas aversões e decidir sobre agir de um ou outro modo. O que quero dizer com isso é que, por exemplo, quando conto em *Um encontro inesperado*, que no dia anterior à minha viagem procurei rever o mapa de Quaresmeira para “não fazer feio” para minhas companhias de viagem, digo para mim mesma “ora, ora, eis aqui alguém que quer saber tudo”! Poder pensar sobre outras possibilidades de experiência caso eu não me lembrasse mais

dos caminhos de Quaresmeira poderia ter me possibilitado viver histórias surpreendentes. Assim, pude identificar uma aversão: não quero ser tão controladora e tenho tomado decisões de agir de modo diferente daquela viagem: me oportunizando me perder no meio do caminho, abrindo as portas para que eu viva experiências de liberdade. É por isso, então, que o melhor jeito que achei de me conhecer, assim como Manoel de Barros, foi fazendo o contrário.

### 3.2 Florecendo: meu processo de compreensão sobre o que é ser professora

*“Sou muito preparado de conflitos.”*

(Manoel de Barros)

Nesta seção, busco discutir o meu processo de compreensão sobre o que é ser professora. Na botânica, o florescimento é a etapa em que a flor passa pelo processo de maturação aqui representada pelo meu processo de maturação da compreensão da profissão docente. É o meu momento de expansão e abertura para as várias possibilidades e concepções de ser professora.

Minha primeira inquietação de pesquisa é como surgiu o meu desejo de ser professora. Recobrando minhas histórias educacionais, reconheci que, até os anos finais do ensino fundamental, tive apenas professoras. Os primeiros e poucos professores dedicavam-se a disciplinas como matemática, física e química. Lembro-me de ter apenas um professor de língua espanhola e um professor de história. Além disso, como apresentei na narrativa inicial *A semente de professora*, desde criança, minhas brincadeiras envolviam a escola. Brincar de escolinha fez, e suponho que ainda faz, parte do universo infantil de muitas meninas. Por isso, me interessei por compreender as relações de gênero e docência. Assim, investiguei o perfil do professorado na Educação Básica e Superior no Brasil, buscando informações no Censo Escolar e no Censo da Educação Superior. Dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) indicam que 2,2 milhões de pessoas exercem a profissão na educação básica e 323.376, no ensino superior.

**Quadro 1:** Participação percentual do professorado na educação básica, segundo o gênero (2021)

<b>Etapa de formação</b>	<b>Mulheres</b>	<b>Homens</b>
Educação infantil	96,3%	3,7%
Anos iniciais do ensino	88,1%	11,9%

fundamental		
Anos finais do ensino fundamental	66,5%	33,5%
Ensino médio	57,7%	42,3%

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados do Censo da Educação Básica (2021)

Ao investigar a participação percentual de professoras na Educação Superior, não encontrei essa informação. O Censo da Educação Superior de 2020 indica que, tanto na rede privada quanto na rede pública, os docentes **mais frequentes são homens**. Já o Censo de 2021 informa que tanto na rede privada quanto na rede pública, os docentes são **majoritariamente homens**. Além disso, segundo o mesmo documento, referente ao ano de 2021, 72,5% das pessoas matriculadas nos cursos de licenciatura são mulheres.

Segundo Vianna (2016), não podemos discutir a participação de mulheres e homens na docência sem explorar as relações de gênero, entendido como uma preocupação cultural, histórica e social que considera as relações de poder constituídas nesse contexto. Assim, a configuração da participação de homens e mulheres no magistério brasileiro é, além de social, histórica. Com a expansão do ensino público primário no Brasil, no final do século XIX, as mulheres passaram a assumir a função de professoras. Esse fenômeno se intensificou com a ampliação do acesso de mulheres às Escolas Normais de formação de professoras no Estado de São Paulo. Assim, no início dos anos 30, a maioria do professorado já era feminino e os homens foram, pouco a pouco, abandonando a sala de aula no ensino primário, situação que se manteve ao longo do século XX promovido, sobretudo, pela maior participação de mulheres no mercado de trabalho em geral, fruto das transformações sociais, políticas e econômicas vividas pelo país (VIANNA, 2016).

Alguns fatores são associados à feminização da docência, como as condições de trabalho, a diferença de salários entre professoras e professores e a estratificação sexual. O resultado de minha busca no Censo Escolar mostrou que existe uma considerável concentração de professoras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa tendência tende a diminuir nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio até que homens ocupem majoritariamente os espaços docentes no ensino superior. Associado a isso, percebemos uma considerável diferença salarial entre os diferentes níveis de educação. Professoras da educação infantil, onde está concentrada a maioria absoluta de mulheres no magistério, recebem significativamente menos que professores do ensino superior. Essa

observação pesou na minha decisão de não assumir a vaga no concurso da Secretaria de Estado de Educação, experiência que narrei em *Eu saí antes mesmo de entrar na sala de aula*. Porém, este não é o único foco da minha discussão. Neste momento, busco compreender de onde surgiu o meu desejo de ser professora.

Vianna (2016) também me ajudou a compreender as concepções sobre o que é socialmente feminino e masculino, como isso implica na vida de professoras e professores e me deu suposições de uma origem social do meu desejo de ser professora. Para a pesquisadora, o binarismo feminino versus masculino, mulher versus homem,

cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais. O cuidado, por exemplo, é visto como uma característica essencialmente feminina – para alguns uma responsabilidade natural, para outros, fruto da socialização das mulheres. Muitas atividades profissionais associadas ao cuidado são consideradas femininas, como a enfermagem, o tomar conta de crianças pequenas, a educação infantil, etc. (VIANNA, 2016, p. 93).

Schaefer e Clandinin (2011) também colaboraram para que eu compreendesse sobre o meu desejo de ser professora. Para as pesquisadoras, passamos grande parte da nossa vida na escola sendo moldadas por nossas professoras e pelas experiências que vivemos na paisagem escolar e, por isso, pensamos em nos tornar professoras muito antes de começar a ensinar. Desse modo, o saber da professora é permeado pelas experiências, tanto profissionais quanto pessoais, que constituem o seu ser. No percurso teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa, “a formação docente tem o professor e suas histórias como o ponto central do processo de formação” (MELLO, 2020a, p. 51). Dessa maneira, entramos em cursos de formação de professoras com uma bagagem de histórias e saberes que se incorporam àquelas histórias imaginadas como futuras professoras e que contribuem para nossa constituição identitária.

Os apontamentos de Schaefer e Clandinin (2011) e de Mello (2020a) se aproximam do que Britzman (2013, p. 1), interessada em explorar os dilemas que vivem aqueles que aprendem a ensinar, ou seja, as professoras em formação pondera:

Duas tensões devem ser mantidas em mente. Primeiro, porque os professores já foram alunos do ensino obrigatório, seu senso de mundo do professor é estranhamente estabelecido antes de começarem a aprender a ensinar. Entramos na formação de professores com nossa biografia escolar. O ensino é uma das poucas profissões em que os recém-chegados sentem a força de sua própria história de aprendizagem como se ela telegrafasse a relevância de seu trabalho. Em segundo lugar, o excesso de familiaridade anima a fantasia de que ninguém pode ensinar ninguém a se tornar um professor; cada um deve

aprender seu próprio caminho. O conhecimento teórico do ensino não é facilmente valorizado e a biografia escolar importa muito.<sup>29</sup>

Assim, suponho que desejar ser professora desde criança seja fruto das influências sociais. No momento da escrita desta seção, eu pensei na real necessidade de discutir de onde surgiu meu desejo de ser professora e a participação das professoras na educação brasileira. Compreendi com o levantamento das informações do Censo da Educação e do diálogo com Vianna (2016) que uma possível concepção de ser professora, baseada nas relações de gênero, está relacionada, então, ao cuidar. Além disso, me considero uma filha, aluna, amiga cuidadora e, provavelmente, socialmente, fui me identificando, desde a infância, com profissões relacionadas ao cuidado. Então, busquei nas minhas experiências histórias que poderiam me constituir uma professora cuidadora e identifiquei que, em alguns momentos, essa identidade se manifesta, como na minha experiência com Dona Camélia, quando procurei melhorar o esquema para que ela pudesse identificar os medicamentos e fazer uso deles de forma segura, e, também, na relação que estabeleci com as estudantes no curso em que sou professora-tutora.

Com os apontamentos de Schaefer e Clandinin (2011), Mello (2020a) e Britzman (2013) sobre a nossa biografia escolar e a sua influência na decisão de escolher ser professora, passei a conviver com *insights* ou *flashes* de memória, que apareciam nos sonhos, durante o banho ou fazendo atividade física, e que me apresentavam professoras que foram, de alguma forma, minhas cuidadoras. Uma professora de ciências no ensino fundamental que, percebendo minha ansiedade, me presenteou com um travesseiro de ervas medicinais ansiolíticas. Uma professora da Farmácia que, por meio das metáforas, explicava as razões holísticas da diabetes: “para essas pessoas, a vida é tão amarga, tão amarga, que nem o doce sentem que merecem”. Esses fenômenos também me ajudam a compreender o que é ser uma pesquisadora que narrativamente vive e entende as histórias vividas (MELLO, 2020b). Não existe, então, o tempo da pesquisa ou a vida da pesquisadora de forma dissociada. Como pesquisadora, também sou parte da atividade de contar sobre mim e me encontrar comigo mesma no passado, durante o fluir de eventos da minha vida em curso.

---

<sup>29</sup> Minha tradução para: Two tensions should be held in mind. First, because teachers were once students in compulsory education, their sense of the teacher’s world is strangely established before they begin learning to teach. We enter teacher education with our school biography. Teaching is one of the few professions where newcomers feel the force of their own history of learning as if it telegraphs relevancy to their work. Second, over-familiarity animates the fantasy that no one can teach anyone to become a teacher; each must learn his or her own way. Theoretical knowledge of teaching is not easily valued and school biography matters too much.

Pimenta (1999) também defende que quando chegamos num curso de formação já trazemos conosco o saber sobre o que é ser professora a partir das nossas experiências anteriores, que nos possibilitam eleger quem foram as professoras que marcaram nossa vida escolar e contribuíram para nossa formação social e humana ou que nos permitem identificar aqueles que sabiam o conteúdo, mas que não sabiam ensiná-lo, por exemplo. Os saberes docentes da experiência também estão relacionados àqueles produzidos durante nossa prática docente e as reflexões críticas construídas a partir dela.

Ao retomar a experiência narrada em *Eu queria aprender a ser professora*, me encontro com uma licencianda em busca de recursos, talvez técnicos, que validassem o exercício de suas atividades docentes. Naquele momento, eu me sentia como alguém que, sem o preparo formal para tal, ocupava o papel de professora. Luckesi (1994) me ajuda a compreender minha busca por aprender a ser professora e me conduz a identificar as concepções do senso comum sobre a profissão docente. Por senso comum, o pesquisador (p. 94) entende como os “conceitos, significados e valores que adquirimos espontaneamente, pela convivência, no ambiente em que vivemos” e, assim, ele apresenta a concepção do senso comum sobre a profissão docente (p. 97):

para ser professor no sistema de ensino escolar, basta tomar um certo conteúdo, preparar-se para apresentá-lo ou dirigir o seu estudo; ir para uma sala de aula, tomar conta de uma turma de alunos e efetivar o ritual da docência: apresentação de conteúdos, controle dos alunos, avaliação da aprendizagem, disciplinamento etc.

Luckesi (1994) me ajuda a compreender, então, o que eu não concebo como ser professora. Buscar uma licenciatura para me constituir professora me sugere que eu não considerava suficiente conhecer os conteúdos das disciplinas que eu ministrava e efetivar o que ele chama de ritual da docência. Eu buscava refletir sobre os sentidos e significados das minhas ações docentes e, por isso, me afastava desse sentido dominante que se tornou um senso comum sobre o que é ser professora. Para o autor, essa dinâmica acontece de tal modo que, muitas vezes, as pessoas exercem a função de professor sem que lhe seja exigida uma formação específica:

Existem profissionais de áreas diversificadas que estão na regência escolar e que não tiveram nenhuma formação para tal. Possuem uma formação específica numa área do conhecimento e, a partir daí, dedicam-se ao ensino. Não é que eles não possam ser bons profissionais da educação. O que queremos ressaltar é que não se busca um senso crítico do papel do educador no processo educativo; não se exige do educador uma preparação adequada para o exercício da docência, tanto do ponto de vista do compromisso político, quanto do ponto de vista da competência técnica e científica, que ela exige (LUCKESI, 1994, p. 98).

Isso me levou a compreender meu posicionamento sobre a importância do diploma para mim e para minhas colegas, que narro em *Eu queria aprender a ser professora*. Ao me posicionar dizendo que o diploma não era importante para mim e demonstrar maior interesse pelas disciplinas relacionadas à ação técnica da profissão, como a elaboração dos planos de aula, entendo que eu buscava me preparar do modo que para mim era adequado: tecnicamente e cientificamente. Apesar de, explicitamente, não demonstrar que também buscava com a licenciatura refletir sobre o compromisso político do ser professora, quando faço *Uma viagem pelos fóruns iniciais do LID*, encontro uma professora interessada em mediar a formação de profissionais engajados em resolver problemas diante da realidade atual do nosso país. Da mesma forma, quando proponho o projeto Foto Voz em *Uma atividade diferente*, considero que também me posiciono com um ser político e que promove espaços de discussão sobre a realidade da nossa sociedade no que tange aos fatores condicionantes de saúde: educação, moradia, trabalho, lazer, cultura. É preciso esclarecer que esse movimento foi iniciado com a licenciatura e foi por meio dela que pude elaborar uma concepção de ser professora também política. Até então, o que eu realmente buscava era aprender técnica e cientificamente a exercer a profissão docente. Não me causa estranheza essa busca já que minha história acadêmica no curso de Farmácia é marcada pela prática técnica, assunto que abordarei na próxima seção.

As experiências que narrei em *Eu queria aprender a ser professora* e *Uma viagem aos fóruns iniciais do LID* revelaram uma tensão que passei a investigar: algumas ideias e conceitos relacionados à profissão docente, como a profissionalização e a profissionalidade docente. Para essa discussão, passo a dialogar com Pimenta (1999); Ramalho *et al.* (2004); Tardif (2005); Roldão (2005) e Nóvoa (2017).

Nóvoa (2017, p. 1113), considerando a perspectiva da formação da professora, aborda a temática da profissionalização a partir de uma pergunta: “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” e explica que, para responder a essa pergunta, é necessário compreender cinco aspectos da profissionalização docente. Roldão (2005) também dedica seus estudos ao que ela chama de caracterizadores ou descritores da profissionalidade docente e os reúne em quatro grupos que passo a discutir a seguir. Você, leitora, pode se perguntar o que me motivou a selecionar apenas Nóvoa e Roldão para dialogar sobre esses aspectos ou caracterizadores. Minha intenção aqui é compreender os pontos de convergência entre os termos profissionalização e profissionalidade para, então, compreender o que eu buscava na licenciatura e como posso ter me constituído professora naquele espaço.

O primeiro aspecto, proposto por Nóvoa (2017), trata-se da disposição pessoal e se refere ao aprender a ser professor. Nesse aspecto, o autor afirma que entrar num curso de formação de professoras não é a mesma coisa que entrar em outro curso. Nóvoa ainda faz uma analogia com curso de medicina, ambas profissões do cuidado do humano: é preciso conhecer as motivações das candidatas, o seu perfil e a sua predisposição para ser professora. É preciso dar-lhes um primeiro conhecimento da profissão, verificar se têm as condições e as disposições para serem professores” (NÓVOA, 2017, p. 1112). Nesse sentido, ele afirma não ser aceitável que o ingresso num curso de licenciatura represente uma segunda escolha por falta de alternativas, seja por razões de horário como a oferta de cursos noturnos ou por razões de facilidade como a oferta de cursos a distância. Nessa dimensão, tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal e, para isso, é necessária a criação de espaços que promovam um trabalho de autoconhecimento e autoconstrução.

Nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos. Aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais (NÓVOA, 2017, p. 1112).

Essas três dimensões centrais são o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria, a ética e a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade.

