



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA
E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS**

PATRÍCIA PETITINGA SILVA

**ESTUDEI A VIDA E A VIDA OFERECEU-ME O ENSINO: trajetórias identitárias
de uma professora-pesquisadora que ensina Ciências**

Salvador
2017

PATRÍCIA PETITINGA SILVA

**ESTUDEI A VIDA E A VIDA OFERECEU-ME O ENSINO: trajetórias identitárias
de uma professora-pesquisadora que ensina Ciências**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências, na área de concentração em Educação Científica e Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Maria Pereira de Oliveira

Coorientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino De Souza

Salvador

2017

Silva, Patrícia Petitinga
Estudei a vida e a vida ofereceu-me o ensino: trajetórias identitárias
de uma professora-pesquisadora que ensina Ciências / Patrícia Petitinga
Silva. -- Salvador/Feira de Santana, 2017.
133 f. : il

Orientadora: Andréia Maria Pereira Oliveira.
Coorientador: Elizeu Clementino Souza.
Tese (Doutorado - Ensino, Filosofia e História das Ciências)
-- Universidade Federal da Bahia, Instituto de
Física/Universidade Estadual de Feira de Santana, 2017.

1. Narrativa autobiográfica. 2. Experiências negociadas. 3.
Múltiplas identidades. 4. Professora-pesquisadora. 5. Ensino
de Ciências. I. Oliveira, Andréia Maria Pereira. II. Souza,
Elizeu Clementino. III. Título.

PATRÍCIA PETITINGA SILVA

**ESTUDEI A VIDA E A VIDA OFERECEU-ME O ENSINO: TRAJETÓRIAS IDENTITÁRIAS
DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA QUE ENSINA CIÊNCIAS**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências, na área de concentração em Ensino de Ciências e Formação de Professores, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana.

Andréia Maria Pereira de Oliveira – Orientadora
Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia e
Universidade Estadual de Feira de Santana
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Elizeu Clementino de Souza – Coorientador
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Jonei Cerqueira Barbosa
Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Marco Antonio Leandro Barzano
Doutor em Educação pela Universidade Estadual da Campinas
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi
Doutora em Linguística Geral pela Université Paul Valéry Montpellier 3, França
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Sônia Maria Clareto
Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Resultado: APROVADA

Salvador, 02 de junho de 2017.

Peço desculpas por me expor assim diante de vocês; mas penso que é mais útil contar o que se sentiu do que simular um conhecimento independente de todo e qualquer observador. Na verdade, não existe teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de alguma autobiografia.

(Paul Valéry)

À Alice. Ao contar nossas histórias, imaginamos mundos em movimento e ingressamos em terras de maravilhas. Se o País das Maravilhas está mesmo perto do centro da Terra? Só os sonhos podem dizer, afinal, que mais é viver senão sonhar?

ERGO-ME PARA AGRADECER¹: Muito obrigada!

¹ “Deve agradecer os cumprimentos com um discurso caprichado”, disse a Rainha Vermelha, franzindo o cenho para Alice (CARROLL, 2013, p. 220).

E, em agradecimento às pessoas que participaram da trajetória de meu doutorado, posso narrar histórias, Rainha? Porque, se é verdade que a narrativa tem sempre em si uma dimensão utilitária, mesmo que latente, como nos diz Walter Benjamin, aqui, sua utilidade aparente será agradecer.

Assim, peço licença a **Andréia Maria Pereira de Oliveira**, Deinha, minha orientadora, pois, se toda história tem um começo, preciso iniciar narrando como cheguei ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEHC). Então, nesse sentido, preciso agradecer ao professor **Nelson Rui Ridas Beirano**, já que, mesmo tendo vindo da área de Ciências Biológicas, uma área dura, como ele colocava, entender o meu desejo de mudar, de ser outras e, portanto, de pesquisar na área de Ciências Humanas.

Desse modo, obrigada, professor Nelson, por ter me acolhido em seu grupo de pesquisa, muitos meses antes mesmo de ter sido aprovada na seleção para o doutorado; por ter me incentivado na pesquisa de História de Vida, da história de minha vida; e por ter me encorajado a procurar o professor **Elizen Clementino de Souza**, coordenador dessa pesquisa.

Agradeço a professor Nelson por nossas conversas gratificantes; por ter sido, a todo o momento, muito atencioso comigo; por ter recebido a mim e a Gabriel em sua casa (agradeço, também, a **Simone**, sua esposa!); enfim, por ter sido a chave de ouro que me permitiu entrar no jardim encantador, o doutorado!

Essa relação com o professor Nelson, agradeço a **Lenir Abreu**, que era sua orientanda no PPGEHC e que havia sido minha colega em uma das faculdades em que lecionava. Por isso, obrigada Lenir, pela sacola cheia de livros emprestados para que eu pudesse me aproximar de perspectivas da pesquisa qualitativa, haja vista que minhas pesquisas anteriores tinham sido,

¹ Isso é parte do que Alice tenta dizer para agradecer às/aos convidadas/os presentes no jantar oferecido pela Rainha Vermelha como uma homenagem por ela ter se transformado, também, em uma rainha, capítulo 9 – Rainha Alice – do livro “Atavés do Espelho e o que Alice encontrou por lá” (CARROLL, 2013, p. 221).

todas, quantitativas, e, dessa forma, causava-me estranhamento qualquer outro entendimento para a investigação. Obviamente, por nossas conversas enriquecedoras e pelas palavras de incentivo toda vez em que pensava em desistir do doutorado.

Participando no grupo de pesquisa de professor Nelson, conheci **Elisana Alcântara Lisboa, Jaisson Alves dos Santos, Lisandro Baccelar da Silva, Darcy Ribeiro de Castro, Uarisson Rodrigues Barreto e Eriivanildo Lopes da Silva**, aos quais agradeço, imensamente, pelos questionamentos feitos sobre minha proposta inicial de pesquisa, os quais me levaram a refletir sobre ela, ajudando-me a amadurecê-la.

Dessa maneira, minha participação nesse grupo permitiu que conhecesse diferentes perspectivas de pesquisas na área de Ensino de Ciências, além de poder trocar experiências com outros pesquisadores, (re)negociando significados em um processo de aprendizagem e de (des)construção identitária como professora-pesquisadora da área de Ciências Humanas.

Depois de passar um ano participando no grupo de professor Nelson, como doutoranda do PGEFHC, ele me explicou que não poderia mais dar continuidade à orientação da pesquisa, em razão de que não estava conseguindo oferecer-me contribuições significativas. Todavia, ele não abandonou, simplesmente, o barco, pelo contrário, negociou com professora Andréia para que ela assumisse a orientação da investigação.

Desse jeito, sou muito grata a **Andréia Maria Pereira de Oliveira**, Deinha, minha orientadora, por ter me recebido em seu grupo de pesquisa, mesmo já tendo cursado aquele ano de doutorado, e por ter concordado com os meus devaneios pós-modernos. Contudo, Deinha não só me acolheu, como também me desafiou a utilizar Etienne Wenger como lente teórica para o estudo e, à vista disso, eu, que vinha da área de pesquisa em Ciências Biológicas, vi-me mergulhada em um referencial sociológico denso e provocador, por meio do qual encontrei sustentação para imaginar-me muitas.

E Deinha esteve presente em cada passo que eu dei, discutindo comigo teorias, conceitos, lendo e relendo minhas escritas, (re)negociando significados, em suma, compartilhando repertórios de experiências vividas. Por conseguinte, com ela aprendi a medida exata entre a exigência, o respeito,

bastante sobre a pesquisa que estava realizando, por esse motivo, muito

Passadigi. Dessa forma, esse foi mais um contexto em que pude aprender ministrada por Elizien e pelas professoras Verbena e **Maria da Conceição** (Auto/Biológica: Perspectivas Metodológicas”, também do PPGEd/UNEB, Posteriormente, já como doutoranda, cursei a disciplina “Pesquisa

de pesquisa.

não tivesse participado nessa prática, teria sido muito difícil a escrita do projeto muito por tudo que aprendi ao compartilhar experiências com vocês, pois, se Universidade do estado da Bahia (UNEB) lecionavam. Desse modo, agradeço Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da **Cordeiro e Maria Antônia Ramos Coutinho**, professoras do Programa de Formação de Professores e de Leitores”, a dual ele, **Verbena Maria Rocha** decidi cursar, como aluna especial, a disciplina “Abordagem (Auto) Biológica e atenção às questões técnicas, sendo o trabalho ficaria no personalismo. Então, ajudar-me na escrita do projeto de pesquisa e alertou-me para que prestasse Professor Elizien, prontamente, colocou-se à minha disposição para meu coordenador, lhe pedi ajuda.

sabia pesquisar em Ciências Humanas, ao escrever-lhe, convidando-o a ser vividas, e mais, de utilizá-las como fonte de pesquisa. Assim, como ainda não com as possibilidades de conhecer, interpretar e dar sentido às experiências **Clementino de Souza**, antes li alguns de seus trabalhos e fiquei encantada Quando professor Nelson incentivou-me a procurar o professor **Elizien**

Batista dos Reis.

Magalhães de Almeida Cruz, Ramon Almeida da Silva e Tiago de Campos Lima, Jakeline Amparo Villota Enríquez, Webson Oliveira Costa, Rádnel Silva, Aíam da Silva Prado, Jamerson dos Santos Pereira, Reinaldo Feio pesquisa acadêmica. Por isso, agradeço especialmente a **Lilian Aragão da** Deinha, paixão! Mesmo que lhe pareça estranho utilizar essa palavra em uma olhar, contituições maravilhosas, carinho, estranhamentos e paixões. Sim, (GOD), a tese foi sendo construída e desconstruída a muitas mãos, diversos Junto a outras/os participantes do grupo de orientação de Deinha mesmo! Por tudo!

eles em um trabalho de orientação impecável. Obrigada, muito obrigada a cobrança, o incentivo, o carinho e o apoio, visto que ela soube dosar todos

poesia e delicadeza do parecer escrito. Foi uma leitora que me moveu entre

Portanto, agradeço imensamente à professora **Sônia Claro**, pela

banca.

da tese tinha uma qualidade superior ao relatório apresentado, inicialmente, á membros para a realização dos ajustes necessários, constatei que a reserita Passado o susto e reendo as anotações que fiz e os pareceres dados pelos (des)construído e, ingenuamente, achava que ele já estava quase pronto. Isso porque, na participação do exame de qualificação, vi meu trabalho sendo conspuído perceber isso uma semana depois, quando sobrevivi a esse turbilhão. Sugestões maravilhosas para o enriquecimento do trabalho, todavia, só Nesse evento, os membros da banca fizeram comentários e deram esse turbilhão de sentimentos contraditórios tomou conta de mim.

lugar de realizações criativas, mas, igualmente, de conflitos e de resistência, necessariamente, em harmonia ou colaboração, pelo contrário, pode ser um negociação de significados! Porém, como a prática compartilhada não implica, participei no exame de sua qualificação. Que momento rico de experiências e Quando a tese já estava quase pronta (pelo menos era o que pensava), nossas histórias de vida fosse divulgado neste trabalho.

Ribeiro e Marco Barzani, pelo consentimento de que o entrecruzamento de **Rui Ribas Beirão, Rosiléia Oliveira de Almeida, Neuilene Martins Lenir Ader, Marcos Teixeira, Marlene Campos Peto de Aguiar, Nelson Chapel Niño El-Hani, Edinaldo Luz das Neves, Jonei Cerqueira Barbosa** ganhando forma. Desse jeito, gostaria de agradecer às/os professoras/pesquisas e troca de experiências com muitas pessoas diferentes, a tese foi Logo, entre muitas leituras, escritas e reseritas, discussões no grupo de ensina Ciências.

Ciências, enfim, como me (des)construí uma professora-pesquisadora que Ciência na academia, como fui desconstruindo um modo de ensinar e aprender do texto ao sugerir que problematizasse o que é ensinar Ciências, o que é fundamentais para a composição da tese. Obrigada por ter delineado a escrita educadora", de Magda Soares e muitas outras referências que foram análise", de Pierre Bourdieu, "Metamemória-memórias: travessia de uma Sou muito grata, Elizetu, pela indicação de que lesse "Espaço de auto-obrigada pelas experiências compartilhadas.

letras, palavras, poesia e sentidos. Ao provocar-me com questões que me inquietaram e me desafiaram, olhei para o meu texto com a coragem não de perguntar o que podia fazer com ele, e sim o que ele em si podia.

Também agradeço muitíssimo à professora **Maria da Conceição Passadigi**, pelo parecer escrito para o exame de qualificação da tese, o qual me incentivou a continuar tendo a coragem de incomodar-me, compatibilizando poesia e embasamento teórico. Muito obrigada por ter contribuído para que pudesse (re)inventar-me e crescer junto ao campo científico da poesia (auto)biográfica em Educação.

Ao professor **Marco Barzani**, o meu imensurável agradecimento, não somente pelas valiosas contribuições e sugestões no momento do exame de qualificação, no entanto, por ter permitido que fizesse, como ouvinte, a disciplina “Currículo e Educação em Ciências”, quando pude não apenas aprender teorias do currículo, mas exercitar a narrativa de experiências vivenciadas em suas aulas, como uma das atividades da disciplina.

Quando cursei essa disciplina, ainda estava preparando-me para a seleção do PPGEFHC, e, desde o momento em que professor Marco conheceu a proposta de meu projeto de pesquisa, foi um grande incentivador para que seguisse esse caminho. Ele comemorou quando fui aprovada na seleção e sempre dizia que meu trabalho seria uma relevante contribuição para o PPGEFHC, pois (des)estruturaria os modelos de ciência.

Outro entusiasta de meu trabalho, a quem agradeço imensamente, é o professor **Jonei Cerqueira Barbosa**. As sugestões dadas, no exame de qualificação, foram uma extensão do muito que aprendi desde que o conheci, ao cursar a disciplina “Referenciais Teóricos e Metodologia da Pesquisa em Educação Científica”. Ele me instigou a pensar no pós-modernismo como paradigma de pesquisa, torcia para eu fizesse uma tese ficcional e, mesmo indiretamente, influenciou-me positivamente quando li seu texto “Formatos Incomodados de dissertações e teses na Educação Matemática”. Obrigada, Jonei, por tudo!

Então, depois do exame de qualificação, as narrativas foram re(escritas), contudo, ainda era necessária uma revisão do texto. Assim, faltam-me palavras para agradecer a **Maria Laura Pettinga Silva**, minha mãe, pelo cuidado na leitura dos textos, dando-me, a todo o momento, devolutivas de que estava

orgulhosa de sua filha, de que estava “maravilhada com o diálogo leve, encantador e provocador, ao mesmo tempo, entre a ciência, a literatura e a poesia”. Obrigada, mãe, muito obrigada! O que seria de mim, sem você?

Esbelho-me em sua luta e persistência diárias!

Nos quatro anos em que participei do PGEFHC, comprometi-me com a prática da comunidade, (re)negocieei significados e aprendi junto a outros membros. Por isso, esta tese traz marcas dessas experiências vividas. Nesse modo, gostaria de agradecer às/as professoras/ **Charbel Niño El-Hani, Jonei Cerqueira Barbosa, Edilson Fortuna de Moradillo, André Luis Mattedi Dias, Nelson Rui Ribas Bejarano e Andréia Maria Pereira de Oliveira**, pelas experiências e aprendizagens compartilhadas ao longo das disciplinas cursadas.

Nesse sentido, da mesma forma, gostaria de agradecer às/as colegas do PGEFHC, pelo compartilhamento dessas experiências, além das conversas, risadas e do afeto com que fui recebida no programa.

Agradeço, igualmente, às/as funcionárias do PGEFHC, **Priscila, Lúcia e Marcos Paulo**, pela gentileza ao atender às minhas solicitações.

Foram quatro anos de muito comprometimento e esforço para cursar o PGEFHC. Como moro em Cruz das Almas, uma cidade do Recôncavo da Bahia, durante um ano, precisei pegar o ônibus que sai da cidade às quatro horas da manhã com destino a Salvador, para que pudesse cursar, duas vezes por semana, as disciplinas em que estava matriculada. Dessa maneira, agradeço à CAPES/MEC pela concessão da bolsa de estudos que viabilizou minhas idas à Salvador.