O posicionamento de Nóvoa também me leva a discutir sobre meu percurso na licenciatura. Quando tomei a iniciativa de buscar uma segunda graduação, eu não pensava em buscar outro perfil de formação. Eu gostava de estar no curso técnico e a licenciatura para mim seria realmente uma complementação. Por outro lado, como narro em *Letras Inglês?*, minha escolha por um curso a distância se deu em razão da adequação à minha rotina de trabalho. Era inviável para mim me deslocar presencialmente para uma universidade. A maior parte das minhas atividades do LID foram realizadas durante a noite, após meu expediente na prefeitura, ou aos sábados e domingos. Porém, o que eu não esperava era que estudaria Letras Inglês. Ser professora de Inglês não fazia parte dos meus planos. Então, você pode estar se perguntando: mas por que você prestou vestibular para Letras Inglês se esse não era o seu desejo? Eu tenho algumas suposições. A primeira é que eu não encontrei um curso voltado para licenciatura de profissionais da saúde, que seria minha melhor opção. A segunda é que eu não sabia que existia um curso para ser professora de Língua Inglesa. Para mim, todo curso de Letras, obrigatoriamente, formava primeiro uma professora de Português. Sendo assim, concordo com

Nóvoa e acredito que ele me ajuda a entender o conflito que vivi entre continuar e desistir do curso quando afirma não ser aceitável que ingressemos num curso de licenciatura como uma segunda escolha. Naquele momento, cursar Letras Inglês era a minha única escolha pelas razões que já informei.

O segundo aspecto diz respeito à interposição profissional e se relaciona ao se sentir professora. Nóvoa (2017, p. 1122) explica que “o eixo de qualquer formação profissional é o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional”. Assim, ele destaca o papel da vivência das instituições escolares com a presença de outras professoras e reforça que, apesar de frequentemente mencionada a necessidade de uma maior ligação entre as instituições formadoras e as escolas, ainda falta o fortalecimento da ligação entre professoras e licenciandas. Para o autor, muitas professoras ainda não reconhecem seu papel e a sua função formadora e, assim, mesmo estando presentes nas escolas, se ausentam das relações de vínculo com futuras profissionais. A formação profissional deve ser construída pautada na corresponsabilidade das professoras da educação básica, com o reconhecimento do seu papel de formadora em parceria com professoras universitárias, e não transformando as escolas num simples “campo de aplicação”. É criando esses vínculos e cruzamentos que podemos aprender a se sentir professoras (NÓVOA, 2017).

A composição pedagógica, o terceiro aspecto da profissionalização docente segundo Nóvoa (2017), busca responder a pergunta “como aprender a agir como professores?”. Roldão (2005) informa que este aspecto está relacionado ao saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza. Pimenta (1999) também trata do saber pedagógico, e esclarece que ele é construído a partir da prática social de ensinar. A autora ressalta a importância de uma avaliação crítica das iniciativas institucionais para o fortalecimento do sistema escolar: “as novas lógicas de organização curricular, tais como ciclos de aprendizagem, interdisciplinaridades, currículos articulados à escola-campo de trabalho dos professores e ao estágio, a formação inicial de professores articulada à realidade das escolas e a formação contínua” (PIMENTA, 1999, p. 25). Por essa razão, a construção do saber pedagógico se dá sobre a reflexão daquilo que foi ou é feito na prática docente.

A constituição social da professora também é assunto tratado por Ramalho *et al.* (2004). Nessa perspectiva social, as pesquisadoras chamam o conjunto de saberes necessários para o desempenho da ação docente e as características que identificam o trabalho docente e o distingue de outros trabalhos, de profissionalidade. Para essas pesquisadoras, a profissionalidade é entendida como o processo pelo qual, enquanto professoras, construímos os saberes docentes e construímos nossas competências profissionais. Roldão (2005) também

recorre ao termo profissionalidade para se referir à construção progressiva ao longo de toda a vida da professora. Para essa autora, o reconhecimento social da especificidade da função docente associada à atividade é um caracterizador da profissionalidade.

Esclareci anteriormente que, com o diálogo com Luckesi (1994), compreendi que o que eu buscava era aprender técnica e cientificamente a exercer a profissão docente. Porém, Nóvoa (2017) me auxilia a compreender ainda mais os motivos que me levaram a cursar uma licenciatura. Ele nos alerta sobre a importância de reconhecer um “terceiro conhecimento” para além do conhecimento das disciplinas e do conhecimento pedagógico. Nóvoa (p. 1125) assinala dois pontos referentes ao conhecimento das disciplinas a fim de compreender sua função na profissionalização docente:

Por um lado, um professor precisa ter um conhecimento mais orgânico, historicizado, contextualizado e compreensivo da disciplina que vai ensinar do que o especialista dessa mesma disciplina. Não se trata, pois, de formar um matemático que, depois, se formará como professor. Trata-se, isso sim, de formar um professor que, para ser capaz de ensinar Matemática, precisa de um conhecimento profundo da matéria, mas um conhecimento diferente daquele que necessita um especialista. Por outro lado, a formação de professores não pode deixar de acompanhar a evolução da ciência e das suas modalidades de convergência.

Na mesma perspectiva, Pimenta (1999) enumera o conhecimento como importante saber docente. Para a autora, o conhecimento é construído a partir das informações que são tratadas, ou seja, classificadas, analisadas e contextualizadas. Ainda, um dos estágios do conhecimento é a inteligência, ou seja, “a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento” (PIMENTA, 1999, p. 22). Desse modo, cabe à professora a mediação para que cada pessoa, do seu modo, possa trabalhar as informações que chegam até ela para, então, alcançar o conhecimento. Essas observações me levaram a supor o que eu chamava de ensino mais significativo quando fiz *Uma viagem pelos fóruns iniciais do LID*. Minhas tentativas de vincular o conhecimento de maneira útil e contextualizado para as estudantes.

Na Escola Rosas Amarelas, eu era uma especialista em Saúde Coletiva, por exemplo, uma das disciplinas que eu ministrava. Minhas tentativas de propor atividades diferentes como o projeto Foto Voz ou a paródia na prova prática, experiências que narro em *Uma atividade diferente e Prova prática*, parecem compor minhas tentativas de expressar o que Nóvoa (2017) chama de conhecimento mais orgânico, contextualizado e compreensivo da disciplina, ou o que Pimenta (1999) chama de inteligência. Sabendo que essas minhas tentativas fazem parte de um

momento em que eu já cursava Letras, compreendo que a licenciatura me ajudou a encontrar os caminhos para o agir como professora. Nóvoa também reconhece a importância do saber pedagógico, mas a partir de três aproximações - a compreensão da “essência” do ensino compreendida como uma maneira de viver profissional, a compreensão do senso que definem as professoras e à ideia de discernimento, ou seja, a capacidade de julgar e decidir no cotidiano profissional - define o “terceiro conhecimento”, que não se esgota no binarismo do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico, como o conhecimento profissional docente.

Para Nóvoa (2017), um dos aspectos centrais da profissionalização docente é o meio pelo qual aprendemos a nos conhecer como professoras. Para o autor, a pesquisa sobre a profissão docente é fundamental para a renovação e recomposição das práticas pedagógicas. Para isso, é importante que os estudos se dediquem a uma reflexão profissional própria, feita da análise da professora como docente, sempre em colaboração com outras colegas. Ele ainda defende que esses estudos devem se transformar em textos de pesquisa e fortalecer o processo de autoria dos trabalhos publicados pelas professoras. Para Nóvoa (2017, p. 1129):

Uma profissão precisa registrar o seu património, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente.

Roldão (2005) também trata da inscrição profissional e afirmação pública da profissão docente. Para a autora, um caracterizador da profissionalidade docente é a necessidade de pertencimento “a um corpo coletivo que partilha, regula e defende intramuros desse coletivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima” (ROLDÃO, 2005, p. 5). Assim, compreendo que realizar esta pesquisa é uma maneira de me afirmar publicamente como professora, afirmar o saber que me legitimava professora e contribuir para as discussões sobre a formação docente no campo da Linguística Aplicada, bem como para a inscrição da nossa profissão na sociedade.

Ramalho *et al* (2004), assim como Nóvoa (2017), consideram a importância de as professoras se assumirem como produtoras da profissão, criando referências que refletem seu pensar e agir pedagógico, de maneira própria e autônoma.

Por fim, Nóvoa (2017) discute o quinto aspecto da profissionalização docente, que se relaciona ao como aprender a intervir como professora. Ele parte da perspectiva que as

fronteiras entre a escola e a sociedade têm se diluído e estão sendo substituídas por um trabalho em conjunto com as famílias, associações, movimentos sociais, etc.

A profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum. Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor (NÓVOA, 2017, p. 1130).

Nesse aspecto, Roldão (2005) caracteriza o poder de decisão sobre a ação docente e a consequente responsabilização social e pública por essa ação, ou seja, a ação docente se refere ao controle sobre a atividade e autonomia para o seu exercício.

Para finalizar, Tardif (2005) identifica os fundamentos do ensino como existenciais, sociais e pragmáticos. São existenciais porque uma professora pensa em termos das experiências vividas, não somente as experiências intelectuais, mas também emocionais, afetivas, pessoais e interpessoais. Baseado nisso, para Tardif (2005), a professora não se resume a um “sujeito epistêmico”, ou seja, um sujeito científico definido como uma mediadora do saber. A professora é um “sujeito existencial”, comprometido com e por sua própria história pessoal, familiar, social, escolar, a partir da qual ele compreende e interpreta novas experiências. Os fundamentos do ensino são sociais porque os saberes são plurais, oriundos de fontes sociais diversas e construídos em tempos sociais diferentes: na infância, na vida escolar e acadêmica, no exercício da profissão. Além disso, são sociais porque, em alguns casos, são produzidos e legitimados por grupos sociais. E, por fim, eles são pragmáticos porque estão ligados ao exercício da profissão docente, às funções das professoras, são os saberes práticos, normativos e operativos. A utilização desses saberes está condicionada a questões como as funções da professora, às situações do trabalho e aos objetivos educacionais que possuem valor social. Assim como os fundamentos sociais, os pragmáticos são interativos, porque são mobilizados e modelados no âmbito da interação entre a professora e o contexto.

Após essa investigação sobre a profissionalização e a profissionalidade docente, entendo que a profissionalização se relaciona às condições externas que nos legitimam professoras. Entendo a partir das minhas histórias que eu não buscava, com a licenciatura, a minha profissionalização, haja vista que manifesto em *Eu queria aprender a ser professora* que o diploma não era importante para mim. Então, o que eu buscava? Eu buscava a profissionalidade docente, ou seja, me constituir professora social e politicamente. Meu entendimento sobre profissionalidade, a partir da discussão que acabei de tecer, é que tenho me

constituído professora ao longo das minhas vidas profissionais. Refiro-me às vidas porque, certamente, a profissão de farmacêutica não se dissocia da profissão professora. Assim, associo a profissionalidade docente ao conhecimento prático-profissional proposto por Clandinin e Connelly (1995) e que dedico a próxima seção para discutir como as experiências que vivi como farmacêutica e como professora contribuíram para a construção desse conhecimento.

Recobrando as histórias que compõem esta pesquisa, entendo que eu consegui ocupar um espaço dentro da escola como professora. Também, entendo que consegui conquistar esse espaço fora dela. Conversar com Nóvoa a partir dessa passagem que destaquei me conduziu instantaneamente à epígrafe da minha pesquisa. Que aqui retomo:

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.  
 Nesse ponto sou abastado.  
 Palavras me aceitam como sou - eu não aceito.  
 Não aguento ser apenas um sujeito que abre  
 portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que  
 compra pão às 6h da tarde, que vai lá fora,  
 que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. etc.  
 Perdoai.  
 Mas eu preciso ser Outros.  
 Eu penso renovar o homem usando borboletas.  
 (Manoel de Barros, Retrato do artista quando coisa)

Como, Manoel de Barros, sinto-me cheia de incompletudes. Mesmo me reconhecendo como professora nesses espaços, eu me sentia cheia de incompletudes. Faltava-me alguma coisa, desde então. Com Manoel, eu compreendi que eu não aguentava ser apenas a professora que entrava na sala de aula, dizia boa noite, ligava o computador e o projetor de imagens, iniciava a aula, programava as atividades avaliativas, desejava boa noite e voltava para casa. Eu precisava ser Outras. Ser professora para mim é ser Outras. É renovar o homem usando borboletas. É transformar, é me posicionar politicamente, é conduzir minhas alunas para fora da escola, onde elas vivem, para que também tenham oportunidade de se transformarem e contribuírem para a transformação de sua comunidade.

### **3.3 Gerando frutos: investigando como as experiências vividas nas paisagens de farmacêutica e professora moldaram meu conhecimento prático-profissional**

*“Estudara nos livros demais.  
 Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar.”*  
 (Manoel de Barros)

Minha história acadêmica e profissional é marcada pela prática técnica. Primeiro em razão da minha primeira graduação, Farmácia, que exige acurácia na manipulação dos medicamentos ou na realização dos exames bioquímicos, por exemplo. Então, estudávamos as teorias que embasam os procedimentos para, então, no laboratório, reproduzir a técnica. Segundo porque minha vida como professora se iniciou na Escola Rosas Amarelas, uma escola técnica de formação profissional. Desse modo, enquanto eu investigava minhas concepções de ser professora, entendi que discutir sobre o conhecimento prático-pessoal e prático profissional seria importante para a minha pesquisa.

A forma como experienciei minha formação na primeira graduação, no que diz respeito à dualidade entre teoria e prática é explicada por Schön (1983) a partir do modelo da Racionalidade Técnica, que surgiu no Positivismo, doutrina filosófica do século XIX como resultado da ascensão da ciência e da tecnologia e como movimento social que visava aplicar as conquistas da ciência e da tecnologia ao bem-estar da humanidade. Na perspectiva da Racionalidade Técnica, o conhecimento profissional é definido como a aplicação da teoria científica e técnica para a resolução instrumental de problemas.

Porém, Schön (1983) afirma que Racionalidade Técnica é incompleta, na medida em que não dá conta da competência prática em situações "divergentes". O autor busca, então, uma epistemologia da prática implícita nos processos artísticos intuitivos que algumas praticantes trazem para situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. Para ele, mesmo quando fazemos uso consciente de teorias e técnicas, dependemos de conhecimentos implícitos, julgamentos e desempenho habilidoso. Além disso, enquanto fazemos algo pensamos naquilo que está sendo feito. Para Schön (1983, p. 50) podemos nos perguntar, por exemplo:

"Quais características noto quando reconheço essa coisa? Quais são os critérios pelos quais faço esse julgamento? Que procedimentos estou executando quando executo essa habilidade? Como estou referenciando este problema que estou tentando resolver?" Normalmente, a reflexão sobre o saber-em-ação vem junto com a reflexão sobre as coisas à mão. Há algum fenômeno intrigante, perturbador ou interessante com o qual o indivíduo está tentando lidar. Ao tentar dar sentido a isso, ele também reflete sobre os entendimentos que estiverem implícitos em sua ação, entendimentos que ele expõe, critica, reestrutura e incorpora em ações posteriores.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Minha tradução para: "What features do I notice when I recognize this thing? What are the criteria by which I make this judgment? What procedures am I enacting when I perform this skill? How am I framing the problem that I am trying to solve?" Usually reflection on knowing-in-action goes together with reflection on the stuff at hand. There is some puzzling, or troubling, or interesting phenomenon with which the individual is trying to deal. As he tries to make sense of it, he also reflects on the understandings which have been implicit in his action, understandings which he surfaces, criticizes, restructures, and embodies in further action.

Schön (1983) conclui que é todo esse processo de reflexão-na-ação que é central para os processos intuitivos quando lidamos com situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. O conhecimento profissional é elaborado na ação que se sustenta na tríade: saber na ação, refletir na ação e refletir sobre a ação. Sendo assim, a construção do conhecimento profissional converge para a experiência.

Elbaz (1983) também contribui para a compreensão do conhecimento prático da professora. Para a pesquisadora, esse conhecimento é também pessoal uma vez a ele se agregam não apenas as concepções intelectuais, mas também os sentimentos, as percepções, os valores, os propósitos e os interesses. Embora Elbaz (1983) considere que a experiência é uma das fontes do conhecimento prático da professora, esse não se sustenta apenas pela experiência. A autora defende que o conhecimento prático da professora é elaborado por um conjunto de outros saberes, como o conhecimento do conteúdo que é ensinado, os saberes institucionais, os saberes que envolvem o processo de aprendizagem e, inclusive, os saberes que envolvem outras áreas do conhecimento.

Retomando o argumento de Elbaz (1983) que o conhecimento prático da professora é elaborado a partir da relação entre as experiências que a professora vive na ação docente com outros saberes, Connelly e Clandinin (1988) denominam esse conhecimento de *personal practical knowledge*, que temos usado em português como conhecimento prático pessoal. Em trabalho anterior, publicado em 1984, as pesquisadoras afirmam que o conhecimento prático pessoal é, ao mesmo tempo, muito comum e complexo e alertam para a necessidade de um bom esclarecimento sobre o que significa "pessoal" e "conhecimento". Connelly e Clandinin (1984) dão início à reflexão declarando o que os termos não significam.