Porém, essas minhas idas à Salvador, durante a madrugada, seriam complicadas se não fosse **Gabriel Ribeiro**, meu marido, a quem agradeço muitíssimo por todas as vezes em que precisou acordar, meio desnoitado, para me levar à rodoviária, em uma cidade onde não há serviço de ônibus municipal ou táxi nesse horário.

Mesmo cursando o doutorado no mesmo período – fomos loucas/os, entretanto, sobrevivemos e nos amamos ainda mais –, Gabi me ajudou na escrita do “abstract” e dividiu comigo as tarefas da casa e do cuidado de Alice e Mateus, nossos filhinhos. Portanto, obrigada, amor, por tudo! Como já lhe disse, uma vez, “estranho seria se eu não me apaixonasse por você”!

Alice e Mateus, minha filha e meu filho. Quando ils os agradecimentos de outras tões, observava muitas pessoas desculpando-se por ter deixado as filhas\os õfãs\os de mães e pais vivos durante os cursos de pós-graduação e ficava horrorizada, achando que haviam exagerado. Pois não tinham! Á vista disso, filha e filho, agradeço pela paciência e compreensão por todas as vezes em que não pude brincar e passear com vocês, ajudar nas tarefas escolares ou na escovação dos dentes, colocar o almoço, a janta ou a merenda, enfim, por todas as vezes em que, embora presente fisicamente, não pude cumprir,

completamente, meu papel de mãe. Em amo vocês mais tudo nessa vida! Agradeço, também, ao meu pai, **Marivaldo**, minha mãe, **Laura**, ás minhas irmãs, **Binha** e **Jaque**, ao meu cunhado, **Israel**, á minha sogra, **Lena** e aos meus sogros, tio **Brito** e tio **Amílcar**, porque, mesmo tendo faltado a muitos encontros familiares, compreenderam a minha ausência e continuaram incentivando-me, não me deixando travejar ou desistir, sempre com palavras de incentivo e amor. E, meu agradecimento, do mesmo modo, á minha sobrinha **Julia** e ao meu sobrinho **Gui**, pelos momentos de alegria e carinho. Amo muito todos\os vocês!

Finalmente, mas não menos importante, meu muitíssimo obrigado a todos\os amigos\os e familiares, muitas\os, que tentavam me convencer a deixar a tese de lado e ir para a terra, no entanto, mesmo com a minha recusa, entendiam, se preocupavam e eram muito carinhosas\os comigo.

Então, quando estava escrevendo esses agradecimentos, já muito cansada, entre um ajuste e outro para a entrega da tese, recebo de **Soraia**, uma grande amiga, fotos da capa de guarda e contracapa do livro "Amizade é também amor", de Fabrício Carpinejar. Na capa de guarda há uma dedicatória para mim, **Andréa, Claudinha, Jê, Jô, Marília, Nay, Well** e para ela, todos\os amigos\os de muito tempo. Na contracapa, a sinopse do livro, a qual transcrevo, aqui, em homenagem a todos\os amigos\os meus\as minhas, pois sempre estará segurando a nossa mão. O amigo não renuncia a amizade mesmo quando você desiste. Os amigos são para toda a vida, ainda que não estejam conosco a vida inteira. Amigo é o que fica depois da ressaca. É glitose no sangue. A serenidade. A paz de não esconder os defeitos. Graças aos

Amigos, a transformação pode vir a ser a nossa grande aliada.
O destino, amigos, é vocação.

Obrigado, amigos!

Quebrou a cabeça por algum tempo, mas por fim lhe ocorreu uma ideia luminosa. “Ora, este é um livro do Espelho, claro! E se eu o segurar diante de um espelho as palavras vão aparecer todas na direção certa de novo.” (CARROLL, 2013, p. 124).



RESUMO

Este estudo é uma dimensão autopoietica da narrativa autobiográfica, um processo reflexivo em que sou protagonista de minha própria pesquisa, cujo objetivo é compreender como as trajetórias vividas forjam situações para a (des)construção de múltiplas identidades como professora-pesquisadora que ensina Ciências. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que adoto como dispositivo de investigação a história de vida e, como procedimento para a produção da fonte de dados, a narrativa autobiográfica, um movimento de biografização por meio do qual pude dar forma às experiências vividas, interpretá-las e dar-lhes um sentido. A análise da narrativa deu-se por meio de leituras sistemáticas do texto e de seu entrecruzamento com as Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho, de Lewis Carroll. A *teoria social da aprendizagem* de Etienne Wenger foi utilizada como lente teórica para a compreensão de múltiplas realidades forjadas e de identidades (des)construídas na participação em comunidades de prática. As trajetórias vividas não dizem respeito a um curso ou destino fixo, ou a um caminho que possa ser previsto, por isso só podem ser caracterizadas como um movimento constante de imaginação. A imaginação é um componente importante de nossa experiência no mundo, por meio da qual ampliamos nosso *eu* transcendendo nosso tempo e nosso espaço, criando novas imagens do mundo e de nós mesmas/os. Como seres sociais que somos, estamos relacionando-nos, a todo o momento, com outras/os e, desse modo, percebemos o modo como somos identificadas/os a partir da participação em diferentes comunidades de prática. Na participação em comunidades de prática, significados são (re)negociados mediante o elo entre o social e o individual, produzindo novas imagens constitutivas de nós. Os vários papéis assumidos ao participar em comunidades conduzem-nos à (des)construção de identidades diversas e, muitas vezes, contraditórias, situadas na prática das comunidades. Em experiências de multifiliação a comunidades de prática, múltiplas vertentes identitárias são (des)construídas, mas elas não podem ser vistas como uma unidade ou algo simplesmente fragmentado, pois interagem entre si, influenciando-se mutuamente e demandando coordenação para a conciliação das distintas formas de afiliação às comunidades de que somos membros.

Palavras-chave: Narrativa autobiográfica. Experiências negociadas. Múltiplas identidades. Professora-pesquisadora. Ensino de Ciências.

ABSTRACT

This study is an autopoietic dimension of the autobiographical narrative, a reflexive process in which I am the protagonist of my own research, whose aim is to understand how the lived trajectories forge situations for (de)construction of multiple identities as a teacher-researcher who teaches Sciences. This is a qualitative research, in which I adopt as a research device the life history and, as a procedure for the production of the data source, the autobiographical narrative, a movement of biographization through which I was able to give shape to the lived experiences, interpret them and give them meaning. The analysis of the narrative came about through systematic readings of the text and its intertwining with *The annotated Alice: the definition edition* by Lewis Carroll. Etienne Wenger's *social theory of learning* was used as a theoretical lens for the understanding of multiple forged realities and (de)constructed identities in participation in communities of practice. The lived trajectories do not refer to a course or fixed destination, or a path that can be predicted, so they can only be characterized as a constant movement of imagination. Imagination is an important component of our experience in the world, through which we enlarge our self by transcending our time and space, creating new images of the world and of ourselves. As social beings that we are, we are relating to us, all the time, with others and, in this way, we perceive how we are identified from participation in different communities of practice. In participation in communities of practice, meanings are (re)negotiated through the link between the social and the individual, producing new constitutive images of us. The various roles assumed in participating in communities lead to the (de)construction of diverse identities and, many times, contradictory, situated in the practice of communities. In multifiliation experiences to communities of practice, multiple identity strands are deconstructed, but they can not be seen as a unit or something simply fragmented, because they interact with each other, mutually influencing and demanding coordination for a conciliation of the different forms of affiliation to the communities of which we are members.

Key-words: Autobiographical narrative. Negotiated Experiences. Multiple identities. Teacher-researcher. Science Education.

SUMÁRIO

TODOS OS CAMINHOS AQUI PERTENCEM A MIM... MAS AFINAL, POR QUE VEIO ATÉ AQUI?: Um início para as histórias	19
Entre muitos feitos, talhes e feições... uma ficção?	21
Cercada por muitos itinerários, a opção pela vida como trilha para o estudo	27
O que poderia ter sido e o que foi: muitas trajetórias	30
Referências	51
 I. MAIS PARECE UM SACA-ROLHA QUE UM CAMINHO!: Identidades contingentes de pesquisadora em Ciências Biológicas a pesquisadora em Ciências Humanas	 57
Um início para a história...	62
Enroscando-me por um caminho que me levou à direção contrária	66
Enfim, a trilha deu uma guinada repentina	67
E o que acontece quando chegamos de novo ao começo?	72
Referências	73
 II. E AGORA, QUEM SOU EU? VOU ME LEMBRAR, SE PUDER! ESTOU DECIDIDA!: Experiências negociadas na (des)construção identitária de uma professora que ensina Ciências	 78
Negociando experiências em trajetórias diversas	82
E, então, imaginou-se uma professora que ensina Ciências	94
Referências	95

III. PARECIA MESMO UM GRUPO ESTRAMBÓTICO: (re)negociações identitárias na participação em comunidades de prática	100
Uma corrida em comitê e uma história comprida	103
Mudanças a toda hora: identidades (re)negociadas em práticas diversas e simultâneas	106
Entre contingências: à guisa de uma (in)conclusão	116
Referências	117
 ENTÃO, ENTRE TANTAS TRAJETÓRIAS, AONDE (NÃO) CHEGUEI? Em feitio de uma conclusão possível	 121
Referências	130
 APÊNDICE	 132



(CARROLL, 2013, p. 132)

A memória é perpetuamente invadida pela imaginação e o devaneio, e, como existe uma tentação de crer na realidade do imaginário, acabamos por transformar nossa mentira numa verdade. O que, por sinal, tem apenas importância relativa, já que uma e outro também são vividos, ambos igualmente pessoais.

(Luis Bañuel)

TODOS OS CAMINHOS AQUI PERTENCEM A MIM... MAS AFINAL, POR QUE VEIO ATÉ AQUI?¹: Um início para as histórias

A Rainha Vermelha, ao encontrar-se com Alice no jardim das flores vivas, queria saber de onde ela vinha e para onde iria. E, quando Alice explicou que havia perdido seu caminho, a Rainha, de sobressalto, disse-lhe que todos os caminhos, ali, pertenciam a ela. Alice, surpresa com aquilo, não conseguia contestar. No entanto, caso a Rainha tivesse dito isso a mim, responderia que ela estava redondamente enganada. Todos os caminhos nesta tese pertencem a mim, e as histórias aqui narradas são sobre eles. Porém, como Alice não disse nada, a Rainha prosseguiu:

“Enquanto pensa no que dizer, faça reverências, poupa tempo.”
Alice ficou um pouco surpresa com aquilo, mas estava fascinada demais pela Rainha para duvidar dela (CARROLL, 2013, p. 131).

Não quero poupar tempo, Rainha! O Chapeleiro alertou-me que era preciso conhecer o Tempo e falar dele com mais respeito.

“Não sei o que quer dizer”, disse Alice.
“Claro que não!” desdenhou o Chapeleiro, jogando a cabeça para trás. “Atrevo-me a dizer que você nunca chegou a falar com o Tempo!” (CARROLL, 2013, p. 57).

Confesso que também não! Todavia, agora, preciso falar com o tempo. É com ele que dialogarei durante todo este trabalho, (des)organizando o vivido para a produção de histórias de minha vida. Neste processo, minhas experiências no mundo, e a interpretação social que faço delas, são criadas mutuamente, à medida que vivo o dia a dia e que me relaciono com as/os demais, (re)negociando significados que vão (des)construindo quem sou (WENGER, 1998).

Como um significado não é preexistente, muito menos é, simplesmente, inventado, nossas relações sociais são fatores decisivos da negociação de significados, um processo contínuo de interação que dá origem a uma experiência de significado, ao mesmo tempo histórico e dinâmico, contextual e único e, por isto, é possível dizer que viver é uma sequência constante de (re)negociação de significados (WENGER, 1998).

¹ O título é parte do que a Rainha Vermelha diz a Alice, ao encontrá-la em “O jardim das flores vivas”, capítulo 2 do livro “Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá” (CARROLL, 2013, p. 131).

Não farei a narrativa de minha vida dado que existe uma história, pelo contrário, a história só será criada porque farei a narrativa de minha vida (DELORY-MOMBERGER, 2011). Contudo, não será possível narrar a história tal como ocorreu, já que não sou o referente imutável, perfeito, acabado, e, desse modo, não posso manter uma visão de mim mesma isenta das modificações pelas quais minha subjetividade sofre ao longo dos anos (CHIARA, 2001). Dessa maneira, ainda que traga comigo uma espécie de rascunho da narrativa de minha vida, ele tem sido permanentemente alterado (LEJEUNE, 2008) por meio da imaginação.

A imaginação, esse processo criativo de ampliar nosso eu, transcende nosso tempo e nosso espaço, (des)construindo novas imagens do mundo e de nós mesmos, mostrando-nos uma gama de possibilidades inesperadas que extrapolam nossas próprias experiências (WENGER, 1998). De acordo com o autor, a imaginação inclui fantasias, mas isso ocorre justamente porquanto é um processo criativo, não por ser falacioso, e, dessa forma, a imaginação pode influenciar em nossas experiências de identidades, situando-nos no mundo e na história e incluindo em nossas identidades outros significados, outras possibilidades e outras perspectivas.

Ao longo das narrativas, aqui escritas, diferentes tempos estão em jogo. O tempo físico do mundo, que é uniforme contínuo, e o meu tempo psíquico, variável segundo minhas emoções e meu mundo interior (ARFUCH, 2010). Há, além disso,

[...] o *tempo crônico*, que engloba a vida humana enquanto “sucessão de acontecimentos”, tempo de nossa existência, da experiência comum, continuidade em que se dispõem, como “blocos”, os acontecimentos. Esse tempo [...] se articula com outro tempo, o *linguístico*, que não é redutível a nenhum dos outros, mas que se desdobra no ato da enunciação não mais como manifestação individual, mas *intersubjetiva*, enquanto coloca em correlação presente, atual, um eu e um você: *meu* “hoje” é teu “hoje”. (ARFUCH, 2010, p. 113-114, grifos da autora).

Do mesmo modo que Alice, em suas aventuras no País das Maravilhas e Através do Espelho, me transformarei diante de vocês – ora serei pesquisadora da área de Ciências Biológicas, ora professora que ensina Ciências, ora pesquisadora da área de Ciências Humanas, ora professora formadora de outras/os professoras/es, ora mãe, ora filha e tantas outras Patrícias. Assim, minhas trajetórias podem ser caracterizadas por um movimento constante de imaginação identitária.

“Oh, como vai ser engraçado quando me virem aqui, através do espelho, e não puderem me alcançar!” (CARROLL, 2013, p. 120).

Exatamente, Alice! Como uma trajetória não diz respeito a um curso ou destino fixo, não é um caminho que possa ser previsto, mas um movimento contínuo que, embora tenha impulso próprio, sofre influência dos contextos sócio-históricos e culturais, tendo coerência tal, através do tempo, que conecta o passado, o presente e o futuro (DELORY-MOMBERGER, 2011; WENGER, 1998).

Então, é sobre essa relação complexa, mútua e recíproca entre o presente, o passado e o futuro que consistem as histórias desta tese. Por intermédio da memória, (re)construí as experiências vividas, imprimindo-lhes significação singular a cada rememoração. Porém, a memória é seletiva, e, por isso, durante o ato de narrar, o esquecimento, da mesma forma, tem um papel importante, levando-nos à seleção de informações, de episódios ou de situações que são desagradáveis ou que não queremos torná-las públicas (ABRAHÃO, 2006).

Farei referência ao que foi feito ou dito no passado, apesar disto, serão produzidas novas situações, novas interpretações e novas experiências, afinal, podemos conhecer inventando e inventar conhecendo (NIETZSCHE, 2013). Portanto, esta história é uma *ilusão biográfica* (BORDIEU, 2000)? Um *nonsense*, como as obras de Lewis Carrol? Um sonho, como os de Alice? Uma ficção? Talvez sim. Ou apenas *notas sobre a experiência* (LARROSA, 2002) esquecidas na memória.

Entre muitos feitos, talhes e feições... uma ficção?

Não, esta história não é uma ficção, se entendermos ficção na acepção do que Bourdieu (2000) chama de *ilusão biográfica*, a qual nomeia o pressuposto de que a vida é uma história, criada a partir da seleção e conexão entre acontecimentos significativos, dando-lhes coerência mediante uma inventividade que é, segundo o autor, *artificial de sentido*. Para ele, esta artificialidade se dá posto que “[...] tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência [...]” (BOURDIEU, 2000, p. 185).