Primeiro, Connelly e Clandinin (1984) não se referem a "pessoal" como algo separado da sociedade e das circunstâncias em que um indivíduo vive. O "pessoal" também não define o conhecimento como propriedade privada, segredo para o indivíduo, esse conhecimento pode ser descoberto tanto nas ações da pessoa quanto em algumas circunstâncias pelo discurso ou conversa. Então, os pesquisadores concluem (1984, p. 13):

Quando usamos a palavra "pessoal" para definir conhecimento, queremos dizer que o conhecimento participa, está impregnado de tudo o que compõe uma pessoa. Ou seja, não é um conhecimento "impessoal" como dois vezes dois é igual a quatro. É, antes, um conhecimento que cresceu a partir de

circunstâncias, ações e experiências que tinham conteúdo afetivo ou significado emocional para o indivíduo.<sup>31</sup>

Connelly e Clandinin (1984) esclarecem então sobre o que querem dizer com a palavra "conhecimento". Os autores afirmam que apesar da expressão "conhecimento pessoal" poderia ser entendida como se referindo a bens intelectuais, de acesso imediato à pessoa e expressos na forma de linguagem, seja comum ou técnica, o "conhecimento pessoal" inclui outros eventos intelectuais e ações corporais. Esse tipo de conhecimento surgiu das circunstâncias e situações práticas e tem um conteúdo afetivo para o indivíduo, como afirma Elbaz (1983, p. 5):

Este conhecimento abrange a experiência em primeira mão dos estilos de aprendizagem dos alunos, interesses, necessidades, pontos fortes e dificuldades, e um repertório de técnicas instrucionais e habilidades de gerenciamento de sala de aula. O professor conhece a estrutura social da escola e o que ela exige, de professor e aluno, para a sobrevivência e para o sucesso; ela conhece a comunidade da qual a escola faz parte e tem uma noção do que ela aceitará e não aceitará.<sup>32</sup>

Dessa forma, o conhecimento prático é pessoal porque nele existe uma necessidade pessoal de pertencer, interagir e dar sentido à experiência de cada uma (ELBAZ, 1983). Além disso, o conhecimento prático pessoal é afetivo.

Kassimati-Milanez (2014, p. 59) explica por que o conhecimento prático pessoal é afetivo:

É impossível imaginar ter uma experiência que não carregue consigo um conteúdo emocional, moral e estético. As experiências são sentidas, valorizadas e apreciadas, embora não estejamos afirmando que todas as experiências sejam positivas com respeito a esses componentes. Pode haver conflitos, pois algo que acreditamos ser moralmente errado, podemos julgar estar certo e nossas emoções acompanharem esse julgamento. Em síntese, nossas experiências e, portanto, nosso conhecimento prático pessoal, que compõe nossas histórias, nunca estará isento de componentes afetivos.

---

<sup>31</sup> Minha tradução para: When we use the word "personal" to define knowledge, we mean that the knowledge participates in, is imbued with, all that goes to make up a person. That is, it is not such "impersonal" knowledge as two times two equals four. It is, rather, a knowledge which has grown out of circumstances, actions, and experiences which themselves had affective content or emotional significance for the individual.

<sup>32</sup> Minha tradução para: This knowledge encompasses firsthand experience of students' learning styles, interests, needs, strengths and difficulties, and a repertoire of instructional techniques and classroom management skills. The teacher knows the social structure of the school and what it requires, of teacher and student, for survival and for success; she knows the community of which the school is a part, and has a sense of what it will and will not accept.

Connelly e Clandinin (1984, p. 12) concluem que “os praticantes mesclam a ação com conhecimento e o conhecimento com paixão, como pessoas que se preocupam com o que fazem. Ação e conhecimento estão unidos no praticante.”<sup>33</sup> Assim, compreendo que, enquanto professoras, quando executamos uma ação é nosso conhecimento pessoal que está em ação. Porém, não damos conta de explicá-lo ou até mesmo compreendê-lo completamente ou, ainda, sequer temos consciência que esse conhecimento está sendo mobilizado.

Todos esses apontamentos feitos por Schön (1983), Connelly e Clandinin (1984; 1988), Elbaz (1983) e Kassimati-Milanez (2014) me ajudam a compreender a minha identidade de farmacêutica e professora que se misturam, por exemplo, em situações como narro na experiência *Eu, farmacêutica e professora*. Meu conhecimento prático pessoal se manifesta por meio da minha ação de elaborar um esquema que pudesse ser compreendido por Dona Camélia. Reconheço, hoje, que naquela situação mobilizei conhecimento baseado em experiências que já vivi e que sequer pensei sobre elas durante aquele atendimento. Com esta pesquisa, após dialogar com Schön (1983), que anteriormente nos apontou um questionamento que pode surgir durante uma experiência, “Como estou referenciando este problema que estou tentando resolver?”, ou seja, quais conhecimentos eu mobilizava enquanto elaborava aquele esquema?, entendo que eu mobilizei conhecimentos relacionados às experiências que vivi com outras Donas Camélias na farmácia ou até mesmo com minhas alunas na Escola Rosas Amarelas ou ainda com o conhecimentos que construí durante a graduação em Letras no que diz respeito a multimodalidade dos textos, ao uso da língua e da linguagem na interação com as pessoas.

No caso do conhecimento prático pessoal de professoras, Connelly e Clandinin (1984) se referem, então, ao conhecimento experiencial, moral, emocional e corporificado, consciente ou inconsciente, que os professores possuem e expressam em suas práticas de sala de aula. Portanto, “o conceito de conhecimento prático pessoal é de conhecimento como experiencial, carregado de valor, intencional e orientado para a prática, visto como provisório, sujeito a mudanças e transitório, ao invés de algo fixo, objetivo e imutável”<sup>34</sup> (CONNELLY; CLANDININ, 1984).

Outros conceitos são relacionados ao conhecimento prático profissional. A imagem é um tipo de conhecimento incorporado em uma pessoa e conectado com o seu passado, presente e futuro. As imagens são nossas leituras experienciais imagéticas, são os padrões imaginativos

---

<sup>33</sup> Minha tradução para: practitioners imbue action with knowledge, and knowledge with passion, as people who care about what they do. Action and knowledge are united in the practitioner.

<sup>34</sup> Minha tradução para: The concept of personal practical knowledge is of knowledge as experiential, value-laden, purposeful and oriented to practice, viewed as tentative, subject to change and transient, rather than something fixed, objective and unchanging.

pelos quais padrões significativos e úteis são gerados na prática mental (CONNELLY; CLANDININ, 1984). Elas são corporificadas, portanto implicam em emoção, moralidade e estética. As imagens são fotografias de experiências, a representação daquilo que aconteceu e que foi significativo e que, então, passam a fazer parte do conhecimento da professora. Além disso, essas imagens podem ser expressas como metáforas conceituais. É nesse contexto que o termo prática é discutido. A prática envolve a convocação de imagens de uma história, uma narrativa de experiência, de modo que a imagem se torne disponível para nos guiar na compreensão de situações futuras.

Isso me leva a entender que minhas experiências de ser professora são carregadas dessas imagens, ou metáforas conceituais, por exemplo, quando proponho uma prova prática por meio da elaboração de uma paródia. No processo de recontar aquela experiência, convoquei as imagens daquela história: a etapa avaliativa do curso, minha concepção de avaliação como prova, minha tentativa de criar critérios de avaliação que fossem mais processuais. Enquanto pensava naquela atividade, eu imaginava que poderia romper com a avaliação com papel, caneta, estudantes enfileiradas, silêncio absoluto. Esse movimento se baseava nas experiências que eu vivi durante a graduação em farmácia. Era sempre uma rigidez assustadora e, muitas vezes, adocedora. As imagens das experiências de ser avaliada enquanto estudante de farmácia passaram a fazer parte do meu conhecimento de professora. Eu queria oportunizar experiências diferentes para minhas alunas. Eu não sei se realmente eu fiz diferente no que se refere à avaliação, as imagens da minha experiência narrada em *Prova prática* me conduzem a questionar isso, a começar pelo próprio termo que usei para nomear a atividade e a narrativa: prova. O que eu consigo dizer hoje é que a reflexão sobre essa experiência, associada a tantas outras que vivi como aluna no LID, tem feito parte do meu conhecimento prático profissional enquanto professora-tutora, como narro em *Eu, professora-tutora e farmacêutica*. Sem dúvidas, essas experiências me guiam na mediação e na avaliação dos fóruns, bem como na avaliação das atividades.

A partir da ideia da imagem, surgem, segundo Clandinin e Connelly (1995), as discussões sobre o conhecimento profissional do professor para o qual as autoras utilizam a metáfora da paisagem e propõem o termo *professional knowledge landscape*, que, em português, consideramos como paisagem do conhecimento profissional. A metáfora da paisagem, além de nos permitir falar sobre espaço, lugar e tempo, tem uma sensação de expansividade e possibilidade de ser preenchido e influenciado por uma diversidade de pessoas, de coisas e de eventos em diferentes relacionamentos. Por isso, essa paisagem é vista como uma paisagem intelectual e moral.

Entrar em contato com essas ideias me ajuda a compreender por que a filosofia Deweyana sobre experiência é considerada fundacional para a Pesquisa Narrativa. Voltando à primeira seção deste capítulo, você irá retomar as discussões que teci sobre os critérios de experiência, entre eles, a interação. Parece-me que a metáfora da paisagem é concebida a partir desse critério, por envolver as múltiplas situações, aqui consideradas como o ambiente múltiplo, complexo, diverso, instável e, principalmente, relacional, na qual a experiência acontece. Assim, é na interação com a situação que o nosso conhecimento prático-profissional de professora é construído.

Outro ponto que desejo discutir é a minha escolha pela metáfora das paisagens onde já fui flor para me referir aos contextos de pesquisa. Após esse diálogo com Clandinin e Connelly (1995) sobre a paisagem do conhecimento prático-profissional, entendo que a minha escolha pela metáfora me ajudou a compreender que eu fui aprendendo a ser professora em cada uma daquelas paisagens com as quais eu me relacionava. E a opção de trocar o nome da seção de canteiros por paisagens parece refletir a natureza fluida e relacional dos contextos nos quais meu conhecimento prático-profissional foi se construindo. Encontro-me diante de uma etapa de desconstrução de uma professora, farmacêutica, estudante, formalista a medida em que transito dos canteiros que representam, no meu entendimento, a ordem, a forma, os limites, a organização rígida; para as paisagens, fluidas, complexas e, como diríamos na farmácia, coloidais.

Por isso, compreendo por que Clandinin e Connelly (1996) dizem ser importante considerar o contexto do conhecimento profissional no qual as professoras vivem e trabalham. O contexto é entendido pelas pesquisadoras em termos do conhecimento individual da professora, o cenário de trabalho e as maneiras pelas quais esse cenário se relaciona com a teoria e com a política pública. Então, a paisagem do conhecimento profissional está posicionada entre a teoria e a prática na vida das professoras.

Como professoras, habitamos dois lugares fundamentalmente diferentes na paisagem e cruzamos essa fronteira muitas vezes ao dia: parte do nosso tempo passamos na sala de aula, com as alunas e parte do tempo, passamos em outros locais profissionais ou não, com outras pessoas (CLANDININ; CONNELLY, 1996). Narrativamente, a paisagem de conhecimento profissional onde as professoras vivem e que cria dilemas epistemológicos é entendida relacionada a histórias secretas, sagradas e de fachada, conceitos que serão abordados nos parágrafos subsequentes.

Existe uma estrutura dominante composta por pesquisadores, formuladores de políticas, gestores e outros que elaboram estratégias, projetos, planos de melhoria que Clandinin e

Connelly (1996) denominam de conhecimento canalizado, cujo objetivo é alterar a vida de professoras e alunas em sala de aula. Por assumirem a característica de prescrições impostas, esse conhecimento não é questionado por nós, professoras, por não haver abertura para o debate e nem a nossa participação na elaboração desse conhecimento. Essa orientação nos gera dilemas morais e epistemológicos em nossa paisagem profissional. Esses dilemas são entendidos como sentimentos perturbadores, uma vez que não convivemos apenas com alunas, mas também com outras pessoas dentro da paisagem profissional. Essas situações, teorias e estratégias que não são colocados em dúvida por nós e que ordenam que o conhecimento teórico seja transformado em prescritivo, são as histórias sagradas (CLANDININ; CONNELLY, 1995). Entendo as histórias sagradas como aquelas às quais devemos obediência, como as legislações e os instrumentos normativos das escolas, por exemplo.

As salas de aula são um lugar especial dentro da paisagem do conhecimento profissional porque são lugares de ação, onde o currículo que importa para as alunas é feito e onde as professoras ensinam (CLANDININ; CONNELLY, 1995). Narrativamente, o conhecimento das professoras é compreendido como histórias que elas vivem, que contam, recontam e revivem. Desse modo, Clandinin e Connelly informam que estamos inseridas na sala de aula narrativamente, porque somos autoras de nossas próprias histórias de ensino das quais também somos personagens. Essas histórias são uma forma de expressar narrativamente os dilemas que vivemos e que nunca são solucionáveis. É assim, então, que são construídas as histórias secretas, aquelas vividas na sala de aula, com as alunas (CLANDININ; CONNELLY, 1995).

Por fim, tentando solucionar esses dilemas pelos quais passam, as professoras contam histórias em espaços fora da sala de aula, em outros ambientes da paisagem, com outras pessoas, como na sala de professores, nos corredores da escola ou na sala de reuniões. Com isso, eles mobilizam as histórias secretas e as histórias sagradas e a essas novas histórias Clandinin e Connelly (1995) dão o nome de histórias de fachada.

Diante do que aprendi sobre as histórias sagradas, secretas e de fachada, entendo que, em minhas narrativas, as histórias de avaliar por meio de provas, é uma história sagrada já que a prova era o instrumento avaliativo adotado pela escola; as histórias que vivi com minhas alunas na Escola Rosas Amarelas e as que vivo com as alunas no curso de formação de Agentes Comunitários de Saúde são as histórias secretas. A negociação com a turma Mini Margaridas é um exemplo de uma história secreta porque apenas nós, eu e as alunas, sabemos do que vivemos na sala de aula até o dia da nossa apresentação. Já as histórias de fachada, seriam aquelas que eu poderia contar para manter as histórias secretas escondidas, talvez as histórias que eu tenha

contado na sala de professoras ou até mesmo nos diários de classe possam compor o enredo de histórias de fachada.

Para finalizar esta seção, retomo Manoel de Barros que tem me acompanhado neste processo de florescimento. Enquanto professoras, estudamos demais nos livros, sem dúvidas. Mas aprendemos melhor e, também, ensinamos melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar. Aprendemos e ensinamos melhor pela experiência. E nesse processo de viver nossas histórias nas paisagens do conhecimento profissional, mobilizando nosso conhecimento prático-pessoal, construímos nosso conhecimento prático-profissional. Assim, as experiências que vivi e vivo na farmácia compõem o meu conhecimento prático pessoal que muitas vezes é mobilizado enquanto sou professora. Do mesmo modo, meu conhecimento prático-profissional também é muitas vezes mobilizado, enquanto presto atendimento no balcão da farmácia.

### **3.4 Novas sementes: discutindo sobre minhas histórias de ser professora no contexto do ensino técnico**

*“Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os aritícuns maduros.”*

(Manoel de Barros)

Inicialmente, eu havia pensado em incluir esta seção no meu trabalho para discutir alguns aspectos relacionados ao meu agir docente, especialmente no que se refere às minhas concepções de teoria, prática e formação docente. Porém, quando eu já estava caminhando para o final da minha pesquisa, depois do meu Exame de Qualificação, a história que narro em *Vivendo uma experiência de invalidação da experiência docente* me conduziu para iniciar esta seção, discutindo sobre ser professora no ensino técnico de nível médio, a professora que fui na Escola Rosas Amarelas. Porém, confesso que até esse momento, eu nunca havia me interessado em procurar compreender a origem e a história tanto da educação técnica quanto da formação de professoras para essa finalidade. Sendo assim, dedico a primeira parte desta seção a esse assunto.

Historicamente, no Brasil, as iniciativas de formação docente para a educação profissional têm sido marcadas pela falta de concepções teóricas consistentes e políticas públicas amplas e contínuas. A criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, em 1917, é o primeiro marco das iniciativas de formação de professoras para a educação

profissional. Durante seus 20 anos de existência, a escola foi responsável por habilitar 381 professores, sendo 309 mulheres, predominantemente para atividades de trabalhos manuais em escolas primárias. Com o desenvolvimento do setor industrial no Brasil, a demanda por professores para escolas profissionais cresceu, resultando no primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, em 1947, no Rio de Janeiro, com duração de um ano e três meses (MACHADO, 2015).

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4024/1961, a formação de professores no Brasil foi estabelecida de duas maneiras: enquanto a formação de professores para o ensino médio seria feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras, a de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico seria feita em cursos especiais de educação técnica. Conforme a Portaria Ministerial nº 111/68, esses cursos seriam destinados a pessoas diplomadas em nível superior ou técnico nos quais os currículos fossem compostos por disciplinas afins às escolhidas para lecionar. A LDB de 1961 também versava sobre a organização do ensino médio que seria ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangeia, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Em 1968, com a reforma universitária prevista na Lei nº 5540, passou a ser exigida a formação superior de todos os professores do ensino de segundo grau para as disciplinas técnicas bem como as disciplinas gerais. Porém, em 1969 foi publicado o Decreto-lei nº 464, que esclarecia que, em caso de inexistência de professores e especialistas formados em nível superior, exames de suficiência poderiam conferir esta habilitação aos demais professores.

Esse cenário, isto é, a carência de professores do ensino técnico habilitados em nível superior levou o Ministério da Educação e Cultura a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial (MACHADO, 2015). A Portaria Ministerial nº 339 de 1970 criou então dois cursos emergenciais: o curso Esquema I, destinado a complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior, e o curso Esquema II, destinado para técnicos diplomados. Sete anos depois, o Conselho Federal de Educação (CFE) instituiu a licenciatura plena e determinou que as instituições de ensino que ofertavam os Esquemas I e II transformassem esses cursos em licenciaturas.

Em 1971 foi publicada LDB nº 5692 que determinava que, para o ensino de 2º grau, o CFE fixaria, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins. Os currículos seriam compostos de um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender às peculiaridades locais,

bem como aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais das alunas. A lei ainda trata dos conteúdos da preparação da estudante para o trabalho como elemento de formação integral e obrigatório no ensino de 1º e 2º graus que, neste caso, seria fixado pelo CFE, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

Em 30 de junho de 1978, o Governo Federal publicou a Lei 6545 que transformava em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, com sede em Belo Horizonte; do Paraná, com sede em Curitiba e Celso Suckow da Fonseca, com sede na Cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de, entre outros, de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos (BRASIL, 1978).

Em 1982 o CFE tornou opcional a formação de professores da parte de formação especial do currículo de ensino de 2º grau, por meio dos cursos Esquemas I e II ou por meio da licenciatura plena. No mesmo ano, foi promulgada a LDB nº 7044 que retirou a obrigatoriedade da profissionalização da estudante no ensino de 2º grau. Apesar de manter o objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização e para o exercício consciente da cidadania, bem como a preparação geral para o trabalho, entendida como um elemento obrigatório de formação integral da aluna, aboliu a obrigatoriedade da qualificação para o trabalho no 2º grau que se tornou opcional e a critério do estabelecimento de ensino que, optando por oferecer a formação profissional, deveria atender aos mínimos fixados pelo CFE para conteúdos e duração.

Na próxima década, até 1996, algumas mudanças aconteceram como a extinção dos órgãos dedicados à formação docente para o ensino técnico vinculados ao Ministério da Educação, que instituiu em 1987 um grupo de trabalho para elaborar proposta de cursos regulares de licenciatura plena em matérias específicas do ensino técnico industrial em 2º grau (MACHADO, 2015). A LDB nº 9394 de 1996 trouxe referências gerais para a formação dos profissionais da educação, a saber: formação mediante relação teoria e prática, aproveitamento de estudos e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Em 1997 foi publicado o Decreto nº 2208 de 1997 que regulamentava a LDB nº 9034 de 1996 em dois aspectos. O referido documento dispunha que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, dispensando a preparação prévia para o magistério e informando que essa poderia acontecer em serviço, por meio de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

O mesmo decreto versava sobre os objetivos e definia os níveis da educação profissional:

Art. 1º A educação profissional tem por objetivos:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Em 2004, por meio do Decreto 5154, foi revogada a regulamentação da LDB nº 9034 de 1996, publicada por meio do Decreto nº 2208 de 1997. E, dez anos depois, em 2014, o Decreto nº 8268 alterou a publicação de 2004 e prevê que a educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, observando as seguintes premissas: organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; a centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática. Além disso, o Decreto nº 8268 de 2014, esclarece as formas pelas quais a educação profissional de nível médio poderá se dar:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio

pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Diferente do Decreto nº 2208 de 1997 que tratava dos profissionais da educação, os decretos de 2004 e 2014 nada versam sobre esse assunto. Assim, após esse resgate histórico e conceitual, pude me conhecer no tempo e no espaço como professora da educação técnica de nível médio. Machado (2015), ao discutir sobre a especificidade da formação de professores para a educação profissional no Brasil, enfatiza a complexidade e as particularidades inerentes ao conjunto da educação profissional e me auxilia a me encontrar nesse contexto. Segundo a autora (p. 17):

quando o docente atua no ensino técnico integrado ao médio, ele deve saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão; no ensino técnico concomitante ao médio, ele deve saber articular o planejamento e o desenvolvimento dos cursos, de modo a aproveitar oportunidades educacionais disponíveis; e no ensino técnico subsequente ao médio, ele deve saber lidar com um alunado heterogêneo que já concluiu o ensino médio e reforçar a formação obtida na educação básica paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos à habilitação.

Como a Escola Rosas Amarelas é uma instituição de ensino que não oferece o ensino médio regular, eu fui uma professora do ensino técnico de estudantes que cursavam concomitante o ensino médio regular e o técnico em instituições de ensino distintas e de estudantes que já tinham concluído o ensino médio, que representava a maior parte das minhas alunas: mulheres que estavam em busca de novas oportunidades de trabalho.

Por outro lado, esse resgate não contribui para que eu me reconhecesse socialmente como professora, já que a regulamentação da profissão docente técnica de nível médio foi extinta a partir de 2004, não existindo políticas para tratar desses profissionais. Talvez seja por isso que minha experiência profissional não tenha sido reconhecida no evento que narro em *Vivendo uma experiência de invalidação da experiência docente*. Por isso, investi em

compreender sobre os desafios e as possibilidades da formação docente para a educação profissional.

Machado (2015) trata do perfil do docente da educação profissional como um “sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica (...)” (p. 17). Para a autora, as bases científicas, os conceitos, princípios e os processos relativos a um eixo tecnológico constituem um diferencial importante do perfil do docente a ser formado que precisa estar alicerçado, além dessas bases científicas, em bases instrumentais relativas a linguagens, à habilidade mentais e de relacionamento humano. Além disso, a autora entende que a professora da educação profissional é aquela que sabe o que, como e por que fazer o que aprendeu a ensinar. Considero, a partir das histórias que compartilho neste texto de pesquisa, que eu era uma professora com essa consciência.

Hoje, reconheço-me como uma professora que sabia da responsabilidade do meu papel de educadora, de ensinar como cuidar do que talvez tenhamos de mais precioso, a nossa saúde. Reconheço-me também como uma professora que tinha compromisso com a formação das minhas alunas e que, por reconhecer que me faltavam o que Machado (2015) chama de estratégias, como a capacidade estabelecer formas criativas de ensino e aprendizagem; prever as condições necessárias ao desenvolvimento da educação profissional; realizar um trabalho integrado e interdisciplinar e promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa, busquei a licenciatura.

Tardif (2005) trata dos conhecimentos profissionais e sua relação com o tempo. Para o autor, os saberes são construídos e dominados progressivamente, de acordo com cada profissão. Porém, minhas histórias também me levam a me compreender que, mesmo de forma talvez inadequada, eu tentava fazer diferente, como narro nas histórias *Prova prática* e *Uma atividade diferente*. Como tenho discutido, o *eu* farmacêutica foi construído por meio de atividades práticas que consistiam na resolução de problemas baseados na aplicação de técnicas científicas; as atividades eram conduzidas aplicando uma racionalidade técnica do saber profissional. Como fui professora em um curso técnico, meus objetivos eram ensinar uma profissão, assim, minhas experiências no trabalho eram a fonte do meu saber-ensinar (TARDIF, 2005).

Em contrapartida, a experiência de realizar o projeto Foto Voz, no qual propus para minhas alunas a observação do território onde elas viviam, também me auxilia a me identificar como uma professora que tentou proporcionar que elas compreendessem, de forma reflexiva e crítica, o mundo dos seus futuros trabalhos, considerando as diversidades regionais, políticas e

culturais existentes, já que elas estavam estudando para a função de técnicas em enfermagem. Apesar disso, compreendo que não fui preparada na graduação de Farmácia para desempenhar a função docente. A essência do curso de bacharelado em Farmácia, diferente das licenciaturas, não é voltada para a formação pedagógica e para a docência, apesar de, devido ao seu perfil multidisciplinar, muitas farmacêuticas, assim como eu, optam pela docência e várias áreas das ciências da saúde. Reconhecendo que não bastavam a experiência e os conhecimentos específicos para saber ensinar (PIMENTA, 1999), fui em busca dos saberes pedagógicos e didáticos na licenciatura.

Para Tardif (2005), como nossas identidades profissionais são moldadas pelo trabalho, este também molda, com o passar do tempo, nosso “saber trabalhar”. O autor afirma que existem várias formas de aprender o trabalho, seja por imersão familiar, por observação, por repetição, pela experiência direta com o ofício e, no caso da docência, “a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho” (TARDIF, 2005, p. 57). A noção de saber docente proposta pelo pesquisador é ampla. Engloba o conhecimento, as competências, as habilidades e as atitudes do docente. Esses saberes provêm de variadas fontes como a formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiências na profissão e fora dela, cultura pessoal e profissional.

A licenciatura colaborou para a minha compreensão de que o saber docente não se origina no saber codificado, com soluções prontas e imediatas para os problemas do cotidiano. Acredito que a experiência narrada em *Um encontro inesperado* é o momento em que entendo que, mesmo tendo cursado Farmácia e tendo aprendido técnicas demasiadamente densas e padronizadas, o saber docente não se constrói a partir desses critérios.

Alguns termos relacionados à prática docente foram marcantes no meu percurso de me constituir professora, como teoria e prática. Hoje eu sugiro que meu entendimento sobre prática na época em que era professora na Escola Rosas Amarelas estava relacionado à uma abordagem dos conteúdos que fosse da execução, do fazer, do repetir procedimentos. Sugiro que essa concepção seja fruto da formação em Farmácia. Quando eu afirmo que eu buscava contextualizar teoria e prática, hoje compreendo que eu tentava aproveitar o conhecimento que as estudantes já possuíam para introduzir o conteúdo de forma mais significativa. Assim, a prática para mim é o que Clandinin e Connelly (1995) chamam de conhecimento prático pessoal em funcionamento, e minha concepção de prática foi se transformando durante minha pesquisa.

Compreendo que a prática se relaciona à execução e ao fazer, mas também é atravessada pelas práticas pessoais de ser e de agir nesses contextos.

A partir da minha busca pela compreensão do porquê cursar uma licenciatura e baseada nas experiências narradas em *Eu queria aprender a ser professora* outros termos ficaram evidentes como *legitimidade e validação*.

Cobb (2020) fez importantes contribuições para meu entendimento dessa busca. Ela afirma que as experiências de estágio supervisionado desempenham um papel preponderante na afirmação de que as identidades das professoras em formação são válidas, valorizadas e legítimas. Cobb (2020, p. 3) ainda assegura que “isso é especialmente importante para professores em formação que estão começando a encenar suas histórias internas de quem eles são como professores.”<sup>35</sup> Movendo-me retrospectivamente e introspectivamente e considerando o contexto no qual eu me inseria naquele momento, entendo que enquanto professora do curso técnico eu me encontrava perdida na negociação das histórias que me constituíam: eu não sabia se eu era realmente uma professora. Por outro lado, considerando a paisagem da formação docente na segunda graduação, eu me encontrava vivendo a ansiedade por essa validação que, sem ela, professores em formação podem ter dificuldade em se ver no papel de professor (COBB, 2020). Para finalizar, minha inquietação por não ter recebido *feedback* da professora parece se fundamentar nos argumentos de Cobb (2020, p. 3) que postula que “as identidades são apoiadas e fortalecidas quando os professores supervisores/orientadores fornecem *feedback* regular para que os professores em formação tenham a oportunidade de confirmar, renegociar ou defender suas identidades emergentes.”<sup>36</sup>

Refletir sobre a validação e a legitimidade também me remete a Woodward (2014), que afirma existir uma verdade que dá sentido e legitima algo. Isso me faz pensar na legitimidade da professora: o que faz uma professora ser uma professora? O diploma seria um recurso histórico, documental, uma “verdade” que me define ou me determina professora? E, após ter vivido a experiência que relato em *Vivendo uma experiência de invalidação da experiência docente*, essas questões parecem ter ficado mais fortes para mim porque eu passei a acrescentar a essas perguntas para as quais não tenho resposta, a seguinte: quem me define ou me legitima enquanto professora, naquela ocasião, na educação técnica de nível médio?

---

<sup>35</sup>Minha tradução para: This is especially important for pre-service teachers who are beginning to enact their internal stories of who they are as teachers.

<sup>36</sup>Minha tradução para: Identities are supported and strengthened when associate/mentor teachers provide regular feedback so pre-service teachers have the opportunity to confirm, renegotiate or defend their emerging identities.

Outro assunto que está presente em minhas histórias de ser professora se relaciona à avaliação. Em muitos momentos eu retomei, neste texto de pesquisa, a experiência narrada em *Prova prática*. Sendo assim, considerei que esse tema merecia minha atenção. Para isso, apoio-me em Luckesi (2005), que me ajuda a compreender a origem das provas que inapropriadamente têm sido chamadas de avaliação de aprendizagem. Luckesi (2005) considera a avaliação de aprendizagem um ato amoroso e nos convida a refletir com ele sobre essa perspectiva.

O autor inicia sua discussão fazendo uma crítica sobre o sistema de avaliação de aprendizagem por meio de provas cuja finalidade é verificar o nível de desempenho da estudante em determinado conteúdo, aqui entendido como um conjunto de habilidades, e classificar a estudante em termos de aprovada ou reprovada. Assim, essa é uma prática seletiva porque segrega aprovados e não aprovados, aceitos e não aceitos. Luckesi (2005) esclarece que essa prática foi herdada por nós a partir de experiências pedagógicas do século XVI com os jesuítas e, depois de comenianos e lassalistas, no século XVII e início do século XVIII, como resultado da prática dominante e cristalizada da burguesia, marcada pela exclusão e marginalização de grande parte da sociedade.

A partir de 1930, com as discussões propostas por Ralph Tyler, o termo avaliação de aprendizagem ganhou destaque. Porém, Luckesi (2005) defende que ainda hoje, na nossa prática escolar, utilizamos o termo avaliação e realizamos provas ou exames. O autor ainda informa que esta prática é mais fácil e costumeira de ser realizada porque é a prática socialmente aceita e que atende a expectativa do senso comum da parcela dominante da sociedade.

Não foi fácil olhar para minha prática após conhecer a percepção de Luckesi. Primeiro porque isso me traz lembranças de como era ser avaliada em química orgânica, provas enormes nas quais nos era exigida a reprodução de inúmeros mecanismos de ação de substâncias químicas. Não foi difícil ser reprovada em química orgânica. Enquanto eu conversava, pela leitura, com Luckesi lembrava como era comum, natural e, para muitos, divertido, ter repetido química orgânica, química analítica, cálculo diferencial e integral, uma, duas, três... oito vezes. Não foi o meu caso, talvez por sorte. Mas foi o caso de muitas pessoas com quem convivi. Em *Um encontro inesperado*, dou um exemplo de como eram as avaliações. Perguntas prontas e previsíveis que bastava apenas que eu decorasse as respostas.

Também não foi fácil olhar para minha prática a partir da perspectiva de Luckesi. Depois dessa leitura, busquei em meus arquivos pessoais as avaliações que eu elaborava para minhas alunas. Então, decidi compartilhar duas atividades avaliativas propostas por mim.

**Figura 8:** Recorte de avaliação proposta para a disciplina de Saúde Coletiva

1) Como podemos definir risco em saúde?

---



---

2) Defina agravo e cite 2 exemplos.

---



---

3) Você precisa orientar um usuário do SUS sobre a importância da prática de atividade física. Quais são os benefícios do exercício físico orientado por profissional adequado?

---



---

4) De acordo com o Ministério da Saúde (2006), um dos fatores indicativos de maior risco para a diabetes tipo 2 é:

- a) idade entre 10 a 14 anos.
- b) hipotensão arterial.
- c) sobrepeso com índice de massa corporal > 25.
- d) obesidade predominante nos membros inferiores.

5) Os fatores de risco para doença cardiovascular, segundo o Ministério da Saúde, incluem:

- a) tabagismo, sedentarismo e dieta pobre em frutas e vegetais.
- b) diabetes, hipertensão arterial sistêmica e diverticulite.
- c) gordura abdominal, melanoma e tabagismo.
- d) hipercolesterolemia, obesidade e gastrite.