Além disso, a história de vida é uma *ilusão biográfica* em razão de que norteia a ideia de trajetória como uma sucessão de posições ocupadas por um sujeito – ou

um grupo – em um espaço que está em constante devir, e o próprio sujeito, em incessantes transformações (BOURDIEU, 2000). Para ele, pois, de quem se está falando, se o único vínculo que permanece na história é o nome próprio do sujeito? Mais tarde, ainda argumentando que o gênero autobiográfico é convencional e ilusório, por não ser um instrumento de cientificidade, em que o exercício da reflexividade permite uma análise objetiva do que é mais subjetivo, ele escreve a seguinte epígrafe introdutória ao livro “Esboço de auto-análise”: “Isto não é uma autobiografia” (BOURDIEU, 2005, p. 36).

A despeito do que sustenta o autor, o valor do sentido atribuído ao trabalho biográfico não deve ser julgado por via de uma hierarquia em que o sentido baseado em teorias estabelecidas tenha supremacia diante do sentido assentado em simbolizações poéticas, criado pelo sujeito que é capaz de imaginar-se (JOSSO, 2007). Em conclusão, como bem nos adverte Nietzsche (2013), o instinto do conhecimento é dominado pela imaginação. Isso posto, se ficção for entendida como uma forma de escrita em que um sujeito fragmentado, descentrado e múltiplo – uma criação historicamente contingente – representa como imagina o mundo, e que o vivido é a verdade da experiência humana (GOODLEY et al., 2004), sim, esta história pode ser uma ficção, uma vez que, no fim das contas,

[...] a vida tem necessidade de ilusões, isto é, de não-verdades tidas como verdades. Tem necessidade da crença na verdade, mas então a ilusão é suficiente, as “verdades” se demonstram por meio de seus efeitos, não por meio de provas lógicas, pela prova da força (NIETZSCHE, 2013, p. 38-39, grifo do autor).

Dessa maneira, a *verdade* da escrita autobiográfica não pode ser confundida com a verdade histórica, verificável por parâmetros objetivos capazes de cumprir os critérios ortodoxos de uma pesquisa social (FERRAROTTI, 1991). A narrativa autobiográfica é subjetiva, regida pela singularidade de eus que se inscrevem na história; o interesse é pelo privado, pelo individual e pela natureza subjetiva da vida, em vez do público, do geral e do objetivo; a preocupação é com a captura dos significados de uma cultura/pessoa, em lugar da medição dos aspectos observáveis dessa cultura/pessoa; o foco é na natureza qualitativa e prolixa do mundo, em substituição de sua representação numérica; é preciso reconhecer os efeitos construtivos da linguagem, em vez de considerar a linguagem como um meio transparente para descrever o mundo (CHIARA, 2001; GOODLEY et al., 2004;

LEJEUNE, 2008). Logo, nesta história, em alguns momentos posso ser eu, como algumas/alguns me conhecem, entretanto, em outras ocasiões, me arrisco a ser outras e posso, inclusive, ser Alice. Narro situações vividas, mas atrevo-me, também, a criá-las.

Essa ideia de *formato insubordinado* (BARBOSA, 2015) para a escrita desta tese ocorreu ao cursar a disciplina “Referenciais Teóricos e Metodologia da Pesquisa em Educação Científica”, no Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Estadual de Feira de Santana (UFBA/UEFS), em que curso o doutorado. Nela, professor Jonei Cerqueira Barbosa² propôs às/aos estudantes, entre outras atividades, a leitura e discussão de textos acerca da importância de serem pensados formatos alternativos para a escrita de dissertações e teses em Educação (DUKE; BECK, 1999; KILBOURN, 1999). O professor Jonei incentivou-me para que escrevesse uma tese ficcional, como sustenta Kilbourn (1999), e apresentou-me a tese de Carlos Vianna (2000) como inspiração. Nada obstante, aceitar este desafio seria dar um passo maior do que minhas pernas poderiam dar, já que não me sentia preparada para isto.

Assim, em meio à busca por um feitio, um talhe, uma feição para meu trabalho, professora Andréia Maria Pereira de Oliveira – minha orientadora – propôs-me a leitura do texto escrito por professor Jonei, “Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática” (BARBOSA, 2015), em que ele afirma não ter encontrado, no levantamento que realizou, nenhuma dissertação ou tese que pudesse ser enquadrada no formato de várias narrativas publicáveis como artigos escritos para públicos externos à comunidade científica. Desse modo, o autor convida outras/os autoras/es insubordinadas/os a romperem com a representação tradicional da pesquisa educacional e a aceitarem esse desafio.

Portanto, acatei sua provocação e eis, aqui, minha feita, embora as narrativas escritas não estejam, exatamente, nos padrões de publicação exigidos pelos periódicos, o que será feito quando, juntamente com Andréia Maria Pereira de Oliveira e Elizeu Clementino de Souza, orientadoras/es e coautoras/es dos trabalhos, escolhermos esses veículos para submetermos à publicação.

Nessas narrativas, buscamos compreender o constante e interminável

² As pessoas citadas na tese autorizaram, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice), a divulgação de informações provenientes do entrecruzamento de nossas histórias.

processo de (des)construção de identidades, considerando que cada pessoa é capaz de assumir identidades distintas, e que estas identidades não são unificáveis ao redor de um eu coerente (HALL, 2006), pelo contrário, “a identidade é construída, quer contra, quer a favor de algo” (LAWN, 2001, p.123). A título de exemplo, este autor, ao estudar a gestão identitária das/os professoras/es, sustenta que as identidades docentes são formadas tanto por métodos eficazes de controle, impostos pelo Estado como uma forma de produção de identidades oficiais, como são produzidas contra essas oposições e tensões, no envolvimento das/os professoras/es em movimentos sociais.

No entanto, é possível definir identidade? O que é? Como surge? Luna e Baptista (2001) explicam que a identidade pode ser entendida a partir (1) do que está em nós, de como nos percebemos, da nossa autoimagem; (2) de como as/os outras/os nos percebem e (3) da nossa relação com as/os outras/os, o que percebemos sobre o que as/os outras/os percebem a nosso respeito.

(Des)Construir uma identidade consiste em (re)negociar os significados de nossa experiência de participação em diversas comunidades, mediante o elo, em constante (des)construção, entre o social e o individual (WENGER, 1998). Para o autor, pertencemos a várias comunidades de prática (trabalho, escola, família etc.) em nossas trajetórias de vida, em que o conceito de prática refere-se ao conhecimento específico que a comunidade desenvolve e partilha, conotando o fazer situado em um contexto histórico e social, os marcos de referência e as perspectivas compartilhadas nas comunidades a que pertencemos, estruturando e significando o que fazemos. Dessa forma, a prática é sempre uma prática social que se converte em uma fonte de coerência para a comunidade, na qual seus membros podem reconhecer-se mutuamente como participantes (WENGER, 1998). Consequentemente, a prática supõe a negociação de maneiras de ser uma pessoa nesse contexto, de (des)construir uma identidade de afiliação a esta comunidade.

Nessa concepção de *identidade situada na prática*, não é possível pensar no indivíduo dissociado do ambiente sociocultural a que pertence, e “nossas identidades, mesmo que em um contexto de uma prática específica, não são apenas uma questão interna à prática, mas também uma questão da nossa posição e da posição das nossas comunidades no contexto das estruturas sociais mais amplas” (WENGER, 1998, p. 148, tradução nossa). Vivemos, em vista disso, múltiplas identidades (des)construídas como resultado da interação entre nós mesmos e os

contextos sócio-históricos e culturais que nos cercam. Então, é possível dizer que a (des)construção identitária é um movimento contínuo de estar no mundo, uma relação de negociação de significados com outras/os que possibilita a constituição de quem somos.

Por exemplo, inicialmente, não optei pela licenciatura como formação, visto que ser professora era minha última opção profissional. Queria estudar a vida, ser uma pesquisadora da área de Ciências Biológicas, porém, apesar disso, em minhas trajetórias, foi (des)construída, conjuntamente, a identidade de professora, e dividi-me entre ser pesquisadora da área de Ciências Biológicas e ser professora que ensina Ciências.

Essa (des)construção identitária como professora que ensina Ciências iniciou-se nesse processo de multifiliação a comunidades distintas, pois, mesmo que não me imaginasse, ainda, uma professora, utilizava a identidade de pesquisadora – uma cientista – para sentir-me segura em fazer conexões entre a ciência moderna e a tecnologia, ao ensinar Ciências às/aos estudantes, permitindo-me fornecer a elas/es uma visão mais efetiva do que significa trabalhar como cientista.

Todavia, em meio à participação nesses contextos, pensava: reconheço-me como pesquisadora em Ciências Biológicas ou como professora que ensina Ciências? Será que preciso, necessariamente, optar por um único eu, autêntico e verdadeiro? Assim, foram essas inquietações que despertaram o meu interesse em estudar como são (des)construídas nossas múltiplas identidades.

Desse modo, sendo ressonante com essas questões que me inquietavam, sou, nesta investigação, cobaia de mim mesma, e, para ajudar-me a entender como as trajetórias que vivi forjaram situações para a (des)construção de minhas múltiplas identidades como professora-pesquisadora que ensina Ciências, convidei Alice para ajudar-me neste estudo.

“Oh, Alice, sua tola!”, respondeu a si mesma. “Como vai poder estudar as lições aqui? Ora, mal há lugar para você, que dirá para os livros!” (CARROLL, 2013, p. 32, grifo do autor).

Não, Alice, você está enganada! Há lugar para você nesta história! Esta é a nossa história! Com você aprendi que posso ser muitas, por conseguinte, estou convidando-lhe para que juntas possamos estudar as lições que estão nos livros e em outros textos necessários à tese. Sou fascinada por suas aventuras, a tal ponto de ter uma filha que tem seu nome. Para ela, e, de certa forma, para você, dediquei

minha dissertação de mestrado, escrevendo: “À Alice, minha filha querida, por ter me permitido entrar no país das maravilhas”. Por este motivo, peço licença a você, a minha filha e a tantas outras Alices para retornar ao País das Maravilhas e para atravessar o espelho, por meio de narrativas que retratam, refletem, representam e espelham nossos mundos.

Não quero que sua participação nestas histórias, Alice, tenha a finalidade de explicar “[...] o que significa despencar numa toca de coelho ou nos enroscar dentro de uma casinha minúscula com um pé enfiado pela chaminé” (GARDNER, 2013, p. viii), como bem me alertou este autor. Não tenho o interesse de desvendar o que estava na cabeça de Lewis Carroll quando escreveu suas histórias, uma vez que, o que delas está presente nesta tese é uma interpretação minha, de modo igual à interpretação das experiências que vivi, e que aqui estão narradas.

Neste trabalho, você será uma observadora, uma testemunha de minhas histórias e uma contadora de suas histórias, auxiliando-me a olhar para o passado e a ver minhas experiências com a compreensão que tenho atualmente, mediando a reflexão crítica necessária ao estudo e ajudando-me a “dizer mais” (CAINE et al., 2016). Juntas, podemos invocar a imaginação para criarmos mundos em que possamos obter informações mais detalhadas acerca de minhas trajetórias, enriquecendo o entendimento da pesquisa.

Dessa maneira, neste estudo, adoto como horizonte de sentido epistemológico o pós-modernismo, como proposto por Crotty (1998), ou a contemporaneidade, como prefiro chamar essa perspectiva que rejeita as ideias da razão como uma capacidade para descobrir formas absolutas de conhecimento, da ciência e do método científico como o caminho supremo, universal e válido para a *realidade* e das verdades generalizadas e indubitáveis sobre o modo como as coisas *realmente* são (CROTTY, 1998). Nesta concepção, o interesse é pelas metáforas retóricas e literárias, pela virada narrativa, pela narração de histórias, pela dúvida e pela recusa em privilegiar qualquer método ou teoria (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Em vista disso, no entrecruzamento de nossas histórias, Alice, busco (re)inventar uma outra relação com o conhecimento, por intermédio do diálogo entre ciência e arte, como uma forma de sermos mais humanos (CACHAPUZ, 2012). Não se trata, como sustenta Nietzsche (2013), de um aniquilamento da ciência, mas de seu domínio, pois, segundo o autor, “o domínio da ciência já não se produz mais senão pela arte. Trata-se de juízos de valor sobre o saber e o saber-muito. Tarefa

imensa e dignidade da arte nessa tarefa! Ela deve recriar tudo e recolocar totalmente sozinha a vida no mundo” (NIETZSCHE, 2013, p. 32).

Por essa razão, assumo nossas histórias de vida como “artes formadoras da existência” (PINEAU, 2006), e, recorrendo a elas, a ideia é compreender como as trajetórias vividas forjam situações para a (des)construção de múltiplas identidades como professora-pesquisadora que ensina Ciências. Associados a esse objetivo, este estudo também tem os seguintes fins: (1) analisar de que maneira experiências negociadas como pesquisadora da área de Ciências Biológicas e como pesquisadora da área de Ciências Humanas produzem fragmentos de identidades contingentes; (2) descrever experiências negociadas em distintas trajetórias para entender como elas forjam situações em que é possível imaginar-se uma professora que ensina Ciências; e (3) narrar a participação em práticas de comunidades diversas para analisar como identidades são (re)negociadas nesses contextos.

Alice, você sabe como suas histórias foram escritas? Você ajudou Lewis Carroll a escrevê-las? Afinal, você sonhou com todas aquelas aventuras ou elas, de fato, aconteceram? Você gostaria de saber como minha história – a fonte de dados narrativos desta pesquisa – foi produzida? Vou contar-lhe, enfim, a seguir.

Cercada por muitos itinerários, a opção pela vida como trilha para o estudo

Tanto no bacharelado em Ciências Biológicas, como no mestrado, meus esquadrinhamentos levaram-me à aprendizagem de métodos criteriosos, rigorosos e sistemáticos em nome da objetividade para a produção do único conhecimento válido: o conhecimento científico. Todavia, se antes estava mergulhada nos pressupostos de uma ciência que era designada como *dura*, em que a experiência era um elemento do método, que se configurava como experimento repetível em busca de generalizações e previsões, ao aproximar-me da metodologia de pesquisa qualitativa, nos estudos para o doutorado, passei por um processo de transformação, de mudança de paradigma, de aquisição, na ótica kuhniana, de uma nova racionalidade.

Nesse processo de mutação e, conseqüentemente, de formação, enxerguei a experiência como um movimento singular de negociação de significados e, por conseguinte, irrepetível. Desse modo, não considero mais ser possível dar todas as explicações de acordo com uma verdade suprema que pode ser generalizada, visto

que hoje penso ser o conhecimento situado, contingente (LYOTARD, 1991). Por isso, avalio que a ênfase da pesquisa está nas qualidades dos processos e dos significados que são estudados, e não nas medições experimentais.

A pesquisa qualitativa, como uma atividade situada, tem o propósito de descrever e interpretar momentos e significados na vida das pessoas, permitindo a localização da/o pesquisadora/pesquisador no mundo, mas, do mesmo modo, dando visibilidade ao mundo, transformando-o em uma série de representações que buscam entender os significados que são conferidos a ele (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Essa aproximação com o método qualitativo de investigação, então, fez-me tomar ciência da gama de possibilidades que ele sustenta para a produção de fontes de pesquisa. Assim, sendo ressonante com as questões que me inquietavam, acerca de minhas múltiplas identidades, adoto como dispositivo de investigação a história de vida (NÓVOA; FINGER, 1988), reconhecendo-a como “uma revolução metodológica”, no sentido de que é possível dar legitimidade à subjetividade explicitada (JOSSO, 2006), algo impensável antes, para mim.

A história de vida, como método de pesquisa, é pertinente para apreender quem somos, o que e como aprendemos ao longo da vida, quais as nossas experiências e que significados atribuímos ao vivido (SOUZA, 2006). Portanto, por meio desta abordagem, é possível conhecer os processos de formação, situando a história de vida em determinado contexto sócio-político e cultural (FINGER; NÓVOA, 1988), o que possibilita a compreensão de como (des)construí-me uma professora-pesquisadora que ensina Ciências.

A produção da fonte de dados para esta pesquisa realizou-se mediante a narrativa autobiográfica, um veículo que permite contar a história da própria vida e, dessa forma, capturar a maneira como as pessoas constituem-se e o sentido pessoal que é dado às experiências, ao longo de uma dimensão temporal ou sequencial (HUBERMAN, 2005). Isto porque, ao produzir uma narrativa autobiográfica, criamos uma imagem de nós próprios, constituindo um meio de representar a própria existência, as escolhas efetuadas ao longo da vida e os valores que as guiaram (CATANI; VICENTINI, 2003).

Isso posto, nesta pesquisa, a narrativa autobiográfica é tanto o fenômeno a ser investigado, quanto o método de investigação, ou seja, a narrativa estrutura a experiência a ser estudada e, também, os padrões de investigação que serão

utilizados no estudo (CONNELLY; CLANDININ, 1995). Neste caso, para a escrita da narrativa, inspirei-me em Catani e Vicentini (2003) e em Mignot (2003), entre outros trabalhos lidos, ao analisarem a maneira pela qual as lembranças da docência apareciam em autobiografias escritas por professoras/es aposentadas/os.

Para mobilizar a narração do que vivi, coloquei-me a seguinte questão: como vou imaginando-me uma professora-pesquisadora que ensina Ciências? E, no intuito de ajudar-me a lembrar-me das experiências vividas, estimulando a imaginação de mim, revisei materiais didáticos que construí ao longo das trajetórias de minha vida, tal como livros das áreas de Educação e de Ensino de Ciências lidos, as anotações feitas nesses materiais e e-mails trocados com membros das comunidades de que participei.

À medida que fui escrevendo a narrativa, encaminhei partes dela para minha orientadora, com a intenção de que me ajudasse a explorar o potencial narrativo de fios temáticos transversais que haviam sido cortados, bem como de que me provocasse a dar explicações como especialista do meu eu (SCHÜTZE, 2010). Este aspecto analítico da narrativa, sustentado por esse autor, igualmente, foi algo de que professor Elizeu Clementino de Souza, meu coorientador, chamou-me a atenção ao ler as primeiras versões do texto, orientando-me a explorar, de maneira mais crítica, a ideia do que é ensinar Ciências, do que é a Ciência na academia, de como fui (des)construindo um modo de ensinar e aprender Ciências e de como fui constituindo-me uma professora-pesquisadora que ensina Ciências.

Nesta investigação, não foram estabelecidas categorias *a priori*, para evitar que elas conduzissem a escrita da narrativa, visto que assumo o lugar de pesquisadora e de informante do processo. Logo, a análise da narrativa produzida foi realizada por intermédio de leituras sistemáticas do texto e do uso de bricolagem conceitual, possibilitando-me a extração de conteúdos de áreas diversas para a produção de um conjunto de representações que me ajudassem na interpretação das múltiplas realidades forjadas e na compreensão de como vou imaginando-me uma professora-pesquisadora que ensina Ciências. Desse modo, não há neutralidade e distanciamento possível nesta investigação, entretanto, concordo com Soares (2001) ao explicar que,

[...] vendo-me no passado, vejo-me, de certa forma, como objeto - como "outrem" - mas, ainda mais do que o historiador, que conta o passado sempre do ponto de vista do presente, vejo o meu passado, vejo-me, não

como foi, não como fui, mas como a que sou me mostra ter ele sido e ter eu sido (SOARES, 2001, p 39, grifo da autora).

O que poderia ter sido e o que foi: muitas trajetórias

“Eu poderia lhes contar minhas aventuras... começando por esta manhã”, disse Alice um pouco tímida; “mas não adianta voltar a ontem, porque eu era uma pessoa diferente.”

“Explique isso tudo”, disse a Tartaruga Falsa.

“Não, não! Primeiro as aventuras!” impacientou-se o Grifo. “Explicações tomam um tempo medonho” (CARROLL, 2013, p. 84).

Estou de acordo com o Grifo, explicações tomam um tempo enorme! Além do mais, já expliquei muito e a Rainha Vermelha ainda quer saber por que vim até aqui, por que cursei o doutorado no Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Vamos lá, vou narrar esta história, já que concordo com Marco Polo, personagem da tese de Carlos Vianna³, e, por isso, “[...] eis a minha mensagem: as vidas é que importam” (VIANNA, 2000, p. 11).

Não queria ser professora, pois cresci vendo minha mãe, que é professora, sempre correndo de uma escola para outra, trabalhando o dia inteiro fora de casa, e, mesmo quando estava em casa, trabalhava em atividades docentes, planejando aulas, elaborando materiais para as aulas e corrigindo provas. Associado a isso, havia o fato de que a profissão docente era pouco valorizada – e, infelizmente, ainda é –, tanto em termos salarial quanto de *status* social.

Essa crise associada à profissão docente, denunciada desde o final da década de 1970, teve como uma de suas causas a expansão do sistema público de ensino sem um correspondente investimento das verbas públicas destinadas à educação, levando à falta de condições materiais do trabalho docente e a uma progressiva perda salarial por parte das/os professoras/es (DINIZ-PEREIRA, 2011). Além disso, como o autor explica, a partir da segunda metade da década de 1980, as universidades brasileiras passaram a tratar com descaso as questões relativas ao ensino, havendo uma valorização da pesquisa em detrimento do ensino – uma separação entre “teoria” e “prática” e uma dicotomia entre bacharelado e licenciatura, no meio acadêmico, o que provocou um sentimento generalizado de

³ Marco Polo viveu entre os anos de 1250 e 1330 e trabalhou na corte do imperador Kublai Khan, como visitante das cidades do império mongol, observando o comportamento e os costumes dos povos para relatá-los ao imperador. Carlos Roberto Vianna, em sua tese ficcional de doutorado, convida Marco Polo para que escreva a introdução de seu trabalho.

que os cursos de formação de professoras/es não eram uma boa opção para a graduação.

Dessa forma, a maneira pela qual as pessoas percebem as carreiras e a si próprios no contexto do trabalho, bem como as transformações por que passam os contextos sociais, interferem nas relações entre o indivíduo e o social e nas identidades sociais e profissionais e, por esse motivo, nos últimos anos, a diminuição da procura pela profissão de professora/professor tem-se tornado objeto de muita preocupação (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010).

Em estudo realizado com estudantes concluintes do Ensino Médio, de escolas públicas e particulares de oito municípios brasileiros, essas autoras identificaram que a maioria das/os estudantes não tinha a intenção de ser professora/professor, sendo a falta de identificação pessoal a principal alegação para isso. Todavia, elas reconhecem que a falta de atratividade da carreira docente também se relaciona com a massificação do ensino, as condições de trabalho, os baixos salários, a feminização no magistério, as políticas de formação, a precarização e flexibilização do trabalho docente, a violência nas escolas e a emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais, facilitando a criação das/os filhos. Isso posto, mesmo para as/os professoras/es formadas/os que lecionam,

É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer *não* à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais (FREIRE, 1997 p. 8-9, grifo do autor).

Sendo assim, optei pelo curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e, em 1996, fui aprovada no vestibular. Logo no início da graduação tentei fazer parte de algum laboratório de pesquisa do Instituto de Biologia, não obstante, como tinha poucos conhecimentos na área, e o número de vagas para os estágios remunerados era bastante reduzido, não consegui nenhuma das vagas oferecidas.

Hoje, é tão mais fácil conseguir uma bolsa de estudos na universidade! Além das bolsas de monitoria, bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que havia na época em que fazia a graduação, agora existem,

igualmente, bolsas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), para a licenciatura, do Programa de Bolsa Permanência (PBP), do Programa de Educação Tutorial (PET), dentre outras, como o Programa Ciência sem Fronteiras, para as/os estudantes que desejam realizar intercâmbio internacional. Mas, naquela época, só fazia intercâmbio quem podia pagar, e não era nada barato!

Sem conseguir um estágio, nem combinar os horários de aula com os do trabalho, iniciar o curso de Ciências Biológicas foi um momento de muita tensão. Então, minha mãe, percebendo minha angústia, convidou-me para trabalhar no estabelecimento de ensino do qual ela e minha tia eram as donas e umas das/os professoras/es. Lá, as/os estudantes tinham aulas em diferentes áreas para a (re)orientação dos conhecimentos escolares, e eu era a professora que ajudava um grupo de crianças de 1ª a 4ª séries⁴ a fazerem suas tarefas de casa. Desse jeito, fui fisgada pela docência, embora minha inserção na Educação tenha ocorrido, naquele momento, apenas devido à possibilidade de obter uma remuneração, conciliando o trabalho com o estudo.

No ano seguinte, soube por minha mãe que o Colégio Estadual Raphael Serravalle, no qual ela lecionava, precisava de professora/professor de Ciências. Portanto, procurei o diretor dessa escola e fiz um contrato de prestação de serviços, junto à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, como estagiária que ensinaria Ciências em turmas de 6ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. A escolha pela Educação Básica, em detrimento ao trabalho de (re)orientação de estudos junto às crianças, ocorreu visto que o salário era maior do que minha mãe podia pagar-me. Além disso, queria trabalhar mais próxima à área de Ensino de Ciências.

Fiquei lecionando um ano inteiro no Raphael Serravalle, todavia continuei a procurar vaga em algum laboratório do Instituto de Biologia da UFBA. Por isso, não sei se posso dizer que ali, no Raphael Serravalle, nem mesmo antes, no trabalho de (re)orientação de estudos para as crianças, estava imaginando-me professora. Naquele período, tinha certeza de que estava passando uma chuva, de que era somente uma forma de ganhar dinheiro, pois a visão romântica que tinha da Biologia e o sonho de ser uma pesquisadora nesta área eram preponderantes.

Enfim, depois de procurar bastante por estágio em algum laboratório, no segundo semestre de 1997, consegui um estágio para substituir um estudante

⁴ A organização do Ensino Fundamental era por séries, antes de sua ampliação para nove anos de duração, de acordo com a Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005).

bolsista de Iniciação Científica, em um projeto financiado pelo CNPq, para trabalhar na identificação de esponjas marinhas do Litoral Norte da Bahia. Lá, tinha a certeza de que havia encontrado o que procurava: a pesquisa. Porém, como o valor da bolsa era baixo, não pude deixar de lecionar, e, à vista disso, dividi-me entre a pesquisa e a docência.

No ano subsequente, quis continuar lecionando no Colégio Raphael Serravalle, contudo a professora que estava de licença havia retornado para as suas atividades.

“Que foi que lhe aconteceu? Conte-nos tudo” (CARROLL, 2013, p. 34).

Nesse caso, passei a lecionar Biologia para estudantes de 1º e 2º anos do Ensino Médio, no mesmo regime de contratação anterior, entretanto, no Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia. Mas, novamente, fiquei nesta escola apenas um ano, porque, no ano seguinte, recebi o convite para lecionar no Colégio Miró, uma escola privada de Salvador.

Meu primeiro desafio no Colégio Miró ocorreu ainda na entrevista de seleção para professora que ensina Ciências, quando Neurilene Martins Ribeiro, que era uma das coordenadoras, perguntou-me o que sabia sobre o construtivismo. Naquele momento, lembrei-me de que estava ali por acaso, esperando ter uma remuneração melhor do que a recebida como estagiária e, tranquilamente, respondi que não fazia ideia do que se tratava. Ela, nessa situação, entregou-me uma cópia encadernada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1998), de 5ª a 8ª séries, da área de Ciências Naturais, e pediu que, a partir de meu entendimento acerca daquela proposta, montasse o esboço de um projeto didático para discutirmos no próximo encontro.

Os PCN de 5ª a 8ª séries tinham sido lançados no ano anterior a essa entrevista que tive com a coordenadora do colégio (os de 1ª a 4ª séries haviam sido lançados antes, em 1997), e esta escola, considerada de vanguarda, estava sempre atenta às mudanças ou novidades propostas no campo educacional. Por este motivo, embora os PCN tivessem sido elaborados como um referencial para a reestruturação dos currículos escolares de todo o Brasil, sendo obrigatória para a rede pública e opcional para as instituições privadas, esta escola já pensava na reorganização de seus currículos e orientava as/os professoras/es que fizessem uso

do documento para a montagem de projetos didáticos que seriam utilizados para o trabalho a cada bimestre letivo.

Eu não sabia o que era um projeto didático, apesar disso, tinha alguma noção do que era um projeto, por causa da vivência no bacharelado e, dessa maneira, montei o tal projeto, a partir do eixo temático Terra e Universo, para estudantes de 5ª série. Então, encontrei-me com a coordenadora para apresentar o projeto escrito, discutimos algumas questões sobre ele e, por fim, fui contratada.

Quando comecei a lecionar no Colégio Miró, ficava muito apreensiva, já que não me considerava uma professora e continuava lecionando para ganhar dinheiro, enquanto esperava a chuva passar. Além disso, em escolas públicas, as mães, pais, coordenadoras/es e diretoras/es não acompanhavam sistematicamente o que as/os professoras/es faziam, desta forma, eu fechava a porta da sala e lecionava. Em uma escolar particular, como iria ser? O que mães e pais iriam dizer se soubessem que não tinha formação docente? Assim, este foi meu segundo desafio nessa escola.

Até aquele ano, o que sabia acerca da docência era o que havia aprendido como estudante. O que sabia dizia respeito à forma como minhas/meus professoras/es haviam lidado com a docência, ao longo dos meus anos de escolaridade, tanto na Educação Básica, como na graduação. Elas/es eram os únicos modelos de ensino que tinha para o exercício da docência, visto que não estava cursando disciplinas de licenciatura e, no bacharelado, não discutíamos processos de ensino e aprendizagem. Por isso, a representação que tinha do que era uma/um boa/bom professora/professor dizia respeito àquela/e que conhecia muito bem os conteúdos apresentados. Com relação às aulas de Ciências, os modelos que seguia eram marcados por uma perspectiva positivista, empírico-indutivista, com atividades experimentais e laboratoriais meramente ilustrativas.

No entanto, esses modelos de ensino começaram a ser (re)significados quando passei a lecionar no Colégio Miró, pois fui incentivada a refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, em uma perspectiva construtivista, por intermédio de diferentes teóricos, como César Coll, Philippe Perrenoud, Antoni Zabala, dentre outros. Desse modo, como professora que leciona Ciências para estudantes de 5ª e 6ª séries, estava em uma escola que fomentava dinâmicas de inovação para que as/os professoras/es se organizassem em torno do desenvolvimento de projetos centrados na aprendizagem das/os estudantes, dos quais éramos as/os responsáveis.

Dentre a literatura lida no Colégio Miró, a apreciação dos PCN foi muito significativa para a minha formação como professora que leciona Ciências, uma vez que, por meio dessa leitura, percebi, pela primeira vez, que a abordagem ciência-tecnologia-sociedade (CTS) era uma via inovadora para a educação científica. Logo, encantei-me pela forma como os conhecimentos das Ciências da Natureza eram contextualizados em temas triviais e socialmente relevantes para as/os estudantes. Desse jeito, de uma concepção empírico-indutivista, em que lecionava Ciências em aulas meramente ilustrativas, comecei a construir orientações didáticas voltadas à resolução de problemas familiares às/aos estudantes, e que pudessem mobilizar o interesse delas/es.

Porém, como disse, apenas COMECEI, posto que essa mudança de um ensino de Ciências centrado em mim, como professora, para um ensino de Ciências centrado nas/os estudantes não era uma simples opção metodológica, e sim uma mudança epistêmica, porque ouvir a/o outro/a “[...] envolve rupturas com o quadro epistemológico de raiz positivista dominante em que se fundamentam as práticas de ensino” (CACHAPUZ, 2012, P. 24) mais tradicionais.

Portanto, instigada pelo espírito investigativo que estava desenvolvendo no bacharelado em Ciências Biológicas, fiz da sala de aula um *lócus* de experimentação dos conhecimentos tácitos que tinha acerca da docência, e que foram sendo (re)significados a partir do cruzamento entre o que fazia e o que diziam os teóricos construtivistas citados anteriormente. Hoje, penso que a base do conhecimento que possuo sobre os processos de ensino e aprendizagem, e o prazer que tenho em lecionar, devem-se à experiência vivenciada no Colégio Miró, principalmente ao olhar e à escuta sensíveis de Neurilene, sempre me incentivando a poder mais.