**Fonte:** elaborado pela autora enquanto professora na Escola Rosas Amarelas (2017)

Como colocado por Luckesi (2005) essa minha proposta não é graciosa. A proposta foi elaborada por mim em 2017 e, naquele momento, eu já estava interessada em estudar para aprender a ser professora. Compreendo que eu reproduzia formas de avaliar a partir das experiências que eu vivi na graduação em Farmácia. E, por isso, eu defendo a importância de investimento em formação de professoras de nível técnico. Como já discutido anteriormente, não saímos dos cursos de bacharelado preparadas para as ações pedagógicas, embora esse seja um importante campo de atuação.

Em 2018, eu já estava cursando o primeiro ano do LID e estava muito envolvida com tudo que eu vivia e aprendia. Naquele mesmo ano, pela primeira vez, a Escola Rosas Amarela investiu em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e eu, mesmo diante de muita resistência, propus que uma das atividades avaliativas fossem realizadas pelo AVA. A seguir, compartilho a imagem da minha proposta.

**Figura 9:** Atividade avaliativa proposta para a disciplina de Saúde Coletiva

Turma 32, boa tarde!

Para experimentarmos como funciona um Fórum, uma das ferramentas de comunicação e aprendizagem disponibilizadas no nosso portal, criei esse ambiente de discussão ao qual dei o nome de FÓRUM DE SOCIALIZAÇÃO. Dessa forma, articulem suas ideias comigo e com os colegas, socializem!

Ao longo do módulo vocês vão dispor de um conjunto de informações para participar do Fórum de discussões e compartilhar os conhecimentos construídos durante as aulas, experiências, fatos e impressões sobre a Saúde Pública no nosso país.

Gostaria de lembrar vocês da importância de utilizarmos a tecnologia a nosso favor. A cada dia que passa o mercado de trabalho está mais competitivo e exigente e aquele que souber utilizar os recursos tecnológicos num hospital, por exemplo, certamente será destacado. Esta é uma ótima oportunidade para aprender a utilizar esses recursos, portanto aproveitem, participem e tirem suas dúvidas acerca da ferramenta!

As atividades realizadas aqui, serão objeto de avaliação. Ou seja: os 10 pontos referentes a trabalho no primeiro bimestre serão distribuídos aqui. Vocês serão avaliados conforme o número de estrelas recebidas, podendo variar de 0 a 5 estrelas. Apresento os critérios para que vocês tenham “performance 5 estrelas”:

Você se manteve na proposta apresentada e não fugiu do objetivo do fórum. Ou seja, você fez comentários pertinentes ao assunto trabalhado! Perguntas referentes a outros assuntos deverão ser tratados pelo canal “Mensagem”.

Você demonstrou comprometimento em relação ao material proposto e apresentou uma argumentação baseada nos conhecimentos adquiridos a partir das aulas e do material estudado.

Você articulou sua postagem com as minhas postagens do e de seus colegas mantendo o respeito e cordialidade com todos.

Você apresentou um texto de qualidade com coerência e coesão.

Você cumpriu a sua participação no fórum no prazo estipulado.

Então vamos lá! Vou dar o start para as discussões!

*O conceito de saúde reflete a situação social, econômica, política e cultural de uma população. Ou seja, saúde não significa a mesma coisa para todas as pessoas. Saúde pode ter um significado para mim e outro para vocês. Essa definição depende da época, do lugar e da classe social. Depende também dos valores culturais de cada pessoa, das crenças religiosas e filosóficas e, também, do conhecimento científico de cada um. O mesmo podemos falar sobre a doença. O que é considerado doença pode variar muito de acordo com vários fatores. Para exemplificar, vocês estão lembrados do que conversamos na aula de ontem? Na Idade Média as doenças psiquiátricas foram tratadas como possessões demoníacas e os indivíduos em estado de delírio, psicose, confusão mental, era queimado na fogueira. Pasmem, meninos e meninas, houve uma época na história também que o desejo de fuga dos escravos era considerado uma doença mental, a eles o tratamento dado era o açoite (chicote) justificado pela falta de motivação para o trabalho entre os escravos.*

Baseado nas suas experiências de vida e nos seus conhecimentos, converse com pessoas que fazem parte de seu círculo social. Perguntem-lhes o que é saúde e se elas se sentem saudáveis. Converse com o maior número de pessoas possíveis e tragam seus achados para esse Fórum! Esse é uma boa forma de dar o pontapé na Saúde Coletiva!

Sejam bem-vindos!

Data de participação: 09/02/2018 a 16/02/2018

**Fonte:** elaborado pela autora enquanto professora na Escola Rosas Amarelas (2018)

Compreendo que a minha segunda proposta de avaliação estava mais amparada nos pressupostos de Luckesi (2005). Sem dúvidas minha proposta de avaliação de 2018 traz as

marcas de como estava sendo moldada como professora pelo LID. A estruturação do fórum, a escolha das palavras e o critério de avaliação foram inspirados nos fóruns da licenciatura.

A avaliação de aprendizagem escolar tem o objetivo auxiliar a estudante na construção de conhecimentos e habilidades relacionadas à matéria de estudo, bem como no crescimento e na integração consigo mesma, na construção de si como sujeito existencial. Sendo assim, uma avaliação diagnóstica proporciona que nós, professoras, tomemos decisões mais adequadas, tendo em vista o nosso papel de mediar o autodesenvolvimento da educanda (LUCKESI, 2005). Assim, considero que a minha segunda proposta (Figura 8) pode ter criado um espaço de construção de conhecimento e de construção social, o que para mim tem muito significado.

Luckesi (2005, p. 171) trata da avaliação como um ato amoroso e o define “como aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é).” Ele ainda complementa:

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir a avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário (LUCKESI, 2005, p. 172).

Considero que vivi uma experiência de avaliação como ato amoroso, a partir da perspectiva de Luckesi (2005) com Dona Camélia. Primeiro porque acolhi a complexidade clínica e social da vida de Dona Camélia e, compreendendo que o uso inadequado dos medicamentos poderia implicar em risco para a sua saúde, passei a orientá-la com os recursos que eu tinha naquele momento, como narro em *Eu, farmacêutica e professora*. Minha atitude de perguntar para Dona Camélia, a partir do esquema, como ela faria uso dos medicamentos foi a etapa de avaliação de aprendizagem do meu atendimento farmacêutico. Além disso, penso também dos desdobramentos que minha atitude de ensinar poderia ter para a acompanhante ou qualquer outra paciente que poderia ter observado o atendimento. É possível que essas pessoas tenham aprendido, quem sabe, a cuidar melhor dos seus medicamentos em casa. Assim, considero que em situações como essas eu realmente seja mais professora que farmacêutica e tenha me dado conta disso no decorrer dessa pesquisa.

Ao realizar essa visita às minhas atividades avaliativas pude reconhecer o quanto a licenciatura tem contribuído para a minha constituição de ser e, especialmente, me sentir professora (NÓVOA, 2017). Nesse ponto da discussão, eu havia defendido que nas duas ocasiões apresentadas pelas figuras 8 e 9, eu era professora, eu exercia a função. Mas a segunda

me mostra uma professora muito mais preparada para contribuir com a formação de pessoas na sua integralidade. Mas discordo de mim mesma nesse aspecto. O que mostra como me constituir é conflitante. Preparada talvez não seja o melhor termo já que tudo que estudei até aqui, relacionado aos saberes docentes, me levou a entender que nunca estarei preparada, esse preparo se dá no e pelo agir docente. Assim, refaço minha análise: a segunda proposta me mostra uma professora muito mais segura para contribuir com a formação de pessoas na sua integralidade. Essa percepção é reforçada na minha relação com a Dona Camélia quando realizei a avaliação de aprendizagem sobre o uso dos medicamentos. As histórias de aprender a avaliar fazem parte das histórias que me constituem.

Além disso, começo a identificar outras histórias que constituem quem eu estou me tornando enquanto professora: a que não assume as aulas do Estado, a que lamenta não ter podido participar do processo seletivo para tutora e a que se realiza ao assumir uma vaga de professora-tutora no curso de formação de Agentes Comunitários de Saúde, histórias narradas em *Eu saí antes mesmo de entrar na sala de aula; Vivendo uma experiência de invalidação da experiência docente; e, Eu, professora-tutora e farmacêutica.*

Você, leitora, pode estar se questionando sobre o motivo do meu descontentamento já que na experiência que narro em *Vivendo uma experiência de invalidação da experiência docente* eu não estava deixando de concorrer à vaga de professora e sim à vaga de tutora e tutora não é professora. Certo momento eu também me questionei sobre isso: ser tutora é ser professora? Como nesta pesquisa objetivo identificar minhas concepções de ser professora, me empenhei em conhecer os trabalhos da professora e pesquisadora narrativa Debliane Pavini de Melo Colmanetti e do professor Lauro Luiz Pereira da Silva que foram fundamentais para que eu compreendesse quem é a professora-tutora e como eu estou me constituindo uma professora-tutora.

Em sua pesquisa de mestrado, Colmanetti (2016) investigou historicamente o termo *tutor* no campo da educação. Seu trabalho indica que o termo tutor tenha se originado na Idade Média para se referir à aprendiz que, tendo atingido determinado patamar de conhecimento, passaria a acompanhar aprendizes iniciantes para auxiliá-las no desenvolvimento de habilidades. O termo também foi usado para designar, a partir de 1830, a pessoa encarregada de preparar estudantes para as provas e exames. No campo do Direito, o tutor é a pessoa indicada em juízo para exercer a atividade de tutela da pessoa que, por razões previstas em lei, não tenha condições de responder por suas ações. Assim, por essa perspectiva o termo tutor figura a pessoa que é indicada para proteger e cuidar de alguém mais frágil. Nesse contexto, Colmanetti (2016, p. 58) problematiza:

Quando analiso o termo tutor e os estudos sobre formação de professores, acredito que não caberia ao professor tutor o posicionamento centralizador e dominador que o conceito jurídico de tutor traz em sua significação. Portanto, pensar no professor tutor por ele mesmo, sem olhar o contexto no qual se insere, é muito perigoso, porque podemos recorrer a esta forma de conceber o professor tutor como alguém que cuida de alguém mais frágil, o que talvez não fosse o mais adequado na perspectiva educacional. Considerar o tutor como um professor é trazer todos os conceitos que o nome Professor implica dentro do que se espera da Educação como transformadora e libertadora.

Considerando toda a complexidade das atribuições das atividades de tutoria, Colmanetti (2016) defende o uso do termo professor-tutor. Da mesma forma, Silva (2018) se identifica como professor-tutor para investigar sua prática de atuação em um curso a distância. Ele ainda acrescenta que a formação acadêmica específica na área em que a professora-tutora irá atuar é fundamental para o exercício da função. Além disso, ele reforça que é preciso considerar atribuições pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem a distância (SILVA, 2018).

Procurando responder à pergunta “O tutor é ou não um professor?”, Cavalcante Filho *et al.* (2020) defendem que é preciso extrapolar a concepção tradicional da tutoria, conforme Colmanetti (2016) levantou em sua pesquisa, uma vez que, com o surgimento de novos entendimentos sobre ensino e aprendizagem, os avanços tecnológicos e as múltiplas possibilidades de interação, a nossa missão, enquanto tutoras, é educar como os demais atores envolvidos no processo. Além disso, Cavalcante Filho *et al.* (2020, p. 8) defendem que “a docência na EaD não está centrada nas mãos de uma única pessoa, mas de um grupo de docentes no qual está inserido o professor-tutor.”

Finalizo esta seção fazendo um resgate do título *Novas sementes: discutindo sobre minhas histórias de ser professora*. Neste capítulo, venho construindo uma compreensão de quem eu sou profissionalmente. A partir das minhas concepções sobre experiência, vivi meu primeiro processo de florescimento. Compreendi que, diferente do que eu acreditava, ser professora não é estar cercada de giz, quadro, alunas e atividades avaliativas. Ser professora é compor um jardim com mais de 2 milhões de outras mulheres que são professoras no nosso país, descoberta previsível do ponto de vista quantitativo. Minha vida escolar e acadêmica me indicava que a maioria do professorado brasileiro é composto de mulheres. Compartilhei, no início desta seção que tive, majoritariamente, professoras. Por outro lado, descobrir que as universidades, onde estão sendo desenvolvidas pesquisas científicas relacionadas, por exemplo, à formação de professoras, são ocupadas majoritariamente por homens me entristeceu. Isso me levou a pensar sobre o que é ser professora para além da educação básica. Ser professora é ocupar o espaço de professora e pesquisadora, professora e cientista. Precisamos investigar o

nosso ser, saber e fazer docente para que possamos pensar em políticas públicas, que muitas vezes nascem das pesquisas realizadas nas universidades, de mulheres para mulheres.

Nessas condições, não me julgo mais por ter saído da sala de aula antes mesmo de entrar. Tantas autoras e autores me ajudaram a compreender o que significa me formar professora (profissionalização) e ser professora (profissionalidade e conhecimento prático-profissional). Não há uma única definição para ser professora, floresci para isso. E, portanto, gerei frutos construindo uma percepção de que ser farmacêutica implica meu ser professora. O oposto também é válido, tanto é que avalie Dona Camélia. Os frutos deram novas sementes e minhas histórias de ser professora têm vários desvios. Não foi fácil me reencontrar com a atividade avaliativa de 2017 (Figura 7). Mas, Manoel de Barros, está aqui para me lembrar que nesses desvios encontrei as melhores surpresas. Eu me mantive aberta às surpresas (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2005) e encontrei meus ariticuns maduros.

Quem eu sou? Constituída por várias histórias, eu sou um jardim em construção, que apresento a seguir.

### **3.5 Eu, um jardim em construção: compreendendo-me como constituída por muitas histórias**

*“Com pedaços de mim eu me monto um ser atônito.”*

(Manoel de Barros)

“Com pedaços de mim eu me monto um ser atônito”. Obrigada, Manoel de Barros! Com várias histórias eu me monto uma pessoa confusa e admirada ao mesmo tempo, atônita! Eu confesso que, durante a escrita desse texto, em muitos momentos eu pensei com muita insegurança, bem do modo como Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005, p. 12): “É mais fácil dizer “Confie em si mesmo” do que, de fato, acreditar”, sobre a organização do meu trabalho. Se o tema da minha pesquisa são as histórias que me constituem, não seria esperado que este assunto compusesse a primeira seção deste capítulo? A Ana Carol formalista certamente diria que sim. A Ana Carol que está em construção sugere que não. Sei que você, leitora, irá compor seus próprios sentidos das minhas escolhas, mas tentarei, nas páginas seguintes, te explicar por que esta é uma seção de encerramento e não de abertura.

Para começar, quero lembrar como iniciei este texto. Minha visita a outros jardins mostrou que a constituição da identidade tem sido muito discutida atualmente no campo dos

Estudos Linguísticos, especialmente no campo da Linguística Aplicada. E esclareci que, na esfera da Pesquisa Narrativa, o termo utilizado para se referir a identidade é *stories to live by*, mas fiz a opção de usar o termo em português como histórias que nos constituem (BENGEZEN, 2017).

Inicialmente, também me questionei por que histórias que nos constituem, no plural. Considerando tudo que venho construindo até aqui, inclusive no que diz respeito à discussão sobre a complexidade dos contextos ou das situações nas quais vivemos nossas experiências, ou seja, nossas histórias, entendo que estando inseridas numa sociedade móvel e dinâmica que sofre rápidas transformações diuturnamente, a visão da identidade como única, cristalizada, sólida e resistente deve ceder espaço a uma visão mutável, contextual, fluida e polissêmica.

Moita Lopes (2002) me ajuda a compreender essa questão. Para ele, um mesmo indivíduo desempenha múltiplas identidades, que são contraditórias, inacabadas e processuais. Esse é o primeiro motivo pelo qual considero que faz sentido nos referir à identidade como histórias que nos constituem. Minha compreensão de quem eu sou é recheada de contradições: sempre quis ser professora e na oportunidade de ir para a sala de aula, eu não fui; quis fazer atividades diferentes e não considerei a validade daquilo que não me agradou; vivi na dúvida se professora de curso técnico ou se professora-tutora é ser professora; dentre tantas outras contradições que você pode ter identificado e que eu ainda não.

A segunda razão está relacionada à abordagem da identidade na Pesquisa Narrativa. Para Clandinin e Connelly (1995), as histórias que nos constituem são construções narrativas que adquirem formas no desenrolar de nossas vidas e que podem ser múltiplas, dependendo das situações de vida nas quais a pessoa se encontra. Então, parece-me fazer mais sentido utilizar o termo no plural. Como sou constituída por histórias, parece-me coerente que as histórias sejam apresentadas, discutidas, refletidas e que este capítulo termine com um diálogo entre as teorias que tratam de identidade e a construção deste jardim. É por esse motivo que optei por deixar esta seção como a última deste capítulo.

Existe uma ampla gama de estudos que enriquecem a compreensão sobre a natureza multifacetada da minha identidade profissional. Norton (2000, p. 5) utiliza o termo identidade “para fazer referência a como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro.”<sup>37</sup> Esta definição se relaciona ao espaço tridimensional da Pesquisa Narrativa bem como

---

<sup>37</sup> Minha tradução para: I use the term identity to reference how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future.

aos deslocamentos entre o viver e o reviver as experiências. Foi no ir e vir das minhas histórias, considerando o passado e o presente e entendendo os contextos sociais com os quais me relacionei e ainda relaciono, que pude compreender meu lugar no mundo. Para Hall (2006), nossas identidades são construídas e transformadas continuamente em relação à diversidade social, cultural e temporal. Para o autor:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p.13).

Ainda sobre a multiplicidade das identidades, Resende (2009) inova com o conceito de “identidades fractalizadas”. Uma identidade fractal parte do princípio da auto-similaridade. Ou seja, as partes possuem características do todo e o todo possui característica das partes, como em uma couve-flor, por exemplo, onde cada botão floral, apesar de único, possui as mesmas propriedades da grande inflorescência. Então, segundo a autora, nossa identidade “é composta pela interação das múltiplas identidades que emergem na vida do indivíduo. Porém, cada identidade que emerge, influencia e é influenciada pelas outras.” (RESENDE, 2009, p. 85). Assim, a professora que sou e estou me tornando é constituída por quem eu fui e sou e pelas experiências que vivi e vivo enquanto aluna, farmacêutica, mulher, amiga, esposa ou filha.

Pimenta (1999, p. 19) afirma que

a identidade profissional do professor se constrói pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seus modos de situar-se no mundo, de suas histórias de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Além disso, a construção da identidade profissional é mediada pela relação que estabelecemos com o ambiente, como outras professoras, estudantes, a sala de aula, a sala das professoras ou outros grupos. Dessa forma, nesta pesquisa, pude compreender que a constituição da minha identidade profissional se deu nas e pelas experiências vividas em diferentes paisagens: no curso de licenciatura em Letras, atuando como professora no curso técnico, atuando com farmacêutica. Tardif (2005) também reflete sobre a construção da identidade como moldada pelas atividades profissionais. Para o autor, nossas identidades

carregam marcas da nossa própria identidade e nossa existência também é caracterizada pela nossa atuação profissional.

Wenger (1998) discute a identidade como produzida pela aprendizagem. Para o autor:

O foco no aspecto social da aprendizagem não é um deslocamento da pessoa. Ao contrário, é uma ênfase na pessoa como participante social, como uma entidade que faz sentido para quem o mundo social é um recurso para a constituição de uma identidade. Essa pessoa que faz sentido não é apenas uma entidade cognitiva. É uma pessoa inteira, com um corpo, um coração, um cérebro, relacionamentos, aspirações, todos os aspectos da experiência humana, todos envolvidos na negociação de significados. A experiência da pessoa em todos esses aspectos é ativamente constituída, moldada e interpretada através da aprendizagem. Aprender não é apenas adquirir habilidades e informações; é se tornar uma certa pessoa (...).(p. 2).<sup>38</sup>

A relação que Wenger (1998) estabelece entre aprendizagem e construção de identidades considera o indivíduo integral, complexo e holístico, constituído biopsicossocialmente. Wenger então me ajudou a entender que quando busquei a licenciatura para aprender a ser professora, na verdade eu queria me tornar professora. As discussões sobre comunidades de prática de Wenger (1998) também me levam a refletir sobre os aspectos relacionais da construção das identidades. Se nossas identidades são moldadas pelas aprendizagens, se aprender é tornar-se, se conhecimento e conhecedor são indissociáveis, para a autora o foco na identidade adiciona uma dimensão humana e relacional à prática. Nesse sentido, a prática não se refere meramente à técnica, mas leva em consideração que o indivíduo se relaciona no seu contexto.

Os apontamentos de Wenger (1998) se aproximam do que Connelly e Clandinin (1999) argumentam sobre identidade docente e conhecimento. Para as pesquisadoras, do ponto de vista do professor, há um entrelaçamento entre conhecimento e identidade e “uma maneira narrativa de pensar sobre a identidade do professor fala da associação do conhecimento prático pessoal dos professores com as paisagens, passadas e presentes, nas quais os professores vivem e trabalham”<sup>39</sup> (CLANDININ; DOWNEY; HUBER, 2009, p. 141.)

Essa noção de multiplicidade de vidas, compostas em torno de múltiplas tramas, introduz o conceito de *histórias que nos constituem* como “o modo de falar das histórias que os

---

<sup>38</sup> Minha tradução para: The focus on the social aspect of learning is not a displacement of the person. On the contrary, it is an emphasis on the person as a social participant, as a meaning-making entity for whom the social world is a resource for constituting an identity. This meaning-making person is not just a cognitive entity. It is a whole person, with a body, a heart, a brain, relationships, aspirations, all the aspects of human experience, all involved in the negotiation of meaning. The experience of the person in all these aspects is actively constituted, shaped, and interpreted through learning. Learning is not just acquiring skills and information; it is becoming a certain person.

<sup>39</sup> Minha tradução para: A narrative way of thinking about teacher identity speaks to the nexus of teachers' personal practical knowledge and the landscapes, past and present, on which teachers live and work.

professores vivem na prática e contam de quem eles são e estão se tornando, como professores”<sup>40</sup> (CLANDININ; DOWNEY; HUBER, 2009, p. 141-142). Ao pensar narrativamente, estamos abertas à multiplicidade de identidades, incluindo as pessoais, profissionais, institucionais, narrativas culturais e familiares nas quais estamos inseridas.

Ainda no que se refere ao processo de construção da identidade do professor, Nóvoa (1992) compreende que esse processo passa pela nossa capacidade de exercer autonomia a nossa identidade.

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. (...) Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar e desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1992, p. 17).

Apesar de ficar evidente que a identidade docente se desenvolve por meio da fusão do *eu* profissional e pessoal, Cobb (2020) reforça a importância de estudos sobre a construção da identidade profissional de professoras em formação, uma vez que esse desenvolvimento

envolve também um processo de validação interna onde os professores em formação dão sentido a si próprios neste papel profissional. Isso ocorre quando os professores em formação se reconhecem dentro de toda a gama de papéis profissionais, responsabilidades, capacidades e capacidades que o ensino implica. Por isso, as histórias internas que os professores em formação contam para si mesmos são uma parte importante da construção da identidade<sup>41</sup>. (COBB, 2020, p. 1)

Assim, somos constituídos por histórias e a todo momento estamos negociando, fazendo escolhas de quais histórias iremos contar, recontar e, talvez, reviver. Além disso, essas negociações geram tensões que tornam a identidade docente instável. Por isso, o desenvolvimento da identidade é um processo contínuo, dinâmico e flutuante.

Woodward (2014) pondera que as discussões sobre identidade podem ser entendidas a partir de uma perspectiva essencialista ou de uma perspectiva social construcionista. Na perspectiva essencialista, há uma suposta verdade construída a partir das narrativas e das

---

<sup>40</sup> Minha tradução para: is a way to speak of the stories that teachers live out in practice and tell of who they are, and are becoming, as teachers.

<sup>41</sup> Minha tradução para: It also involves a process of internal validation where pre-service teachers make sense of themselves within this professional role. This occurs when pre-service teachers recognize themselves within the full range of professional roles, responsibilities, capabilities and capacities that teaching entails. For this reason, the internal stories that pre-service teachers tell themselves are an important part of identity construction.

tradições construídas para sua legitimação no presente ou, então, a identidade fundamenta-se na biologia, reivindicando sua base para justificar a identidade sexual ou materna, por exemplo. Por outro lado, na perspectiva socioconstrucionista, representamos de maneiras diferentes nos diferentes contextos. Existe um “eu, uma essência” e suas expressões são construídas externamente. Nesse sentido, com a acelerada mudança dos contextos no mundo globalizado, novas identidades estão sendo construídas. Woodward (2014, p. 31) afirma que:

a complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito. Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra.

Essa complexidade parece estar presente também na vida da professora. Para Nóvoa (1992) isso ocorre porque, no processo de construção de identidades, cada um toma posse do sentido da sua história pessoal e profissional. Nóvoa (1992, p. 16) ainda argumenta que

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Para mim, conceituar a identidade, como um espaço de lutas e conflitos, e uma construção de maneiras de ser e de estar na profissão, dialoga com o que pesquisadoras narrativas têm chamado de negociação de identidades complexas, que ocorrem em e através de seus conhecimentos pessoais e paisagens de conhecimento profissional (CLANDININ; DOWNEY; HUBER, 2009). Entrei para esta pesquisa buscando uma identificação de mim. Saio desta pesquisa compreendendo que as histórias que me constituem são complexas e cheias de conflitos: eu sou farmacêutica e professora ou sou professora e farmacêutica? Não há uma resposta imutável para isso. Talvez o meu eu formalista, influenciado pelas minhas histórias de ser aluna, tenha demorado a perceber isso. Mas as histórias de ser farmacêutica e professora estarão sempre sendo negociadas a depender da paisagem de conhecimento profissional em que eu estiver vivendo as minhas experiências.

Não são apenas as histórias de ser farmacêutica e professora que, ao longo da minha pesquisa, fui entendendo como as histórias que me constituem. Discuti que, a partir das histórias narradas, demonstro uma tendência a promover interações com as artes no processo de ensino e aprendizagem. Durante a minha pesquisa, Mello (2007) me ajudou a compreender que a arte

também faz parte do meu processo de análise de pesquisa. Eu não iniciei este trabalho com uma ideia preconcebida sobre pesquisar por meio da arte. Considerando as minhas experiências profissionais, especialmente relacionadas à Farmácia, escrever um texto dentro dos padrões do formalismo seria mais esperado. Porém, hoje eu compreendo que minha pesquisa passou pela escrita literária. Inicialmente pelo uso da metáfora da construção de um jardim que, além do tom poético, me ajudou a compreender como tenho me constituído professora. Também pelas minhas tentativas de me dirigir às leitoras do meu texto e pelo diálogo que busquei fazer com Manoel de Barros, um poeta que colaborou com meu processo de compreensão de quem eu sou e estou me tornando enquanto professora, farmacêutica e pesquisadora. No próximo capítulo, você, leitora, encontrará outras marcas da minha identidade artística acadêmica.

Chegando ao fim da escrita, apenas da escrita porque as sementes foram plantadas e se multiplicarão em inúmeras experiências, queria dizer que fui alertada sobre muitas coisas relacionadas ao processo de escrever uma dissertação, mas esqueceram de me avisar que terminar o texto dói! Eu gostaria de encerrar discutindo sobre minha metáfora e sobre como compreendo que ela reflete as histórias que me constituem. Eu sempre gostei de flores e plantas, de desenhar e colorir jardins, de sentir o perfume das flores, de tudo muito colorido como um quadro de Tarsila do Amaral. Nas primeiras histórias que escrevi, comecei a utilizar nomes de flores para ficcionalizar personagens. Na narrativa que conto como conheci a Pesquisa Narrativa, me identifico como Papoula, a flor do ópio, para fazer alusão à farmácia. E talvez à confusão na qual eu me encontrava na pesquisa. A partir daí as histórias com flores começaram a tomar forma a depender do momento da vida que eu me encontrava, refletido pelas minhas experiências. Se eu fosse me identificar como uma flor que fizesse referência a cada uma das experiências, a Papoula não daria conta de representar quem eu fui, quem eu estava querendo ser ou quem eu estava querendo que as pessoas acreditassem que eu era.

Sendo assim, eu não poderia ser apenas uma espécie de flor. Eu sou várias. Por outro lado, se pensarmos que nossas identidades são influenciadas por tantos fatores externos, ou pela nossa interação com *milieus*, não seria possível que eu me considerasse apenas uma flor em cada experiência. Mesmo porque, a depender da situação, eu não era uma única flor. Eu era uma mistura de várias. Assim, considerando que um jardim é uma paisagem inacabada, processual, múltipla, instável, diversa e cíclica, eu concluo minha pesquisa dizendo que eu sou um jardim em construção e esta é uma pesquisa sobre as histórias que me constituem!

### 3.6 Pronta para gerar sementes?

*“O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.”*

(Manoel de Barros)

Você pode estar estranhando e pensando consigo mesma: ela encerrou a seção anterior concluindo sua pesquisa e aqui estamos diante de uma nova seção. Sim, aqui estamos e vou esclarecer o porquê. Clandinin e Connelly (2015) explicam que escrever textos de pesquisa, na Pesquisa Narrativa, é um processo diferente daquele que estamos acostumadas. Há uma espécie de ir e vir da escrita, recebendo sugestões, revisando, deixando o texto descansar até que o trabalho tenha uma forma que seja capaz de se sustentar. Nesse sentido, seguindo o critério da despertabilidade que, na perspectiva da Pesquisa Narrativa, deve caracterizar o vivenciar de nossos estudos, mantive a ideia de trabalho em curso, fluido e impermanente. Após o texto finalizado para cumprir o rito da defesa de mestrado, me engajei a tecer alguma discussão sobre o que pensei a partir daquele momento. Reconheço que não seja comum textos de pesquisa que marcam ou indicam o que pode ser pensado a partir das críticas e apontamentos de membros de bancas de defesa. Porém, eu venho me desafiando fazer diferente ao longo dessa pesquisa e, por isso, decidi escrever e compartilhar com você, leitora, esta seção.

Aqui, busco, então, discutir os sentidos que pude compor sobre as histórias que me constituem e sobre a minha pesquisa após as preciosas sugestões e provocações feitas sobre meu texto de pesquisa durante minha defesa de mestrado. Eu não estou muito segura sobre o título desta seção, mas essa foi uma pergunta feita a mim. Minhas histórias são permeadas por conflitos e, portanto, nunca me sinto pronta para dar sementes. Por outro lado, busquei entender o que seria estar pronta para mim: completa? Capaz? Madura? Segura? Acabada? Talvez a Ana formalista da farmácia sempre vai buscar essa completude e nunca vai encontrar. Embora a natureza seja cíclica e possa obedecer algum tipo de padrão, ela é dinâmica e gerar ou não sementes não está no controle único e exclusivo da flor, depende das condições do ambiente no qual a flor está inserida. Assim, eu poderei gerar sementes ou não e, muitas vezes, eu não terei controle sobre isso. Este texto nunca estará pronto, haja vista que, como defendi nas seções anteriores, este texto está aberto a múltiplas interpretações.

Eu inicio minha discussão retomando o título da minha pesquisa, *Eu, um jardim em construção: uma Pesquisa Narrativa sobre as histórias que me constituem* e a epígrafe desta seção: “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo”, para socializar o que aprendi sobre mim a partir das escolhas lexicais *jardim* e *construção*.

Primeiramente, Manoel de Barros me ajuda nomear a forma como compreendi minhas identidades por meio das metáforas. Por analogia ao olho ver e a lembrança rever, tenho o meu viver e recontar de histórias. A minha imaginação pode transver o meu mundo, as minhas histórias, por meio de imagens e, então, transvi meu mundo por meio da construção de um jardim.

De um lado, está o jardim como matéria orgânica, um fenômeno natural que independe da intervenção de seres humanos para seu nascimento ou desenvolvimento. Do outro lado, está a construção, que não é um fenômeno, mas o produto da intervenção humana especialista, do planejamento, da organização, do protocolo, do *modus operandi*. Pude aprender com minha banca de defesa de dissertação que esta é uma integração conceptual que, nas palavras de Fauconnier e Turner (2003, p. 57)<sup>42</sup>:

é uma operação mental básica que leva a um novo significado, a uma visão global, e a compressões conceituais úteis para a memória e manipulação de arranjos de significado que, de outro modo, permaneceriam difusos. Ela desempenha um papel fundamental na construção de sentido na vida cotidiana, nas artes e ciências, e, especialmente, nas ciências sociais e comportamentais.

Assim, me considerar um jardim em construção foi a forma que encontrei de transver, nas palavras de Manoel de Barros, as histórias que me constituem, o que para mim fez muito sentido. Minhas duas identidades muito marcantes nas minhas histórias estão expressas nessa integração conceptual: uma Ana formalista, que veio da farmácia, do modo de preparo e do protocolo, totalmente relacionada à construção ocupando o mesmo espaço que uma Ana orgânica, poética, sensorial e artística. Gomes Junior (2021, p. 127) me ajudou a entender que minhas identidades foram metaforizadas como um jardim em construção:

É isso que chamo de identidade metaforizada neste trabalho. Metáforas que os aprendizes utilizam para se conceitualizar e que nos dão evidências linguísticas de como as construções identitárias ocorrem cognitivamente. Dessa maneira, concluo que além de ser essencial para a definição das realidades dos indivíduos, o processamento metafórico é de extrema importância também para a construção de nossas identidades.