No mesmo ano em que comecei a lecionar no Colégio Miró, cursei, na graduação, a disciplina “Evolução do Pensamento Científico”, a qual me proporcionou momentos de reflexão e discussão importantes para uma formação em história e filosofia da Ciência, contribuindo para o início de minha mudança epistêmica acerca do ensino de Ciências. Lembro-me de que ficava fascinada com o que líamos e discutíamos acerca da História da Ciência, principalmente quando refletíamos sobre a capacidade intelectual que as/os gregas/os tinham em produzir conhecimentos, em uma época em que não havia muitos recursos tecnológicos. Este era um povo que se distinguia por sua filosofia e pela maneira de ocupar-se da

história, dominando o instinto de conhecimento (NIETZSCHE, 2013). Além disso, a análise de casos históricos na Ciência conduzia-me à percepção do que fazem as/os cientistas, daquilo que sabiam sobre os grandes temas do momento, acerca dos problemas que decidiram examinar e a forma como os resolveram (GARRITZ, 2012).

Por isso, mesmo que estivesse cursando o bacharelado, estava formando-me, também, professora, já que, segundo Gil-Pérez e Carvalho (1998), uma/um professora/professor precisa conhecer as histórias das Ciências, não só como um aspecto básico da cultura científica geral, mas, principalmente, como uma forma de associar os conhecimentos científicos com os problemas que originaram sua construção, podendo, desse modo, conhecer quais foram as dificuldades e os obstáculos epistemológicos que tiveram que ser superados, o que constitui uma ajuda imprescindível para conhecer as dificuldades das/os estudantes. Ademais, para essas/es autoras/es, conhecer as orientações metodológicas empregadas na construção do conhecimento é essencial para que as/os professoras/es possam orientar adequadamente as práticas de laboratório, a resolução de problemas e a construção de conhecimentos pelas/os estudantes.

Assim, no ano de 1999, estava refletindo sobre questões de ensino e aprendizagem – mesmo não tendo optado pela licenciatura –, tanto como monitora da disciplina “Zoologia I”, como professora do colégio Miró, refletindo sobre questões de história e filosofia da Ciência, bem como conhecimentos específicos de Biologia, como estudante de graduação. Consequentemente, posso dizer que este foi um ano muito importante de transformação-formação, pois relacionar-me com esta tríade de conhecimentos possibilitou-me atender a necessidades formativas de professoras/es de Ciências, propostas por Gil-Pérez e Carvalho (1998), como conhecer a matéria a ser ensinada, dentre outras, a saber: a ruptura com visões simplistas sobre o ensino de Ciências; questionar as ideias docentes de “senso comum” sobre o ensino e a aprendizagem das Ciências; adquirir conhecimentos teóricos sobre o ensino e a aprendizagem das Ciências; saber analisar criticamente o “ensino tradicional”; saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva; saber dirigir o trabalho das/os estudantes; saber avaliar. Contudo, a necessidade formativa, apresentada pelas/os autoras/es, de associar ensino e pesquisa didática, era algo para a qual ainda não estava motivada, visto que, como disse antes, não imaginava-me professora.

Depois de dois anos estagiando no Laboratório de Biologia de Porifera

(LABPOR), passei a estagiar no Laboratório de Malacologia e Ecologia de Bentos (LAMEB), sob a orientação de professora Marlene Campos Peso de Aguiar e, no ano de 2002, foi-me conferido o grau de bacharel em Ciências Biológicas com a monografia intitulada “Caracterização de Uma Escala Preliminar de Maturidade Gonadal para a Tarioba *Iphigenia brasiliiana* (Lamarck, 1818) (Bivalvia, Donacidae)”. Então, professora Marlene incentivou-me a participar da seleção para o mestrado em Ecologia e Biomonitoramento, do Instituto de Biologia da UFBA, sob sua orientação.

Em 2003, quando fui aprovada na seleção para o mestrado, passei a ser professora do curso de Licenciatura em Biologia das Faculdades Jorge Amado⁵, uma faculdade particular de Salvador, além de continuar como professora da Educação Básica. Então, eu, que não queria ser professora, estava atuando muito mais no ensino que na pesquisa, e, por isso, vivendo uma vida inesperada.

“É isso que dá viver às avessas”, disse a Rainha com doçura: “sempre deixa a gente um pouco tonta no começo...”

“Viver às avessas!” Alice repetiu em grande assombro. “Nunca ouvi falar de tal coisa!”

“...mas há uma grande vantagem nisso: a nossa memória funciona nos dois sentidos.”

“Tenho certeza de que a *minha* só funciona em um”, Alice observou. “Não posso lembrar coisas antes que elas aconteçam.”

“É uma mísera memória, essa sua, que só funciona para trás”, a Rainha observou (CARROLL, 2013, p. 163, grifo do autor).

Alice, não tenho certeza de que não posso lembrar coisas antes que elas aconteçam. Realmente, não sei! Talvez, a imaginação nos permita inventar o vivido, forjando uma memória. O que sei é que começava, ali, a imaginar-me uma professora que ensina Ciências, negociando o significado disso com outras pessoas. Por exemplo, minha mãe e meu pai – principalmente minha mãe – estavam cada vez mais felizes com o meu envolvimento na docência, a ponto de presentear-me com o livro organizado por Hilda Weissmamm, intitulado “Didática das Ciências Naturais: Contribuições e Reflexões”. Nele, escreveram a dedicatória:

Pat, “... o bom entendimento, o profissionalismo, o respeito mútuo, a valorização do trabalho e uma constante reciprocidade entre professores e assessores são elementos imprescindíveis de qualquer processo de inovação educativa” (In Hernández e Ventura). Esses são ingredientes que não lhe faltam. Espero que este texto venha contribuir mais para você ser ainda melhor no que sabe fazer. Um beijo, seus pais que a amam muito.

⁵ No segundo semestre de 2008, as Faculdades Jorge Amado se transformaram em Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE).

Marivaldo e Laura (Dedicatória escrita por Marivaldo Pereira Silva e Maria Laura Petitinga Silva, 2004).

Outras pessoas também me reconheciam como professora, a exemplo de Edinaldo Luz das Neves, que era o coordenador dos cursos de licenciatura e bacharelado em Biologia da faculdade em que lecionava. Ganhei dele o livro “Prática de Ensino de Biologia”, de Myriam Krasilchik, e, em sua dedicatória, convidava-me para participar da construção do curso de licenciatura.

Nesse percurso, entre as muitas atribuições como professora da Educação Básica e de faculdade particular, e como pesquisadora, no mestrado, nasceu, em junho de 2004, minha primeira filha, Alice, que me permitiu entrar no país das maravilhas e fez-me descobrir o que é padecer no paraíso. Quando Alice tinha um ano, e eu precisava terminar minha dissertação de mestrado, pois estava na prorrogação do prazo, encontrava-me muito cansada. Cansada dos vários afazeres como mãe, pesquisadora e professora. Então, desvinculei-me da Educação Básica.

No ano seguinte, fui convidada por um amigo, que era coordenador do curso de Educação Física de outra faculdade particular de Salvador, para lecionar, nesse curso, a disciplina “Bases da Biologia Humana” e, dois anos depois, passei, ainda, a ser professora da disciplina “Didática do Ensino da Educação Física II”. O convite para lecionar esta última disciplina causou-me certa inquietação porque, embora tivesse conhecimentos em didática, a especificidade da Educação Física era algo que precisava aprender para ensinar.

Nesse mesmo ano, Edinaldo foi procurado pelo chefe da Divisão de Concursos da Escola de Administração do Exército e Colégio Militar de Salvador, para que indicasse duas/dois professoras/es para compor a Comissão de Trabalhos Pedagógicos da Banca Examinadora da instituição, com o objetivo de elaborar questões da prova do Exame Intelectual do Concurso de Admissão ao Curso de Formação de Oficiais do Quadro Complementar, na área de Biologia. Edinaldo, portanto, indicou-me, juntamente com outra professora, e, desse modo, participamos dessa atividade tanto no ano de 2006, como, posteriormente, em 2008.

Assim, em meio a tantas ocupações, em 2006 defendi minha dissertação de mestrado intitulada “Estudo populacional de *Iphigenia brasiliensis* (Lamarck, 1818)

(Bivalvia - Donacidae) no estuário do rio Subaé - Baía de Todos os Santos - Bahia”⁶. E, com a finalização dessa pesquisa, se já estava atuando pouco na área de investigação em Ciências Biológicas, isso ficou ainda mais escasso, restringindo-se à orientação de alguns poucos trabalhos de estudantes da graduação e da pós-graduação. Dessa maneira, queria estudar a vida, mas a pesquisa em Ciências Biológicas não era, financeiramente, uma escolha plausível.

“Você poderia fazer uma piada com *isso*”, disse a vizinha ao pé do seu ouvido; “algo como ‘*querias mas não podias*’, não é?” (CARROLL, 2013, p. 140, grifos do autor).

É, podia... Marlene até chamou-me, certo dia, em seu laboratório, para conversarmos, e convidou-me para permanecer como pesquisadora do LAMEB. Entretanto, o que ela conseguia pagar-me era um valor muito menor do que ganhava como professora, e como queria que trabalhasse quarenta horas semanais, não aceitei o convite.

“Quis dizer o contrário.”
“É tarde demais para corrigir”, disse a Rainha Vermelha; “depois que se diz uma coisa, ela está dita, e você tem de arcar com as consequências.” (CARROLL, 2013, p. 212).

Isso mesmo, Rainha! E estava disposta a arcar com as consequências por não ser mais pesquisadora da área de Ciências Biológicas, inclusive em razão de não serem consequências negativas! Lembro-me de que não fiquei triste por não continuar como pesquisadora do LAMEB, visto que, embora no início a docência fosse apenas um meio de ganhar dinheiro, tendo um sentido dissociado de seu significado, isto estava transformando-se. Tinha iniciado a carreira docente por acaso, todavia, àquela altura, havia (des)construído múltiplas identidades como professora que ensina Ciências e estava feliz com todas elas, não só financeiramente, não obstante, igualmente, pelo trabalho que realizava junto às/aos estudantes.

Como professora universitária, lecionei mais de trinta disciplinas diferentes em cursos de graduação, entre as pedagógicas e as específicas. Também fui professora da disciplina “Educação Ambiental na Escola”, no curso de especialização *lato sensu*

⁶ Parte dos resultados desta pesquisa foi publicada na revista Iheringia, série Zoologia (Impresso), v.102, p.359-369, 2012, sob o título “Ciclo gametogênico e comportamento reprodutivo de *Iphigenia brasiliensis* (Mollusca, Bivalvia, Donacidae) no estuário do rio Subaé, Baía de Todos os Santos, Bahia, Brasil”.

em Meio Ambiente e Sustentabilidade, com Ênfase em Educação Ambiental e Ecoturismo, e da disciplina “Biomonitoramento de Ambientes Aquáticos”, no curso de especialização *lato sensu* em Ecologia e Intervenções Ambientais.

Dessa forma, esse passeio por diversas disciplinas possibilitou-me a leitura de distintas teorias, tanto das áreas de Ensino de Ciências e de Educação, quanto da área de Biologia, o que contribuiu bastante para a minha formação como professora-pesquisadora que ensina Ciências, ao ajudar-me a (re)significar os conhecimentos que tinha como bióloga e a imaginar-me professora, em processos reflexivos em que pude ampliar e construir compreensões das práticas docentes e das dimensões sociais e políticas da educação. Além dessas leituras, as discussões que realizava com outras/os colegas que lecionavam a mesma disciplina em outras turmas, ou em outros cursos da instituição, foram, da mesma forma, muito importantes, pois, nesses momentos de negociação de significados, sempre surgiam *insights* que eram comemorados por nós.

Quando o Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE) criou o Núcleo de Pesquisa em Práticas Docentes (NPPD), visando garantir fóruns de discussão de conteúdos pertinentes às questões didático-pedagógicas, e desenvolver estratégias para atendimento das demandas de qualificação docente, nas diferentes áreas de conhecimento, passei a ser um de seus membros, inclusive do corpo editorial da Revista Olhares, uma publicação do NPPD.

No NPPD, eu e mais cinco professoras/es atuávamos como professoras/es formadoras/es de colegas que eram professoras/es de outros cursos, promovendo encontros formativos que pudessem contribuir para o Planejamento de Intervenções Didáticas (PID)⁷ que favorecessem a construção do conhecimento pelas/os estudantes, dentro da perspectiva da “aprendizagem significativa”, proposta por David Ausubel. Eu era responsável por alguns cursos de tecnologia (Redes de Computadores, Marketing, Processos Gerenciais, Logística, Recursos Humanos e Finanças), e os demais cursos da instituição eram de responsabilidade de outras/os professoras/es formadoras/es.

Na UNIJORGE, além do ensino e da participação no NPPD, fiz parte da Comissão Multidisciplinar de Estágio das Licenciaturas (COMEL), do Núcleo

⁷ O PID era um formulário de preenchimento obrigatório por todas/os as/os professoras/es, no qual deveriam ser informados os objetivos, os conteúdos e as intervenções didáticas de todas as aulas do semestre, bem como o que seria produzido, ao final da disciplina, pelas/os estudantes.

Docente Estruturante (NDE) e de outras comissões, representando os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, para discussões sobre a formação das/os estudantes, juntamente com outras/os professoras/es da instituição.

Além disso, constituí-me, conjuntamente, professora formadora em projetos de formação continuada das redes pública e privada de municípios do Estado da Bahia. Consequentemente, levei para esses espaços as experiências negociadas ao longo de minhas trajetórias profissionais, como professora que ensina Ciências, Didática e Prática de Ensino.

Por conta dessa experiência na formação continuada de professoras/es, fui convidada para participar da elaboração dos Cadernos do Aluno e Guias do Educador, da área de Ciências da Natureza, que serviriam de material didático complementar aos cursos do Ensino Fundamental, contextualizados para o setor da Construção Civil, do Serviço Social da Indústria (SESI). Este material tinha como objetivo dar suporte às ações de Educação do SESI/Bahia, modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e sua produção era parte do Projeto “Currículos Contextualizados”, uma parceria entre o SESI/Nacional e o SESI/Bahia. Tempos depois, do mesmo modo, participei do projeto “Asas da Florestania”, voltado às escolas rurais do Acre, produzindo material didático de Biologia, além do Guia do Professor, para o 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Quando Gabriel Ribeiro, meu marido, foi aprovado no concurso para professor assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), mudámo-nos, em 2010, para Cruz das Almas, um município do interior da Bahia. Portanto, aproveitei a oportunidade e participei da seleção para portadora/portador de diploma do curso de Licenciatura em Biologia dessa instituição, algo que vinha pensando em fazer, pois, embora tivesse experiência em Educação e em Ensino de Ciências, não podia participar de concursos públicos para docente da Educação Básica e da Educação Profissional e Tecnológica, visto que os editais desses concursos exigiam a licenciatura.

Nesse mesmo ano, participei de uma seleção para professora/professor colaboradora/colaborador da UFRB, vinculada/o ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Fui aprovada e lecionei, durante três anos, no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, tanto disciplinas pedagógicas como específicas, assim como havia sido na UNIJORGE. Em Cruz das

Almas, também fui professora do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Maria Milza (FAMAM), uma faculdade privada.

Ademais, Rainha, além da (des)construção de identidades de professora que ensina Ciências, estava (des)construindo identidades de pesquisadora da área de Ciências Humanas, ao participar de projetos voltados às áreas de Educação e de Ensino de Ciências. Por isso, esta foi outra razão que me motivou a arcar com as consequências de não ser mais pesquisadora em Ciências Biológicas.

Nessa (des)construção identitária de pesquisadora em Ciências Humanas, colaborei em projetos de pesquisa e extensão junto às/aos estudantes da UNIJORGE, como o projeto “Jorge Amando a Maré – Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão sobre as Relações entre Natureza e Cultura”, coordenado por Rosiléia Oliveira de Almeida, cujo objetivo era o desenvolvimento de ações educativas em parceria com escolas da Ilha de Maré, tendo como referência as demandas da comunidade e os conhecimentos construídos pelo grupo em suas pesquisas sobre a diversidade biocultural existente no local.

Quando foi finalizado esse projeto, Rosiléia submeteu o projeto “Água, fonte de vida: construindo nas escolas a história ambiental dos recursos hídricos da Ilha de Maré” a um edital da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), do qual similarmente fiz parte. Dessa forma, em 2011, lançamos o “Caderno Ambiental da Ilha de Maré”, fruto dos resultados desse projeto, do qual participei na escrita do capítulo “Aspectos socioambientais ligados ao mar e aos manguezais da Ilha de Maré”.

Após a entrada de Rosiléia na Faculdade de Educação (FACED/UFBA), outro projeto foi submetido à FAPESB – “Relação entre o uso sustentável de recursos ambientais e aquecimento global: possibilidades de abordagem investigativa por estudantes da Ilha de Maré”, e continuei como parte de sua equipe. Como resultado desse projeto, será lançado um novo livro, que está em fase de correções e ajustes para a impressão.

Mesmo envolvida com o ensino e a pesquisa nessa área, a ponto de ter pensado em desistir da pesquisa em Ciências Biológicas, como estava muito motivada pelas discussões que tinha com as/os estudantes da pós-graduação, na disciplina “Biomonitoramento de Ambientes Aquáticos”, procurei Marlene pedindo ajuda para a seleção de doutorado em um programa de pós-graduação em Ecologia, na própria UFBA ou em alguma outra instituição. Desse modo, ela me apresentou a

proposta de utilização da histopatologia como ferramenta para a identificação de alterações estruturais (biomarcas) em tecidos de bivalves comestíveis, sob a influência de contaminantes químicos (hidrocarbonetos e metais pesados), e indicou-me um pesquisador da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) para que fosse meu orientador no Programa de Pós-graduação em Patologia desta instituição. Como o desenvolvimento do projeto requeria verba para a compra de material necessário às análises histológicas, Marlene incluiu-me no “Projeto Kirimurê - Estudo Multidisciplinar da Baía de Todos os Santos”, financiado pela FAPESB. Entretanto, desde o primeiro contato com o possível orientador, indicado por Marlene, até a liberação da verba pela FAPESB, passou-se um ano, e, durante esse tempo, acabei envolvendo-me em outros projetos.

Um desses projetos foi a escrita de um livro voltado para a formação de professoras/es. Na verdade, a ideia inicial do convite era a produção de fascículos em diversas áreas do saber, vinculadas à Educação Básica – Ciências da Natureza, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Língua Inglesa, Educação Física etc. –, para compor um material que pudesse ser utilizado na formação de professoras/es. Porém, os fascículos produzidos transformaram-se, três anos depois, em livros da “Coleção Ampliar – Abordagem pedagógica sobre ensino fundamental de 9 anos”, pela Editora Martins e Martins.

Quando a verba da FAPESB foi liberada e, finalmente, iríamos iniciar os trabalhos do projeto “Kirimurê”, não consegui mais entrar em contato com o orientador que Marlene havia me indicado. Ficamos, dessa maneira, eu e ela, de pés e mãos atados porque precisávamos não somente de sua orientação para a análise histológica que faríamos, mas, do mesmo modo, da estrutura de seu laboratório de pesquisa. Marlene até recomendou-me outro orientador, no entanto, acabei deixando o projeto de lado. Não sei bem o que ocorreu, pois isto é algo que se perdeu em minha memória. Não consigo nem lembrar-me do que disse para elas/es, para não dar continuidade ao projeto.

Talvez, conforme Martins (2012) explica-nos, nem sempre seja algo linear identificar ou mesmo isolar uma causa para as nossas decisões, uma vez que as interligações que cada uma/um é capaz de estabelecer em cada contexto são bastante complexas. Ou, quem sabe, seja mesmo uma questão de esquecimento. O fato é que, ao narrar essas histórias acerca de minhas trajetórias, lembro-me de

muitas coisas que não consigo lembrar. E Alice, em suas aventuras no País das Maravilhas, também parece lembrar-se do que ela não consegue lembrar:

Vou experimentar para ver se sei tudo que sabia antes. Deixe-me ver: quatro vezes cinco é doze, e quatro vezes seis é treze, e quatro vezes sete é... ai, ai! deste jeito nunca vou chegar a vinte! Mas a Tabuada de Multiplicar não conta; vamos tentar Geografia. Londres é a capital de Paris, e Paris é a capital de Roma, e Roma... não, está *tudo* errado, eu sei! (CARROLL, 2013, p. 18, grifo do autor).

Contudo, se me lembro de que não consigo lembrar-me do que aconteceu, então, não aconteceu ou será que foi esquecido? Não obstante, “[...] o fato de que podemos nos lembrar que estamos esquecendo algo significa que não nos esquecemos totalmente” (SHORES, 2010, p. 184), e isto me remete ao filme “Amnésia” (Memento, 2000), em que o protagonista, Leonard Shelby, sofre de amnésia anterógrada, impedindo-o de memorizar eventos que acabaram de acontecer. Todavia, sua memória antiga não parece, igualmente, confiável, em razão de que as lembranças são distorcidas para que ele rememore, apenas, o que quer que seja verdade.

E assim, Rainha, possivelmente, como portamos memórias das quais lembramos mais coisas e memórias que lembramos menos (SHORES, 2010), o esquecimento do que ocorreu para que eu me desvinculasse do projeto “Kirimurê” pode ser mais uma consequência da escolha que fiz, afinal, “é somente graças à sua capacidade de esquecimento que o homem pode chegar a crer que possui uma ‘verdade’” (NIETZSCHE, 2013, p. 128, grifo do autor).

Depois que me desliguei do projeto Kirimurê, pensei em mudar, definitivamente, de área de pesquisa para tentar o doutorado em Ensino de Ciências ou em Educação, já que estava atuando, profissionalmente, muito mais nessas áreas. Entretanto, mudar de área era um desafio e tanto, e pensei:

“Como vão me achar corajosa lá em casa!” (CARROLL, 2013, p. 10).

Sim, era preciso coragem para dedicar-me a referenciais teóricos da pesquisa em Ciências Humanas e para desligar-me da racionalidade técnica que havia marcado minha formação universitária, tanto na graduação quanto no mestrado. Nesse sentido, identifico-me com a professora Roseli Pacheco Schnetzler (2012), ao narrar suas trilhas de aprendizagem como educadora química e revelar que foi preciso ter determinação para estudar muito, buscando abrir a mente e ampliar a

visão para questionar as raízes positivistas e empiristas que marcam a formação dos químicos.

Sim, era preciso coragem para mudar de área, mas resolvi encarar o desafio e segui em frente. Desse modo, iniciei minha busca por orientadoras/es pelo Programa de Ensino, Filosofia e História das Ciências, dado que conhecia algumas/uns professoras/es do programa. A princípio, procurei professora Rosiléia Oliveira de Almeida, sem embargo, como ela ainda estava em processo de credenciamento junto ao programa, não pude contar com a sua orientação.

Depois, propus ao professor Charbel Niño El-Hani ser meu orientador em uma pesquisa colaborativa junto às professoras-cursistas de “Estágio Supervisionado”, disciplina que lecionava no PARFOR/UFRB. Ele incentivou-me a prosseguir com esta ideia e, diante de minha apreensão em realizar uma pesquisa qualitativa – algo que não sabia quase nada, posto que minha experiência era em pesquisas quantitativas –, disse-me para não me assustar com esse tipo de pesquisa, posto ser possível fazer de modo rigoroso, como fazia junto ao seu grupo de pesquisa, inclusive, enviou-me três textos⁸ para a leitura, buscando ajudar-me na aproximação com este tipo de investigação. Agora, confesso que os textos enviados por ele intimidaram-me muito, a ponto de desistir.

Em meio a essas tentativas para conseguir uma/um orientadora/orientador, e ao medo de não saber pesquisar em outra área que não fosse as Ciências Biológicas, em junho de 2011 nasceu Mateus, meu segundo filho. Por isso, precisei deixar de lado a ideia do doutorado. Porém, quando Mateus estava com cinco meses – o que me permitia ter mais tempo –, voltei a imaginar-me doutora.

Havia, contudo, um senão. Minhas ideias para o projeto de pesquisa eram vagas e vinham várias questões à minha cabeça, principalmente com relação à escrita da metodologia. Já tinha iniciado a leitura de referenciais da pesquisa em Ciências Humanas, mas o que sabia, até aquele momento, era insuficiente para que pudesse mudar de uma perspectiva metodológica experimental, manipuladora e de uso de métodos quantitativos visando a verificação de hipóteses para uma perspectiva dialógica, dialética, hermenêutica, em que seriam utilizados métodos qualitativos.

⁸ Os textos enviados por professor Charbel foram “Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research” (LECOMPTE; GOETZ, 1982), “An Introduction to Educational Design Research” (PLOMP; NIEVEEN, 2009) e “Genes, informação e semiose: Do conhecimento de referência ao ensino de Biologia” (SANTOS, 2008).

“Você não sabe grande coisa”, observou a Duquesa; “e isto é um fato” (CARROLL, 2013, p. 48).

Era verdade, Duquesa! Havia corrido de um lado para o outro e não tinha saído do lugar. Nem sinal da porta de entrada para o doutorado! Por consequência,

Alice olhou ao seu redor muito surpresa. “Ora, eu diria que ficamos sob esta árvore o tempo todo! Tudo está exatamente como era!”

“Claro que está”, disse a Rainha, “esperava outra coisa?”

“Bem, na *nossa* terra”, disse Alice, ainda arfando um pouco, “geralmente você chegaria em algum outro lugar... se corresse muito rápido por um longo tempo, como fizemos.”

“Que terra mais pavorosa!” comentou a Rainha. “Pois *aqui*, como vê, você tem de correr o mais que pode para continuar no mesmo lugar. Se quiser ir a alguma outra parte, tem de correr no mínimo duas vezes mais rápido!” (CARROLL, 2013, p. 134-135, grifos do autor).

Assim sendo, pensei que, se a Rainha estivesse certa, precisaria correr duas vezes mais rápido se quisesse sair do lugar e chegar ao doutorado. A curiosidade, da mesma maneira que movia Alice, tinha me permitido imaginar-me entrando na toca do coelho para descortinar um mundo novo e inusitado e, tal como ela, não pensei duas vezes e corri atrás do coelho branco, visto que o tempo passava e havia um longo corredor para percorrer à minha frente, em razão de que era comprida a passagem entre as áreas de pesquisa em Ciências Biológicas e de pesquisa em Ciências Humanas.

Quando participei do VII Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, em Salvador, onde apresentei um trabalho⁹, encontrei-me com Lenir Abreu, uma professora da UNIJORGE que cursava o doutorado no Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS), no qual tinha interesse em prestar seleção para o doutorado. Em conversa com ela, durante o evento, contei-lhe que estava assustada e receosa, uma vez que não tinha experiência em pesquisa na área de Ciências Humanas, e, por esse motivo, achava que não iria dar conta. Lenir, então, convidou-me para participar do grupo de pesquisa coordenado pelo professor Nelson Bejarano, que era seu orientador no doutorado. Como seria uma grande oportunidade para aproximar-me desse programa, aceitei o convite.

Nesse mesmo período, estava cursando a disciplina “Educação Ambiental” como estudante da Licenciatura em Biologia, na UFRB, cujo professor era Marcos

⁹ O trabalho “Um olhar sobre as oficinas de Ciências: saúde e meio ambiente” foi apresentado, juntamente com Rosiléia Oliveira, Lia Alvarenga e Joicelene da Paz, no VII Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, promovido pela Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA) e pela Rede de Educação Ambiental da Bahia (REABA), em 2012.

Teixeira. Ele tinha uma história de vida bem parecida com a minha, em termos de formação, pois suas trajetórias profissionais estiveram atreladas à área de Ecologia, na qual desenvolveu pesquisas em formigas, até ser aprovado na seleção para docente da UFRB, onde passou a lecionar a disciplina “Educação Ambiental”, e a interessar-se com afinco pelas questões educacionais.

Como, entre as muitas coisas que estava lendo, havia tomado ciência da História de Vida como uma abordagem teórico-metodológica para a investigação em Ciências Humanas, tive a intenção de trabalhar com a história de vida de professor Marcos, buscando compreender suas múltiplas identidades, entre pesquisador e professor. Logo, apresentei esta ideia a professor Nelson, a qual foi muito bem aceita, porque ele já havia orientado uma estudante de mestrado que tinha estudado histórias de vida e formação de professoras/es de Química. Consequentemente, entrar para o grupo de professor Nelson foi a chave de ouro que me permitiu ter esperanças de que poderia adentrar o jardim encantador – o doutorado.

Entretanto, algum tempo depois que apresentei para o professor Nelson essa ideia de pesquisa da história de vida de professor Marcos, este me confessou que andava cansado, insatisfeito, e que estava adoecendo por morar em Cruz das Almas. Por conseguinte, ele tinha enviado uma solicitação de transferência para a Universidade Federal do Espírito Santo, buscando retornar para a sua cidade de origem. Segundo ele, havia uma probabilidade grande de conseguir essa transferência, e, com sua saída da UFRB – e da Bahia –, achei que seria complicado dar continuidade à proposta de trabalho com sua história de vida. Já tinha até gravado uma primeira entrevista com ele, na qual narrou como se constituiu professor, contudo, sabia que aquela entrevista seria apenas o começo. Professor Nelson até apresentou-me como alternativa o uso de correio eletrônico, porém,

Alice riu. “Não adianta tentar”, disse, “não se *pode* acreditar em coisas impossíveis” (CARROLL, 2013, p. 166, grifo do autor).

Talvez não fosse impossível dar continuidade ao projeto, mesmo com a distância, mas, ainda que utilizasse o correio eletrônico, se professor Marcos não se implicasse neste processo, ou demorasse a dar-me retorno, a pesquisa poderia ser prejudicada, comprometendo o doutorado. Dessa forma, mantive a mesma ideia de investigar a (des)construção de múltiplas identidades, todavia, não mais a partir da história de vida de Marcos, e sim de minha própria história de vida.

Enfim, com o aval de professor Nelson, definitivamente, dei início à construção do projeto que seria submetido à seleção para o doutorado. Para ajudar-me, ele sugeriu que procurasse o professor Elizeu Clementino de Souza, da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), visto que ele tinha sido o coorientador de sua orientanda de mestrado. Portanto, entrei em contato com professor Elizeu, o qual se colocou à disposição para que pudéssemos conversar sobre meu projeto.

“Pronto, metade do meu plano está cumprida! Como todas essas mudanças desorientam! Nunca sei ao certo o que vou ser de um minuto para outro! [...] o próximo passo é ir àquele bonito jardim... como será que vou conseguir *isso*?” (CARROLL, 2013, p. 44, grifo do autor).

Assim, naquela mesma semana, rascunhei um projeto e apresentei-o para o grupo de pesquisa de professor Nelson, e este foi um momento muito importante, dado que as/os participantes desse grupo fizeram alguns questionamentos que me levaram a refletir sobre a proposta, ajudando-me a amadurecê-la. Dessa maneira, posso dizer que minha participação nesse grupo foi bastante formativa, não somente para a escrita de meu projeto de doutorado, mas, da mesma forma, para o conhecimento de diferentes perspectivas de pesquisas na área de Ensino de Ciências. Além do mais, pude trocar experiências com outras/os pesquisadoras/es, negociando significados em um processo de aprendizagem e de (des)construção identitária como pesquisadora da área de Ciências Humanas.

Não era impossível ser aprovada na seleção para o doutorado, no entanto, mesmo participando no grupo de professor Nelson, não seria fácil. Sabia que o projeto precisava de um referencial teórico mais consistente, por esse motivo, resolvi inscrever-me na seleção para aluna/o especial da disciplina “Abordagem (Auto) Biográfica e Formação de Professores e de Leitores”, do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, a qual as/os professoras/es Elizeu, Verbena Maria Rocha Cordeiro e Maria Antônia Ramos Coutinho lecionavam. Fui aprovada na seleção e as leituras e discussões que fizemos, ao longo da disciplina, subverteram-me. Eu, que vinha de uma área de pesquisa onde as leituras eram técnicas, tecnicistas, estava indo contra essa ordem estabelecida na graduação e, depois, no mestrado. Estava pervertendo-me, alterando-me, transformando-me.

Ao finalizar o curso dessa disciplina, na UNEB, frequentei a disciplina “Currículo e Educação em Ciências” – ministrada por professor Marco Barzano –,

como ouvinte do Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Minha participação nessa disciplina foi uma experiência similarmente formativa, não somente pelo conhecimento acerca de teorias do currículo, não obstante, sobretudo, pela oportunidade de exercitar o ato de narrar o vivido. Explico melhor: a cada aula, uma/um estudante registrava, como narrativa – professor Marco chamou de “memória da aula” –, o que havia ocorrido naquele dia, e, no início da aula seguinte, a/o estudante que havia feito o registro lia sua narrativa para a turma.

Por fim, inscrevi-me na seleção para o doutorado do Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS) e, em 2013, fui aprovada.