---

<sup>42</sup> Minha tradução para: Conceptual blending is a basic mental operation that leads to new meaning, global insight, and conceptual compressions useful for memory and manipulation of otherwise diffuse ranges of meaning. It plays a fundamental role in the construction of meaning in everyday life, in the arts and sciences, and especially in the social and behavioral sciences.

Ao investigar como as experiências vividas nas paisagens de farmacêutica e professora moldaram meu conhecimento prático-prático profissional, utilizei a metáfora da paisagem do conhecimento profissional de Clandinin e Connelly (1995). A partir da escuta atenta às críticas ao meu trabalho pude pensar sobre a relação existente entre a metáfora do jardim e a metáfora do conhecimento prático profissional. Clandinin e Connelly (1995) tratam da paisagem do conhecimento como um contexto relacional e dinâmico. A metáfora por mim adotada, da construção do jardim, também denota um caráter relacional e dinâmico.

O jardim é um ecossistema no qual vários fenômenos naturais e vários seres, animados ou não, estão interconectados e são interdependentes. De maneira semelhante, eu também estou conectada sistemicamente à farmácia, à escola, à minha família e aos diversos contextos nos quais eu vivo ou com os quais me relaciono. Dessa forma, apesar de fortemente influenciada pela formação tecnicista, minhas histórias e a escolha da metáfora mostram a minha valorização da multissensorialidade do ser, saber e fazer, bem como evidencia minha concepção holística de pertencer às paisagens: biopsicossocialmente. Considero que essa concepção se alinha intimamente à noção de experiência de Dewey (1979) com quem estabeleci importante diálogo anteriormente a fim de me compreender um ser mais que existencial, um ser experiencial, moldada pelos sistemas nos quais estou inserida. Aprendi que essa percepção se aproxima do paradigma ecológico do conhecimento, “que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos encaixados nos processos cíclicos da natureza e, portanto, somos dependentes destes processos” (NONATA, 2007, p. 271).

Também fui provocada a pensar sobre minha identidade de professora da educação técnica. Se antes eu não me reconhecia como professora, essa pesquisa contribui para que eu afirmasse essa minha identidade. Compreendo que a relação que estabeleci na paisagem do curso de formação de professoras, o LID, com as professoras formadoras foi fundamental para a constituição do ser professora. Desse modo, considerando a finalidade formativa de um curso técnico, eu arriscaria dizer que professoras da educação técnica de nível médio se constituem na paisagem do conhecimento prático pessoal e prático-profissional. Sendo assim, precisamos pensar em espaços de formação para essas profissionais que, a meu exemplo, podem estar vivendo histórias de invalidação de experiência docente ou podem estar questionando suas identidades e, por consequência, se afastando da escola onde o trabalho dessas professoras poderia fazer a diferença na vida de inúmeras alunas e, conseqüentemente, na sociedade.

Para finalizar, considerando tudo que compreendi e discuti na minha pesquisa e, principalmente, o que pude viver, contar e recontar sobre a experiência dessa pesquisa,

pensando em reviver experiências nas quais poderei discutir sobre a metáfora do jardim, pensaria em termos de ser um jardim em *composição*, que me remete ao orgânico, ao natural, ao ecológico, ao sistêmico e que também carrega as marcas das minhas duas sementes: a de farmacêutica – os compostos orgânicos e a composição dos medicamentos, a matéria que se compõe e decompõe no ambiente; a de professora – artística, sensorial, experiencial. Pronta para gerar sementes? Disposta a compor novos jardins.

## CAPÍTULO 4 - CARTAS PARA ALGUMAS FLORES

*“(...) que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”*

(Manoel de Barros)

### 4.1 Carta para as flores que fui

Ana Carol,

Pode parecer confuso, mas te escrevo esta carta do futuro. Primeiro, gostaria de te contar como será seu percurso. Caso esteja lendo essa carta da garagem da nossa casa, na escolinha imaginária que criamos quero te dizer para seguir imaginando e sonhando. Sim, você será professora! Não pelos caminhos que talvez você vai esperar. Gostar de jiló, comer azedinha, ouvir as histórias da bisavó sobre curas, rezas e benzeções, escutar o vô contando sobre fazer Água Inglesa e viver boa parte da sua infância e adolescência no varejão, vão influenciar para que você escolha ser também farmacêutica. Em certo momento você conhecerá a Escola Rosas Amarelas, onde viverá histórias de ser professora. E é assim que você buscará estudar para ser professora e não vai parar mais.

Hoje você está terminando uma investigação que nasceu de duas sementes: a de ser professora e a de ser farmacêutica. Eu estou escrevendo esta carta para te contar como será estudar sobre nossas histórias, o que você compreenderá sobre elas e com quem você conversará no percurso para que possa entender sobre as flores que já fomos.

Você veio para esta pesquisa cheia de dúvidas: como surgiu o meu desejo de ser professora? Como eu venho me constituindo professora ao longo do tempo? Eu sou farmacêutica ou sou professora? Eu preciso deixar de ser farmacêutica para ser professora? Como posso ser professora e farmacêutica ao mesmo tempo? E estava certa de que encontraria todas as respostas. Quero te dizer que você não encontrou todas as respostas. Pensando em quem você será e na sua primeira formação, quero te alertar que será frustrante não encontrar respostas. O que eu posso te dizer é que entre as respostas não encontradas você florescerá. Você escutará de uma flor muito especial, Flor de Lótus, que talvez seja nas respostas não encontradas que reside a maravilha da Pesquisa Narrativa, o caminho teórico-metodológico proposto por Clandinin e Connelly (2000; 2001; 2015) e que será adequado para a pesquisa que você irá realizar.

E por falar em certezas, em muitos momentos da sua vida acadêmica, já no curso de Letras, você insistirá em dizer que fará uma transição profissional. Vai bater o pé dizendo que deixará de ser farmacêutica para ser professora, como se isso fosse possível. Dentro de você existirá a professora, a farmacêutica, a aluna e a pesquisadora em formação. Ora cada uma dessas identidades se manifestará isoladamente, ora elas se manifestarão em pares, mas na maioria das vezes, é a mistura de todas elas que conduzirá suas escolhas de ser e de agir profissional ou socialmente.

Se agora você estiver lendo esta carta no seu quarto de adolescente, de porta fechada e com todas as paredes preenchidas de poesias, citações e músicas escritas em giz pastel, saiba que você deixará de escrever de forma tão livre por um tempo. O formalismo da Farmácia te afastará um pouco da sua criatividade. Mas você retomará o interesse pela escrita. Lembra de como as flores estão presentes em sua vida? Pois é, você não irá se afastar desse encantamento por elas. Aceitará o desafio de escrever uma dissertação a partir da metáfora da construção de um jardim. Lembra das inúmeras vezes que assistimos *O jardim secreto*? Assim como Mary, você irá explorar o seu próprio jardim. Mas antes conhecerá vários outros, sempre ao lado da sua fiel companheira, Margot, uma gata com quem conversará bastante sobre sua pesquisa. Eu quero te falar mais sobre escrever por metáforas. Foi um grande desafio. Você será inspirada pelos trabalhos de Bengezen (2010); Brandão (2011); Dyson (2018); Meister (2018) e Meegan (2021) e será orientada por Gomes Junior (2021) e por Clandinin e Connelly (2015) sobre as possibilidades e os riscos do uso das metáforas. Não será fácil escrever por metáforas. Especialmente na hora de organizar o texto de pesquisa de modo que ele fique coerente e que a metáfora possa nos ajudar a compreender as histórias que nos constituem.

Para sua pesquisa, você estabelecerá alguns objetivos e vou te contar como foi trabalhar com cada um deles. Você buscará *compreender como você tem se constituído professora*, sendo flor em várias paisagens: na farmácia, na Escola Rosas Amarelas, na graduação em Letras. Você compreenderá que está se constituindo professora por meio das histórias que viveu e vive nas paisagens do seu conhecimento prático-profissional e prático pessoal. No caminho você encontrará muitas pesquisadoras com quem conversará por meio da leitura. Você será auxiliada por elas para entender as histórias que te constituem. Algumas dessas pesquisadoras você conhecerá pessoalmente e viverá muitas trocas com elas, a Professora Dra. Dilma Mello e a Professora Dra. Viviane Bengezen, que traduziram o termo *stories to live by*, proposto por Clandinin e Connelly (1995) por histórias que nos constituem e que você adotará na sua pesquisa.

Você buscará *compreender o que você entende sobre ser professora*. Nesse percurso, você se reencontrará com Manoel de Barros. Manoel já te disse que é muito carregado de conflitos. Você também será. E para entender um pouco sobre esses conflitos, você encontrará com Luckesi (1994); Pimenta (1999); Ramalho *et al.* (2004); Tardif (2005); Roldão (2005); Schaefer e Clandinin (2011); Britzman (2013); Vianna (2016); Nóvoa (2017) e Mello (2020a) para um diálogo sobre a profissão docente. Perceberá que ela está relacionada socialmente ao cuidado. Você compreenderá que ser professora não é apenas saber o conteúdo. Se sentirá uma impostora, como alguém que talvez não merecesse ser reconhecida como professora. E compreenderá que você não é apenas a professora que se contenta em saber o conteúdo. Você sempre precisará ser outras. Manoel de Barros te ajuda novamente a entender que ser professora é ser outras. É renovar o homem usando borboletas. É entender que a cada dia você se transforma e pode proporcionar espaços para que suas alunas também se transformem. Ana, você encontrará uma sociedade também cheia de conflitos e ser professora, especialmente nesse contexto, significa se posicionar e, para isso, você e outras professoras vão precisar estudar e refletir sobre suas práticas. A profissão docente precisa se inscrever como tal. Precisamos nos reconhecer como professoras e tomar consciência do nosso papel político.

Você também buscará *compreender com as experiências que você viverá nas paisagens de farmacêutica e de professora vão moldar seu conhecimento prático-profissional*. Vai compreender que sua primeira graduação foi marcada pela técnica. Você entenderá, a partir do encontro com Schön (1983); Elbaz (1983); Connelly e Clandinin (1984; 1988; 1995; 1996) e Kassimati-Milanez (2014), que aprendemos e ensinamos melhor pela experiência. Entenderá que enquanto vivemos nossas histórias nas paisagens do conhecimento profissional, mobilizamos nosso conhecimento prático pessoal, construímos nosso conhecimento prático-profissional. Concluirá que as experiências que você viverá na farmácia irão compor o seu conhecimento prático pessoal que muitas vezes será mobilizado enquanto for professora. Do mesmo modo, seu conhecimento prático-profissional também será muitas vezes mobilizado durante os atendimentos no balcão da farmácia.

Além disso, você *discutirá suas experiências de ser professora no contexto do ensino técnico*. Investigará o que significa ser professora de ensino técnico de nível médio. Ficará desapontada porque essa parece ser uma identidade docente em discussão. Passará por experiências que vão colocar em dúvida se professora de nível técnico é professora. Irá revisitar seu agir docente durante as avaliações na Escola Rosas Amarelas e ficará mais desapontada ainda quando descobrir que você repetia um padrão dominante de avaliação, tanto é que chamará suas atividades avaliativas de provas. Por outro lado, se surpreenderá quando entender

que ao prestar orientações sobre medicamentos para suas pacientes, como a Dona Camélia, você fará uma avaliação que acolhe, Luckesi (2005) é que te falará sobre isso. Você vai questionar a atuação de tutoras em cursos a distância e defenderá, junto com outras professoras, como Colmanetti (2016) e Silva (2018) que, diante da complexidade do mundo contemporâneo precisamos evoluir. Você será professora-tutora e reproduzirá muita coisa que aprendeu na licenciatura. A licenciatura será um grande presente para você e você defenderá que é importante passar por essa formação para ser professora.

Viverá imersa em conflitos tanto identificar que flor você é, se é professora, se é farmacêutica, se é professor-tutora e entre flores e espinhos, entenderá que você não é uma flor. E você não é apenas a flor. Ana, você é um jardim em construção que já está sendo construído desde suas primeiras experiências de ser aluna, professora, filha, farmacêutica.

*Com todo meu amor,  
Ana Carol.*

#### **4.2 Carta para algumas professoras e pesquisadoras narrativas com quem me identifiquei**

Professores Gabriel, Lauro, Professoras Gyzely, Lorena, Viviane, Elaine, Debliane,

Talvez essa carta não chegue até vocês. A maioria de vocês não me conhece, mas eu conheci vocês. Eu escrevo esta carta para agradecer e para contar como suas pesquisas contribuíram para que eu pudesse compor sentidos sobre minhas experiências. Vocês são flores especiais que compõem o meu jardim. Vocês foram adubo importante para meu florescimento. Me senti fortalecida lendo as pesquisas de vocês.

Ao ler o seu trabalho, professor Gabriel, eu me questioneei se, ao procurar uma segunda graduação, eu também não estava procurando uma maneira de me sentir integralmente pronta para a atividade docente, assim como você achava que seria antes de iniciar sua pesquisa. Nesse momento da pesquisa, compreendo que provavelmente sim. Minhas histórias de busca pela validação da minha identidade docente, meu descontentamento quando fui desclassificada de um processo seletivo porque minha experiência na educação técnica não foi reconhecida, sugerem que eu estava em busca, na licenciatura, de me sentir completamente pronta para a vida docente. Pura ilusão, não?!

O seu reconhecimento, professora Gyzely, como uma professora “sabe tudo” também me ajudou a compreender que, talvez, eu estivesse na licenciatura para “saber tudo”. Porém, as experiências que eu vivi não só na Escola Rosas Amarelas, como também na farmácia me mostraram que o conhecimento prático-profissional não é fixo, ele é fluido e se mistura com minhas experiências pessoais, como minhas experiências de ser farmacêutica com Dona Camélia.

E por falar em conhecimento prático-profissional, agradeço por sua pesquisa, professora Debliane, que me ajudou a compreender que o meu saber docente não foi construído apenas na segunda graduação, mas também nas relações que estabeleci nas experiências comigo mesma na Escola Rosas Amarelas, com minhas alunas, com as professoras que tive durante a minha vida escolar e no meu trabalho de farmacêutica. Eu também agradeço você e o professor Lauro pela investigação sobre se constituir uma professora-tutora, que colaborou para que eu reconhecesse que ser professora-tutora também faz parte das histórias que me constituem e que meu conhecimento prático-profissional, nesse caso, foi fortemente influenciado pelas experiências que vivi ao cursar o curso de Letras Inglês.

Professora Lorena, ao estudar sobre suas experiências de ser professora de espanhol e compreender que não há um caminho único para a construção da prática pedagógica você contribui para que eu entendesse que, no meu caso, essa construção está intimamente relacionada como a forma que sou farmacêutica quando presto atendimento às pacientes. Buscando estratégias para me fazer melhor compreendida pelas pacientes, estou construindo meu conhecimento prático-profissional de professora e é por essa razão, que considero que na experiência com Dona Camélia eu fui uma professora e farmacêutica.

Minhas histórias de ser professora também se aproximam muito das suas histórias, professoras Lorena, Gyzely, Viviane e Elaine. Apresentei suas pesquisas na introdução deste trabalho. Vocês se reconheceram autoritárias e controladoras. Confesso que esse olhar e essa reflexão sobre nossa prática nem sempre nos revela aquilo que gostaríamos. A partir da leitura do trabalho de vocês também pude me reconhecer assim na experiência que narro em *Uma atividade frustrada*, na qual considerei que a atividade que não atendeu a minha expectativa pessoal foi frustrada antes de investigar os motivos pelos quais elas conduziram a atividade do modo delas.

Após a leitura da sua pesquisa, professora Elaine, eu me questioneei se era possível eu ser constituída por uma única história. Fiz a mim mesma a seguinte pergunta: é possível eu ser ou farmacêutica ou professora? A resposta é não. Por mais que eu tenha chegado a esta pesquisa insistindo em uma transição profissional e tentando separar a farmacêutica da professora,

quando me abri às surpresas das minhas experiências percebi que muito da professora está na farmacêutica do SUS.

Já me despedindo, me sinto na responsabilidade de reconhecer o trabalho de vocês no que diz respeito a sua entrega para as pesquisas. Eu compreendi que fazer Pesquisa Narrativa requer coragem. Quantas vezes escondemos as nossas feridas? É preciso descobrir a ferida, limpar a ferida, cuidar da ferida para proporcionar que a pele se reconstitua. Mas ela não será mais a pele de antes. Nós nunca somos as mesmas depois de uma experiência. As cicatrizes estarão sempre ali nos lembrando daquela história e nos mostrando que sempre haverá possibilidades de revivê-la. Vivemos a Narrativa entre perfumes e espinhos, não é mesmo?