“[...] e *então*... encontrou-se finalmente no jardim encantador, entre as fontes de água fresca.”
(CARROLL, 2013, p. 62, grifo do autor).

Isso mesmo, lá estava eu no jardim encantador, o doutorado! E, naquele ano, um novo mundo surgiu à minha frente. Ali, como em diversos momentos de minhas trajetórias, uma nova identidade estava surgindo, a de pesquisadora na área de Educação Científica e Formação de Professoras/es.

Depois de quase um ano tendo o professor Nelson como orientador, ele explicou-me que não poderia mais dar continuidade à orientação do trabalho de doutorado, pois não estava conseguindo oferecer-me contribuições significativas para a pesquisa. Então, muito aflita, pensei:

“Agora não posso fazer mais nada, aconteça o que acontecer. O que *vai* ser de mim?” (CARROLL, 2013, p. 31, grifo do autor).

Passado o susto, entendi seus argumentos. Além do mais, professor Nelson, muito cuidadoso, não abandonou o barco, simplesmente. Ele conseguiu que a professora Andréia Maria Pereira de Oliveira aceitasse orientar-me, e, com ela, a quem agradeço imensamente pelas “ajudas ajustadas” (ONRUBIA, 1998), com as/os demais membros de seu grupo de pesquisa, sempre dispostas/os a colaborar com minha investigação, e com professor Elizeu, meu coorientador, trilhei o restante desta trajetória.

Entendeu, Rainha, por que vim até aqui? Por que cheguei ao Programa de

Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências e como me interessei por esta pesquisa? Por ora, encerro aqui esta história, contudo, esta não é uma história que tem fim, afinal, “[...] o que acena como futuro para aquele que dá por encerrado seu empreendimento autobiográfico?” (CHIARA, 2001, p. 18). Assim, esta tese, organizada em quatro narrativas publicáveis como artigos escritos para públicos externos à comunidade científica, tem o objetivo de compreender como as trajetórias vividas forjam situações para a (des)construção de múltiplas identidades como professora-pesquisadora que ensina Ciências.

Nesse processo de narrar, fragmentei-me, em um modo próprio de existência, em espectadora e personagem do espetáculo narrado, em objeto de reflexão e ser reflexivo (PASSEGGI, 2016). Portanto, ocupei-me, ao mesmo tempo, em viver, em explicar, em reexplicar e em reviver as histórias de outras formas, por isso, em alguns momentos, as trajetórias vividas são recontadas (CONNELLY; CLANDININ, 1995) nas narrativas, porém, em cada uma delas, novos sentidos são estabelecidos.

Dessa forma, a narrativa I, **MAIS PARECE UM SACA-ROLHA QUE UM CAMINHO!: Identidades contingentes de pesquisadora em Ciências Biológicas a pesquisadora em Ciências Humanas**, objetiva analisar de que maneira experiências negociadas como pesquisadora da área de Ciências Biológicas e como pesquisadora da área de Ciências Humanas produzem fragmentos de identidades contingentes. Para isso, exploro meu decurso de mudança paradigmática de pesquisadora em Ciências Biológicas a pesquisadora em Ciências Humanas, o qual me possibilitou uma nova racionalidade, atrelada a um processo de (des)construção identitária em que fui percebendo o modo como era identificada e, dessa maneira, fui transformando-me, (des)construindo-me, (re)inventando-me como pesquisadora, à medida que ia dando sentido ao meu mundo social.

Na narrativa II, **E AGORA, QUEM SOU EU? VOU ME LEMBRAR, SE PUDE! ESTOU DECIDIDA!: Experiências negociadas na (des)construção identitária de uma professora que ensina Ciências**, apresento a imaginação como um componente importante de nossa experiência do mundo, a qual possibilitou-me criar novas relações (WENGER, 1998), para além daquelas concebidas como pesquisadora, que fossem constitutivas de mim, tanto como professora que ensina Ciências como professora que ensina a ensinar Ciências na prática de formação de outras/os professoras/es. Logo, busco descrever

experiências negociadas em distintas trajetórias para entender como elas forjam situações em que é possível imaginar-se uma professora que ensina Ciências.

A narrativa III, **PARECIA MESMO UM GRUPO ESTRAMBÓTICO: (re)negociações identitárias na participação em comunidades de prática**, tem o propósito de narrar a participação em práticas de comunidades diversas para analisar como identidades são (re)negociadas nesses contextos. Desse modo, a partir de uma interpretação do construto *Comunidade de Prática*, proposto por Wenger (1998), busco entender como as identidades são fragmentadas ao participarmos em práticas sociais diversas e simultâneas.

Enfim, **ENTÃO, ENTRE TANTAS TRAJETÓRIAS IDENTITÁRIAS, AONDE (NÃO) CHEGUEI: em feitio de uma conclusão possível**, configura-se como uma análise transversal das narrativas escritas, uma (in)conclusão imaginável que objetiva a compreensão de como as trajetórias vividas forjam situações para a (des)construção de múltiplas identidades. Entretanto, como sustenta Wenger (1998), a identidade não é uma unidade, muito menos algo simplesmente fragmentado, mas peças que são conciliadas em um nexos de multifiliação.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: A invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, EDUNEB, 2006. p. 149-170.

AMNÉSIA. Direção: Christopher Nolan. Produção: Jennifer Todd e Suzanne Todd. Intérpretes: Guy Pearce; Carrie-Anne Moss e Joe Pantoliano. [S.l.]: Newmarket Capital Group. 2000.

ARFUCH, L. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BARBOSA, J. C. Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Orgs.). **Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Coords.). **Usos & abusos da história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. p. 183-191.

_____, P. **Esboço de auto-análise**. Tradução de Sergio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. RESOLUÇÃO Nº 3, DE 3 DE AGOSTO DE 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ MEC. Brasília, DF, 8 ago. 2005. Seção I, p. 27.

CACHAPUZ, A. F. Do ensino das ciências: seis ideias que aprendi. In: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P. D.; GIL-PEREZ, D. (Orgs.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social: os caminhos que percorremos**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 11-32.

CAINE, V. et al. Exploring the Purposes of Fictionalization in Narrative Inquiry. **Qualitative Inquiry**, p. 1-7, apr. 2016.

CARROLL, L. **Alice: Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges e introdução e notas de Martin Gardner. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CATANI, D. B.; VICENTINI, P. P. "Minha vida daria um romance": lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (Orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 149-166.

CHIARA, A. C. **Pedro Nava, um homem no limiar**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. (Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.

CROTTY, M. **The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process**. London: Sage, 1998.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 333-346, abr. 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DUKE, N. K.; BECK, S. W. Education Should Consider Alternative Formats for the Dissertation. **Educational Researcher**, v. 28, n. 3, p. p. 31-36, abr. 1999.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. **Sociologia – Problemas e Práticas**, n. 9, p. 171-177, 1991.

FINGER, M.; NÓVOA, A. Introdução. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 9-16.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GARDNER, M. Introdução à 1ª edição. In: CARROLL, L. **Alice**: Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. vii-xviii.

GARRITZ, A. De químico teórico a professor humanista: uma vida afortunada. In: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. (Orgs.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social**: os caminhos que percorremos. São Paulo: Cortez, 2012. p. 113-136.

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GOODLEY, D. et al. **Researching Life Stories**: Method, theory and analysis in a biographical age. London: Routledge, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUBERMAN, M. Trabajando con narrativas biográficas. In: MCEWAN, H.; EGAN, K. (Comps.). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005. p. 183-235.

JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: Destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: A invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, EDUNEB, 2006. p. 21-40.

_____, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

KILBOURN, B. Fictional Theses. **Educational Researcher**, v. 28, n. 9, p. 27-32, dec. 1999.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LUNA, I. N.; BAPTISTA, L. C. Identidade profissional: prazer e sofrimento no mundo do trabalho. **Psicologia Revista**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 39-51, maio 2001.

LYOTARD, J. **La condición postmoderna**: informe sobre el saber. Tradução de Mariano Antolín Rato. 2. ed. Buenos Aires: Red Editorial Iberoamericana, 1991.

MARTINS, I. P. Química, ensino de química e educação em ciências - história de um percurso de vida. In: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. (Orgs.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social**: os caminhos que percorremos. São Paulo: Cortez, 2012. p. 159-178.

MIGNOT, A. C. V. Em busca do tempo vivido: autobiografias de professoras. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (Orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 135-148.

NIETZSCHE, F. W. **O Livro do Filósofo**. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2013.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C., et al. **O contrutivismo na sala de aula**. Tradução de Cláudia Scilling. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998. p. 123-151.

PASSEGGI, M. C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PINEAU, G. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, E. C. D.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006. p. 41-59.

SCHNETZLER, R. P. Minhas trilhas de aprendizagem como educadora química. In: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. (Orgs.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social**: os caminhos que percorremos. São Paulo: Cortez, 2012. p. 91-112.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 210-222.

SHORES, T. "Memória e muitice": Alice e a filosofia da memória. In: IRWIN, W.; DAVIS, R. B. **Alice no País das Maravilhas e a filosofia**: cada vez mais e mais curioso. Tradução de Camila Zanon. São Paulo: Madras, 2010.

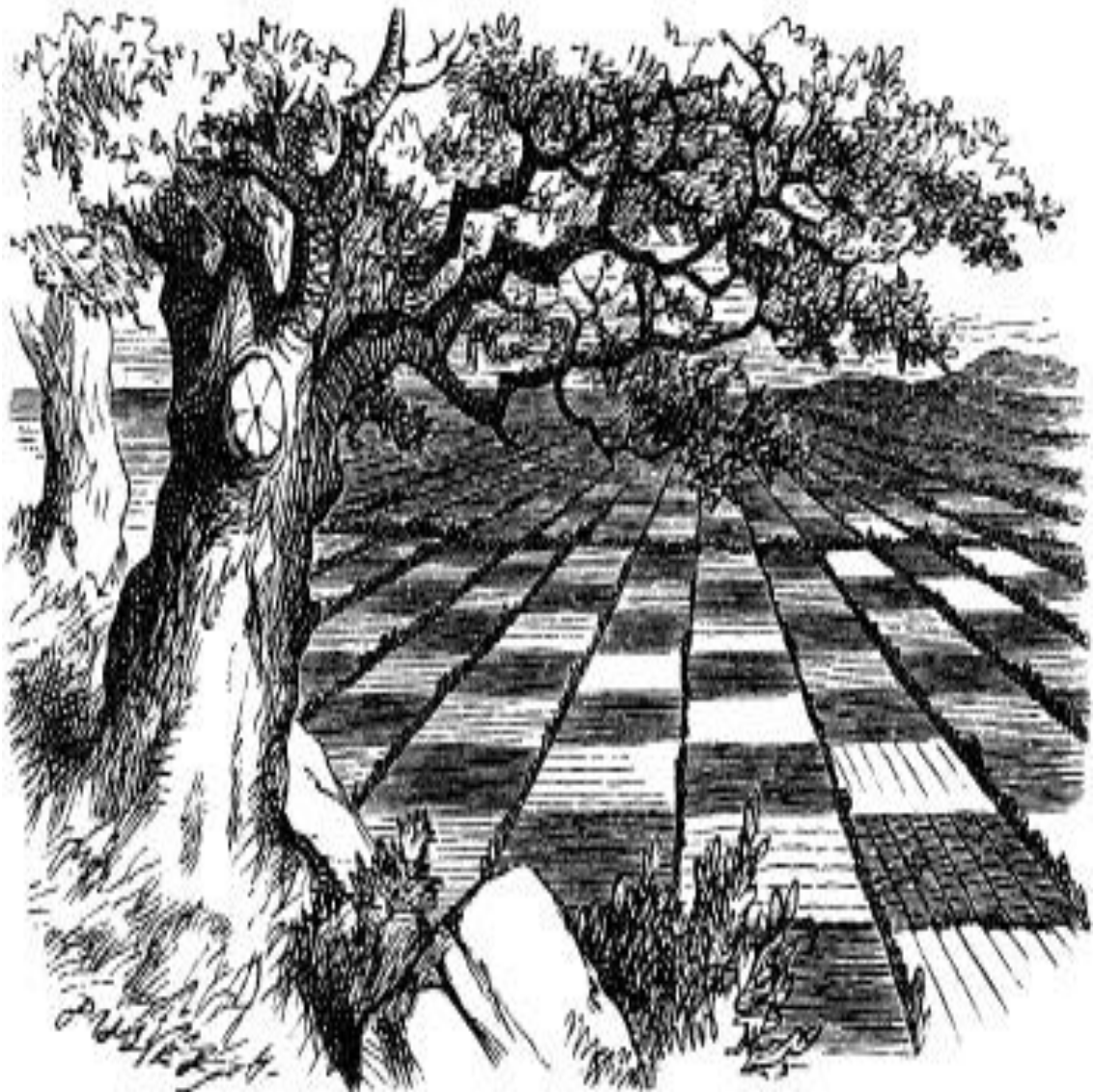
SOARES, M. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

VIANNA, C. R. **Vidas e Circunstâncias na Educação Matemática**. 2000. 572 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

WENGER, E. **Communities of practice**: Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.



(CARROLL, 2013, p. 133)

Quem chegou, ainda que apenas em certa medida, à liberdade da razão, não pode sentir-se sobre a Terra senão como um andarilho – embora não como viajante em direção ao alvo último: pois este não há. Mas bem que ele quer ver e ter os olhos abertos para tudo o que propriamente se passa no mundo; por isso não pode prender seu coração com demasiada firmeza a nada singular; tem de haver nele próprio algo de errante, que encontra sua alegria na mudança e na transitoriedade.

(Nietzsche)

I. MAIS PARECE UM SACA-ROLHA QUE UM CAMINHO!¹: Identidades contingentes de pesquisadora em Ciências Biológicas a pesquisadora em Ciências Humanas

“Eu veria o jardim muito melhor”, disse Alice para si mesma, “se pudesse chegar ao topo daquele morro, e cá está uma trilha que leva direto para lá... pelo menos – não tão direto...” (depois de seguir a trilha por alguns metros e dar várias viradas bruscas) “mas suponho que por fim chega lá. É interessante como se enrosca!” (CARROLL, 2013, p. 127).

Resumo

Esse estudo objetiva analisar de que maneira as experiências negociadas, como pesquisadora da área de Ciências Biológicas e como pesquisadora da área de Ciências Humanas, produziram fragmentos de identidades contingentes. Nesse percurso de mudanças paradigmáticas, identidades são (des)construídas como formas de ser, de relacionar-se e de participar em contextos sócio-históricos e culturais diversos. Por entendermos que as criações científicas e artísticas são, ambas, narrativas que combinam metáforas e conceitos, procuramos, no diálogo instituído com as aventuras de Alice no País das Maravilhas e Através do Espelho, (re)descobrir o contraponto entre ciência e arte como possibilidade de conhecimento.

Palavras-chave: Identidade. Experiências negociadas. Narrativa autobiográfica. Ciências Biológicas. Ciências Humanas.

Concordamos com você, Alice, os caminhos podem ser sinuosos! Queria² ser pesquisadora da área de Ciências Biológicas, mas hoje sou, dentre tantas outras identidades, uma pesquisadora da área de Ciências Humanas que investiga a Formação de Professoras/es. Como ocorreu essa virada brusca? Como foi (des)construída uma identidade de bióloga que pesquisa a área de Ciências Humanas? Talvez tenha descido da torre de marfim em que me encontrava como pesquisadora das Ciências Biológicas e fui humanizando-me (PASQUALINI, 2010), e, assim como outras/os pesquisadoras/es que também desceram de suas torres, narrarei essa história. No entanto, antes precisamos voltar ao título do texto para explicarmos o que Alice faz nesse estudo.

Saca-rolhas “[...] são hélices, curvas tridimensionais assimétricas que espiralam ‘ao contrário’ no espelho” (GARDNER, 2013, p. 319, grifo do autor), pois nele “o mundo usual é virado de cabeça para baixo e de trás para frente; torna-se

¹ O título é o que Alice diz para si mesma ao ziguezaguear para cima e para baixo tentando chegar ao topo do morro que lhe possibilitaria ver “O jardim das flores vivas” – capítulo 2 do livro “Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá” (CARROLL, 2013, p. 127).