Obrigada por tanto!

*Com todo meu amor,  
Ana Carol.*

#### **4.3 Carta para as flores que poderei ser**

Ana,

Te escrevo essa carta do passado para te lembrar de algumas experiências que você já viveu. Durante a nossa pesquisa, falamos sobre viver, contar, recontar e reviver experiências. Até aqui você pode viver, contar e recontar. Talvez aí no futuro você poderá reviver. Isso significa que, caso você passe por situações semelhantes às que discutimos nesta pesquisa, você poderá agir diferente. Caso volte para a sala de aula na educação técnica ou na educação superior, na farmácia ou em outra profissão da área da saúde, que você ama, poderá associar o que aprendeu com o curso de Letras.

Ana, estamos vivendo um processo de florescimento intenso e queremos espalhar sementes em várias paisagens. Você sentiu encantamento pelas histórias que nos constituem e se incomodou profundamente com a falta de identidade profissional da professora da educação técnica de nível médio. Tomara que aí no futuro você esteja estudando mais sobre isso. Você que gosta tanto de políticas públicas poderá pensar sobre elas para essas profissionais. Isso também é ser professora, aprendemos isso aqui.

A situação de invalidação da nossa experiência, que nos incomodou profundamente, não foi algo ruim que nos aconteceu. Naquela noite, depois de ler o recurso que te desclassificava do processo seletivo para tutora, você começou a pesquisar outros editais para tentar compreender quem são as professoras do ensino técnico no Brasil. Isso te levou a

conhecer o termo Letramento em Saúde. Ao mesmo tempo, você viveu várias experiências no balcão da farmácia sobre essa temática. Naquele momento, você também era professora. Aqui você floresce novamente e quer plantar várias sementes sobre esses assuntos. Vai querer continuar trabalhando como farmacêutica no campo da Linguística Aplicada. Espero que, agora, aí no futuro, você esteja investigando as experiências de usuários do SUS na perspectiva do Letramento em Saúde, sendo farmacêutica, sendo professora, sendo Pesquisadora Narrativa, Linguista Aplicada, sendo um jardim em construção, florescendo, flor e sendo.

*Com todo meu amor,  
Ana Carol.*

#### **4.4 Carta para a leitora**

Olá, leitora,

Esta é uma carta para você que chegou até aqui.

Obrigada por ter investido seu tempo na leitura da minha pesquisa. Como forma de agradecer, compartilho com você uma tela de Tarsila do Amaral, uma mulher e artista que faz parte das histórias que me constituem artisticamente.

Trata-se da obra Manacá, de 1927, uma pintura de óleo sobre tela. Típica da Mata Atlântica Brasileira, a Manacá tem flores que ao longo da vida mudam de cor: nascem brancas, crescem rosas e morrem roxas. Talvez a minha bisavó curandeira me diria que a Manacá é a flor que representa as fases da vida de uma mulher. Manacá me diz sobre a pluralidade de ser várias em uma só. Assim como nossas identidades, assim como as histórias que me constituem, assim como as histórias que te constituem!

*Com todo meu amor,  
Ana Carol.*

**Figura 10:** Manacá



**Fonte:** AMARAL, Tarsila do (1927).

Texto alternativo: a imagem mostra uma pintura de Tarsila do Amaral composta de uma flor chamada Manacá. Na parte inferior da imagem há pequenas Manacás de folha verde e flor azul e rosa claro. Na parte superior há uma espécie de ramalhete de Manacás azuis e rosas com o miolo da flor amarelo. Ao fundo há dois semicírculos em nuances de azul.

A semente de professora.

A semente de farmacêutica.

A semente de aluna foi exposta a condições climáticas diferentes. A professora bateu forte com as duas mãos sobre a mesa e perguntou se ela havia pedido para colorir daquela forma. A estrela perdeu o brilho.

A flor cresceu preocupada com o que as professoras vão falar sobre as estrelas que ela vem colorindo ao longo da vida. Ela recebeu 10 em todas as atividades. 10 não basta. Cadê o *feedback*?

A flor cresceu, floresceu, deu frutos e novas sementes. Quis ser uma flor diferente. O diploma não é importante. Então, o que é importante? Inovar o método de ensino. Ensino mais significativo tanto para quem aprende quanto para quem ensina.

Seria uma flor brócolis? Ou uma couve-flor? Pais verdureiros, uma couve-flor. Fractal. Auto-similar. O todo é similar à parte e a parte é similar ao todo. A couve-flor traz a similaridade da professora que aprendeu a ser quando a sua estrela foi pintada. E repete, sua expectativa não foi superada? Então, a atividade foi frustrada.

Uma atividade diferente, um relato sincero e sem censuras. Toda história é uma invenção. Enquanto narro, faço escolhas e eu conto quem eu sou. Quem eu sou? Que flor eu sou? Que flor estou dizendo ser?

Que flor eu sou? Uma licenciatura. Um encontro inesperado. A aluna de Farmácia, o professor, o transe do momento, passado e presente juntos. Que flor eu sou? Em que flor estou me tornando?

Eu quero ser professora. A semente não vingou, eu saí antes mesmo de entrar na sala de aula.

Eu sou professora! Professora de curso técnico é professora? A flor que alguém podou.

Eu quero ser professora, mas também quero ser farmacêutica de tantas outras Donas Camélias. Que flor eu sou?

Eu não sou uma flor. Quem eu sou? Eu, um jardim em construção.

## REFERÊNCIAS

- ALEIXO, C. R. L.; CALVO, L. C. S.; NOVELLI, J. PROINTE-Inglês: contexto de aprendizagem e desenvolvimento da identidade docente. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 1, p. 31-54, 2021. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202116813>
- AMARAL, T. do. **Manacá**. 1927. Óleo sobre tela. 76x63,5cm. Coleção Simão Mendel Guss. São Paulo, SP. Foto: Romulo Fialdini.
- ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200003>
- BARROS, M. de. **Poemas Rupestres**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2004.
- BARROS, M. de. **Meu quintal é maior do que o mundo**: Antologia. Rio de Janeiro, RJ: Alfaguara, 2015.
- BARROS, M. de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro, RJ: Alfaguara, 2016.
- BARROS, M. de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro, RJ: Alfaguara, 2016.
- BARROS, M. de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro, RJ: Alfaguara, 2018.
- BARROS, M. de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro, RJ: Alfaguara, 2022.
- BARROS, W. V. Construção identitária e formação de professores “nativos digitais” no estágio supervisionado de Língua Inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 1, p. 191-202, 2021. <https://doi.org/10.1590/010318139263511820210205>
- BENGEZEN, V. C. **Histórias de aprendizagem de língua inglesa e de formação de professores**. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2010.
- BENGEZEN, V. C. **As histórias de autoria que vivemos nas aulas de inglês do sexto ano na escola pública**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2017.
- BRANDÃO, A. C. de L. **Shall we dance? Colaboração e histórias do processo de busca por parceiros de tandem**. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2011.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRITZMAN, D. P. Practice makes practice: the given and the possible in teacher education. In: BRITZMAN, D. P. **Practice makes practice: a critical study of learning to teach**. Albany, NY: State University of New York Press, 2003, p. 222-241.

CAVALCANTE FILHO, A.; SALES, V. M. B.; ALVES, F. C. Tutoria e identidade docente na educação a distância. **Rev. Pemo**, Fortaleza, CE, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2020. <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i1.3632>

CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry**. New York, NY: Routledge, 2013.

CLANDININ, D. J.; CAINE, V.; LESSARD, S. **The Relational Ethics of Narrative Inquiry**. New York, NY: Routledge, 2018. <https://doi.org/10.4324/9781315268798>

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Teachers' Professional Knowledge Landscapes**. New York, NY: Teachers College Press, 1995.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: Jossey Bass, 2000. <https://doi.org/10.1016/B978-008043349-3/50013-X>

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2a ed. rev. Tradução: GPNEP: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de professores. ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2a ed. rev. Tradução: GPNEP: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de professores. ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2a ed. 2015. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-279-3>

CLANDININ, D. J.; DOWNEY, C. A.; HUBER, J. Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators, **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 37, n. 2, p. 141-154, 2009. <https://doi.org/10.1080/13598660902806316>

CLANDININ, D. J.; MURPHY, M. S.; HUBER, J.; ORR, A. M. Negotiating Narrative Inquiries: Living in a Tension-Filled Midst. **The Journal of Educational Research**, v. 103, n. 2, p. 81-90, 2009. <https://doi.org/10.1080/00220670903323404>

CLANDININ, D. J.; PUSHOR, D.; ORR, A. M. Navigating Sites for Narrative Inquiry. **Journal of Teacher Education**, v. 58, n. 1, p. 21-35, 2007. <https://doi.org/10.1177/0022487106296218>

COBB, D. Initial Teacher Education and the Development of Teacher Identity. In: M. A. PETERS, **Encyclopedia of Teacher Education**. Singapore: Springer, 2020, p. 1-5. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6\\_383-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_383-1)

COLMANETTI, D. P. de M. **Narrativas de uma tutora: entendendo a construção do conhecimento prático-profissional do professor tutor**. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2016.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. The Role of Teachers' Personal Practical Knowledge in Effecting Board Policy. Volume III: **Teachers' Personal Practical Knowledge**. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Canada 1984.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D.J. **Teachers as curriculum planners: Narratives of experience**. New York, NY: Teachers College Press, 1988.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D.J. **Shaping a professional identity: Stories of educational practice**. New York, NY: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1999.

CRAIG, C. J. The epistemic role of novel metaphors in teachers' knowledge constructions of school reform. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, vol. 11 n. 2, p. 195-208. 2005. <https://doi.org/10.1080/13450600500083972>

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1979.

DYSON, J. 'What's the use of stories that aren't even true?' (Rushdie, 1990): A narrative inquiry into reflective story writing with trainee teachers. 2018. 242 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Anglia Ruskin University, Cambridge, 2018.

ELBAZ, F. **Teacher thinking, study of practical knowledge**. Londres: Croom Helm, 1983.

ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. **On writing qualitative research: living by words**. London, Reino Unido e Washington D.C, EUA: The Falmer Press, [1997] 2005.

EXPERIÊNCIA. *In.*: **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa on-line**. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/experiencia>. Acesso em: 04/12/2022.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. Conceptual Blending, Form and Meaning. **Recherches en Communication**, vol. 19, p. 57-86. 2003. <https://doi.org/10.14428/rec.v19i19.48413>

FERREIRA, G. S. **Minha experiência com aspectos culturais nas aulas de língua inglesa: connecting classrooms Brasil-Índia**. 2021. 179 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2021.

FONSTAD, C. **A narrative inquiry into curriculum-making experiences with games and puzzles in a mathematics class**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - University of Saskatchewan, Saskatoon, Saskatchewan, 2016.

FREEPIK, **Jardim primavera de tulipas coloridas em um canteiro de flores na cidade tulipas coloridas em um canteiro de flores**. 2022. Fotografia. Disponível em: [https://br.freepik.com/fotos-premium/jardim-primavera-de-tulipas-coloridas-em-um-canteiro-de-flores-na-cidade-tulipas-coloridas-em-um-canteiro-de-flores\\_18258507.htm](https://br.freepik.com/fotos-premium/jardim-primavera-de-tulipas-coloridas-em-um-canteiro-de-flores-na-cidade-tulipas-coloridas-em-um-canteiro-de-flores_18258507.htm). Acesso em 30 de novembro de 2022.

GOMES JUNIOR, R. C. **Identidades Metaforizadas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo, SP: DP&A, 2006.

HERBISON, M. J. **Rooted**: An inquiry into nature shaping pedagogy and sustenance on the professional knowledge landscape. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - University of Regina, Regina, Saskatchewan, 2017.

ISTOCK. **Estágios de crescimento do plantio de rizoma de planta adulta com flores e sementes**. 2023. Imagem. Disponível em: <https://www.istockphoto.com/br/vetor/ciclo-de-vida-da-planta-do-glad%C3%ADolo-est%C3%A1gios-de-crescimento-do-plantio-de-rizoma-de-gm1127695529-297307104>. Acesso em 26 de março de 2023.

KASSIMATI-MILANEZ, M. Histórias de professores universitários sobre ensinar Inglês para Fins Específicos. 2014. 215 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2014.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago, IL: University of Chicago Press. 1980.

LIMA, G. S. **Uma análise narrativa de minha experiência docente em busca do trabalho colaborativo**. 2016. 172 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2016.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

LUGONES, M. Playfulness, “World”-Travelling, and Loving Perception. **Hypatia**, vol. 2, n. 2, p. 3-19, 1987. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1987.tb01062.x>

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, vol. 1, n. 1, p. 8–22, 2015. <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2862>

MEEGAN, J. **An Arts Based Narrative Inquiry into Children's Experiences of the Five Foundations of the Social-Emotional and Academic Learning Program you can do it! Program Achieve**. 2021. 345 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais - Educação) - National University of Ireland Maynooth, Maynooth, 2021.

MEISTER, S. M. **Baptized by Fire**: A Narrative Study of Two White Females Transitioning from Student to Teacher in an Urban School Context. 2018. 206 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Texas A & M University, College Station, 2018.

MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para formação de professores na aula de língua inglesa no curso de Letras. 2005. 225 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MELLO, D. M. The Language of Arts in a Narrative Inquiry Landscape. In: CLANDININ, D. J. **Handbook of Narrative Inquiry**: Mapping a Methodology. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2007, p. 203-223. <https://doi.org/10.4135/9781452226552.n8>

MELLO, D. Pesquisa Narrativa e formação docente: alguns aspectos teóricos-metodológicos importantes. In: GOMES JUNIOR, R. C. (Org.). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2020a, p. 47-52.

<https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.572.38-61>

MELLO, D. Conversas sobre a Pesquisa Narrativa. In: TEIXEIRA, C. M.; KIND, L. (Org.). **Narrativas, mulheres e resistências**. São Paulo, SP: Letra e Voz, 2020b, p. 59-73.

MELLO, D.; MURPHY, S., CLANDININ, D. J. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 1, n. 3, p. 565-583, 2016.

<https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n3.p565-583>

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MORAIS, E. A. de. **Tenho uma aluna surda: experiências de ensino de língua portuguesa em contexto de aula particular**. 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2018.

NASCIMENTO, E. L.; GRANDE, P. B. de. Identidades docentes entre mundos discursivos em disputa: Formação do professor, letramentos e desenvolvimento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 1, p. 579-599, 2018.

<https://doi.org/10.1590/010318138651042333331>

NONATA, A. F. Paradigmas do conhecimento: do moderno ao ecológico. **Revista Diálogo Educacional**, v. 7, n. 22, p. 259-275, 2007.

NORTON, B. **Identity and language learning: Extending the conversation**. 2ª ed. Bristol, UK: Multilingual Matters. 2013. <https://doi.org/10.21832/9781783090563>

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

OLIVEIRA, G. S. **Conhecimento prático profissional e prático pessoal: experiências que vivi/vivo são as histórias que me constituem professor**. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2017a.

OLIVEIRA, H. F. A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, n. 3, p. 913-934, 2017b. <https://doi.org/10.1590/010318138647980236661>

PAULA, L. C. de. **Érase una vez... Uma história de ensino de espanhol para crianças**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2019.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

POLKINGHORNE, D. **Narrative knowing and the human sciences**. New York, NY: State University of New York Press. 1988.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2004.

REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. de S. Language teachers' narratives and professional self-making. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, n. 3, p. 1-25, 2019. <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350304>

RESENDE, L. A. S. **Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do Caos e dos Sistemas Complexos**. 2009. 305 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, MG, 2009.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 12, n. 13, p. 105-126, 2005. <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>

ROMERO, T. R. de S.; CASAIS, A. A. S. Construção Identitária no Processo de Aprendizagem de Língua e Cultura em Autobiografia de Imigrante. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, n. 4, p. 1-28, 2019. <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350412>

SAAS, C. L. **Coyote stories: attending to narratives as life-making**. 2017. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - University of Regina, Regina, Saskatchewan, 2017.

SCHAEFER L.; CLANDININ D. J. Stories of Sustaining: A Narrative Inquiry Into the Experiences of Two Beginning Teachers. **LEARNING Landscapes**, v. 4, n. 2, p. 275-295, 2011. <https://doi.org/10.36510/learnland.v4i2.400>

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York, NY: Basic Books (AZ), 1983.

SILVA, L. L. P. **Experiências de tutoria em um curso a distância**. 2018. 159 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2005.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem: histórias de identidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 341-381, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200005>

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17-18, p. 81-103, 2016. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 7-72.