² O uso da primeira pessoa do singular significa que as experiências aqui narradas foram vividas pela primeira autora, entretanto, analisadas por meio do olhar de todas/os as/os autoras/es do trabalho.

um mundo em que as coisas tomam todos os rumos, menos os esperados” (GARDNER, 2013, p. 308). É nesse mundo ao avesso que Alice entrou para descortiná-lo.

Então, a história narrada nesse trabalho pode ser considerada um espelho, uma metáfora para o ato de refletir, para contemplar quem somos. Por meio dessa narrativa, minhas trajetórias, do mesmo modo que saca-rolhas, aparecerão como mundos assimétricos, em que um não sobrepõe-se ao outro. Portanto, esse espelho irá retratar, representar, enfim, espelhar mundos nos quais as experiências vividas tomaram todos os rumos, menos os previstos.

Isso posto, nesse estudo, as trajetórias não são entendidas como cursos, destinos fixos ou caminhos que possam ser previsíveis, e sim, movimentos contínuos que, embora tenham impulso próprio, sofrem a influência dos contextos sócio-históricos e culturais, tendo coerência tal, através do tempo, que conecta o passado, o presente e o futuro (DELORY-MOMBERGER, 2011; WENGER, 1998).

Nesses contextos sócio-históricos e culturais, compreendidos como os mundos em que vivemos, e em relação com os quais se realizam nossas experiências de maneira significativa, vamos vivendo dia a dia e nos relacionando com as/os demais, negociando significados que vão (des)construindo quem somos (WENGER, 1998). De acordo com o autor, esses significados não são preexistentes, muito menos são, simplesmente, inventados; eles são frutos de nossas relações sociais, processos contínuos de interação que dão origem a experiências de significado, simultaneamente, históricas e dinâmicas, contextuais e únicas e, por isso, é possível dizer que viver é uma sequência constante de negociação de significados.

Afinal, quem sou eu? Não posso dizer, ao certo, uma vez que a imagem no espelho não sou eu, é uma cópia imaginada, uma relação de meu *eu* (semelhança) com o seu oposto (alteridade). Nesse processo de imaginação, amplio meu *eu*, transcendendo, de modo criativo, o tempo e o espaço, (des)construindo, desse modo, novas imagens do mundo e de mim mesma, em uma gama de possibilidades inesperadas que extrapolam minhas próprias experiências. Ao imaginar-me, incluo fantasias, mas isso ocorre porque é um processo criativo, não que seja falacioso (WENGER, 1998).

Ao narrarmos nossas experiências, nos transformamos, somos outras/os e, desse jeito, recriamos nossas trajetórias (SUÁREZ, 2010). Sobre essas transformações identitárias, Lechner (2006) explica-nos que:

O processo de narrativa autobiográfica é pois um caminho de transformação. Ele transforma-nos e tem consequências no ambiente que nos rodeia. Ao mesmo tempo que nos liga ao essencial de nós próprios, liga-nos ao mundo exterior. Esta transformação é formadora. Ela conduz a uma responsabilidade do autor face ao seu ser (que é individual e colectivo). A autobiografia é mais do que um exercício egocêntrico. Ela é mesmo um exercício de ultrapassagem dos contornos egoístas do ser. Trata-se de um terreno de exploração do *poder-ser*. Lugar de transformação, de compreensão para se compreender diferentemente. A pessoa conta-se e o verbo faz-se corpo. Na escrita fazemos viver o nosso corpo. Acompanhamos um processo vital e observamos a nossa própria evolução. Habitamos a nossa fala e essa fala move-nos e faz mover os outros quando o que dizemos os toca ou sensibiliza. No fundo, trata-se de uma metodologia que permite pôr no mundo o mundo que desejamos e vislumbramos (LECHNER, 2006, p. 181-182, grifo da autora).

Logo, os mundos dessa narrativa foram inventados, assim como os mundos vividos por Alice, em suas aventuras no País das Maravilhas e através do espelho, e tantos outros mundos, em razão de que, no fim das contas, eles são todos inventados. Tal como Clareto e Rotondo (2014), sustentamos que os mundos são inventados na e pela narrativa, em um elo entre vida e ficção, permitindo-nos a criação de um discurso que, ao fazer-se, inventa a parte original de nossa identidade, possibilitando-nos um *eu* singular (JOSSO, 2007).

Nos mundos contemporâneos, inventados em resposta às mudanças rápidas, constantes e permanentes da sociedade, as metanarrativas, pretensamente de aplicação universal, não se sustentam mais, já que não é possível dar todas as explicações, e, sem esses grandes esquemas explicativos, é preciso construir a história para dar sentido às experiências vivenciadas. À vista disso, recorrendo ao feito de narrar-se, é possível a invenção de um *eu* autêntico que pressupõe autonomia de ação, de pensamento, de escolhas e modo de vida (JOSSO, 2007).

Dessa maneira, as identidades que antes eram representadas por sujeitos unificados, que cresciam e se desenvolviam, todavia, que permaneciam essencialmente os mesmos ao longo de sua existência (o sujeito do Iluminismo), agora são caracterizadas por indivíduos fragmentados, em contínuos processos de identificação (HALL, 2006) e de reflexão que conduzem à liberdade de escolhas

para representar-se em novos perfis e papéis, estabelecendo novas relações (SILVA, RIBEIRO, OLIVEIRA, 2016).

Isso posto, por conta dessa (des)construção do *eu* autêntico e unificado, presenciamos *eus* diversos como resultado da participação em múltiplos contextos sócio-históricos e culturais que nos cercam, e esses *eus* falam por si mesmas/os e têm o direito à legitimidade e autenticidade dessas vozes (SILVA, RIBEIRO, OLIVEIRA, 2016). Desse modo, podemos compreender que:

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).

Nesse processo de (des)construção identitária, negociamos significados de nossa experiência de participação em diversas comunidades sociais, mediante o elo entre o social e o individual, ou seja, não é possível pensar no indivíduo dissociado do ambiente sociocultural a que pertence (WENGER, 1998). Como esses contextos são diversificados, (des)construímos fragmentos de identidades que podem mudar ao longo do tempo, de acordo com a participação nessas diferentes comunidades.

Em muitos momentos, ao longo de suas aventuras, Alice vê-se cercada pelo dilema sobre quem é. À proporção que ela atravessa e intersecta as fronteiras, mantendo fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, igualmente vai negociando com as novas culturas com as quais passa a conviver, forjando identidades plurais, em um contínuo processo de identificação. Entretanto, esse processo de identificação não é automático, por isso, as identidades (des)construídas podem ser abraçadas ou não pelos indivíduos (HALL, 2006).

Dessa forma, Alice teve suas identidades modificadas conforme ia sendo interpelada ou representada por outras/os, no entanto, de fato, nem sempre as identidades (des)construídas foram assumidas por ela. Pelo contrário, Alice deixa claro que não aceitará qualquer identidade:

Então quem sou eu? Primeiro me digam; aí, se eu gostar de ser essa pessoa, eu subo; se não, fico aqui embaixo até ser alguma outra pessoa (CARROLL, 2013, p. 19).

Da mesma maneira que Alice, me transformarei ao longo de minha narrativa –

ora serei pesquisadora da área de Ciências Biológicas, ora pesquisadora da área de Ciências Humanas e, possivelmente, tantas outras Patrícias. Essas múltiplas identidades podem referir-se tanto à identidade individual (ou pessoal), como à identidade coletiva, identidade social, identidade para si, identidade para a/o outra/o, identidade vivida ou identidade atribuída (DUBAR, 1997).

Logo, o autor explica que a identidade é o resultado simultâneo da estabilidade e provisoriedade, da individualidade e coletividade, da subjetividade e objetividade, da biografia e estrutura dos processos de socialização e comunicação que, juntos, nos constituem ou, como entendemos, nos fragmentam. É justamente essa descentração dos sujeitos, tanto de seus lugares no mundo social e cultural, quanto de si mesmos, que resulta no que Hall (2006) denomina de “crise de identidade”.

Alice estava em um mundo alheio a ela e lidou com essa crise de identidade por meio do trabalho constante de negociar seu *eu*. Foi dessa maneira ao relacionar-se com a Lagarta:

“Quem é você?” perguntou a Lagarta.
Não era um começo de conversa muito animador. Alice respondeu, meio encabulada: “Eu... eu mal sei, Sir, neste exato momento... pelo menos sei quem eu *era* quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então.” (CARROLL, 2013, p. 38, grifos do autor).

Depois, ao encontrar a Pomba, que a identificou como uma cobra:

“Mas *não* sou uma cobra, estou lhe dizendo!” insistiu Alice. “Sou uma... uma...”
“Ora essa! Você é o *quê*?” perguntou a Pomba. “Aposto que está tentando inventar alguma coisa!”
(CARROLL, 2013, p. 43, grifos do autor).

Ou quando negociou com a Duquesa a experiência que estava vivenciando:

“Concordo plenamente com você”, disse a Duquesa; “e a moral disso é ‘Seja o que você parece ser’... ou, trocando em miúdos. ‘Nunca imagine que você mesma não é outra coisa senão o que poderia parecer a outros do que o que você fosse ou poderia ter sido não fosse senão o que você tivesse sido teria parecido a eles de outra maneira’ (CARROLL, 2013, p. 73).

Assim, quem somos pode ser (des)construído tanto pelo jeito que experimentamos nosso *eu*, bem como pela forma com que nós e as/os outras/os nos reificam (WENGER, 1998). Como sustenta o autor, nesse processo de reificação, nossa participação no mundo, e os significados produzidos nessas experiências, ganham forma, por meio de marcas – abstrações, relatos, termos, conceitos –

produzidas de maneira intencional ou não, que nos projetam, podendo ser reintegradas em novos momentos de negociação de significados.

Dessa forma, este estudo é parte da tese de doutorado³ da primeira autora do trabalho, e convidamos Alice para ajudar-nos a analisar de que maneira as experiências negociadas como pesquisadora da área de Ciências Biológicas e como pesquisadora da área de Ciências Humanas produziram fragmentos de identidades contingentes.

Nesta pesquisa, a história de vida da primeira autora deste trabalho é utilizada como objeto, fonte e método de investigação qualitativa (PASSEGGI, 2014), em que a noção de processo é valorizada e os movimentos, de natureza efêmera, são guiados por caminhos que podem ser forjados (GUYOTTE; SOCHACKA, 2016).

Portanto, para a interpretação e compreensão das múltiplas realidades criadas, fez-se necessário a (des)construção de um conjunto de representações, às vezes, até mesmo contraditórias, levando-nos a “tensões produtivas” referentes ao confronto com diferentes perspectivas teóricas e à busca do equilíbrio entre o científico e o literário (GUYOTTE; SOCHACKA, 2016). E, nessa trajetória sinuosa,

Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida - ninguém, exceto tu. Certamente, existem as veredas e as pontes e os semideuses inumeráveis que se oferecerão para te levar para o outro lado do rio, mas somente na medida em que te vendesses inteiramente: tu te colocarias como penhor e te perderias. Há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderia trilhar. Para onde leva ele? Não perguntes nada, deves seguir este caminho. (NIETZSCHE, 2007, p. 140-141).

Sigamos, então! No entanto, por onde devemos começar essa história?

“Comece pelo começo,” disse o Rei gravemente, “e prossiga até chegar ao fim; então pare.”
(CARROLL, 2013, p. 98).

Um início para a história...

Em meio a muitas identidades, sou bacharel em Ciências Biológicas. Logo no primeiro semestre de curso, apresentei um trabalho na disciplina “Biologia”, sobre a Teoria Gaia, proposta na década de 1970 por James Lovelock, em parceria com

³ Projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no âmbito do Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana (UFBA/UEFS).

outras/os estudiosas/os, a exemplo de Lynn Margulis, que deram contribuições significativas para a sua ideia de que a biosfera terrestre é capaz de autorregular-se, mantendo o planeta em homeostase.

No final da apresentação, a professora da disciplina aplaudiu de pé e disse que se sentia presenteada em assistir a um trabalho daquela qualidade. Depois disso, algumas/uns colegas passaram a chamar-me de *Lynn Margulis do futuro*, e isso foi, para mim, um grande incentivo. Era a primeira vez que as/os membros dessa comunidade prestavam atenção à minha experiência de participação, me reificando como participante nessa prática (WENGER, 1998). Desse modo, se é verdade que só sabemos quem somos através do olhar da/o outra/o (DUBAR, 1997), ali, me imaginei uma pesquisadora da área de Ciências Biológicas e abracei essa identidade, comprometendo-me com a prática social desenvolvida.

Como membro dessa comunidade, um território que foi se tornando cada vez mais familiar para mim, segui desenvolvendo-me de maneira competente, à medida que negociava significados com outras/os participantes e era reconhecida como competente por elas/es, e, como consequência, prossegui (des)construindo uma identidade (WENGER, 1998) de pesquisadora em Ciências Biológicas.

Como sustenta esse autor, a competência não é simplesmente a capacidade de realizar certas ações, o domínio de informações ou o domínio de habilidades, e sim, também, a capacidade de comprometer-se com outros membros e de responder por suas ações; a capacidade de compreender o objetivo da comunidade com a profundidade necessária para assumir responsabilidades e a capacidade de fazer uso do repertório compartilhado na prática, que inclui rotinas, palavras, maneiras de fazer, relatos, gestos, conceitos e discursos sobre os mundos.

No mundo do outro lado do espelho, Alice relacionou-se com outras/os e foi (des)construindo identidades até chegar à oitava casa do tabuleiro de xadrez e transformar-se em rainha, a Rainha Alice. Essa experiência converteu-se em uma experiência de identidade, na qual negociou significados com a Rainha Vermelha e a Rainha Branca, e entendeu que há um repertório a ser compartilhado com outras rainhas, comprometendo-se com isso:

“Nunca esperei ser uma Rainha tão cedo... e, vou lhe dizer uma coisa, Majestade!, continuou num tom severo (sempre gostava muito de ralhar consigo mesma), não convém de maneira alguma você estar esparramada na grama desse jeito! Rainhas devem ter dignidade! (CARROLL, 2013, p. 208).

Na prática de pesquisadora em Ciências Biológicas, fui bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), estagiando na identificação de esponjas marinhas do Litoral Norte da Bahia. Posteriormente, ao cursar a disciplina “Ecologia Animal”, fui seduzida pela área e, à vista disso, solicitei à professora da disciplina um espaço para estagiar em seu laboratório. Como ela estava precisando de uma pessoa para assumir um de seus subprojetos, junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), aceitou-me como estagiária.

Como bolsista do PIBIC, trabalhava no diagnóstico da malacofauna dos ecossistemas aquáticos da Vila de Guarapuá, pertencente ao município de Cairu, no estado da Bahia, e, do mesmo modo que a Rainha Alice, entendi que havia um repertório a ser compartilhado com outras/os pesquisadoras/es da área. Assim, coletava os moluscos que encontrava na região e, em laboratório, identificava-os. Em seguida, utilizava índices ecológicos e tratamentos estatísticos para entender a distribuição das espécies encontradas nos diferentes ecossistemas da vila.

Ao fim da vigência dessa bolsa, a professora solicitou renovação para que eu pudesse participar de outro subprojeto, no qual passei a estudar a população de uma espécie de molusco – *Iphigenia brasiliiana* – que ocorria em São Francisco do Conde, outro município baiano. Nesse trabalho, investiguei o ciclo reprodutivo desses animais, procurando relacionar o comportamento de reprodução, e aspectos biométricos da população, às condições ambientais do habitat. Depois de graduada, cursei o mestrado em Ecologia e Biomonitoramento e dei continuidade ao estudo desse molusco.

Como pesquisadora de esponjas marinhas e de moluscos, ainda que fossem práticas da comunidade de pesquisa em Ciências Biológicas, pertenciam a subáreas diferentes. Com efeito, algumas comunidades sociais formam uma constelação de práticas diversas, ou seja, uma configuração mais ampla do que uma comunidade única, um empreendimento mais geral em torno do qual se organizam as práticas das comunidades implicadas (WENGER, 1998).

Por conseguinte, a área de pesquisa em Ciências Biológicas pode ser considerada uma constelação de práticas, em que suas múltiplas subáreas configuram-se como comunidades díspares. Dessa forma, as práticas compartilhadas por essas comunidades não envolvem, necessariamente, uniformidade, conformidade, cooperação ou acordo, todavia, abrangem um tipo de

diversidade no qual as perspectivas e as identidades entrelaçam-se mutuamente em torno de um objetivo comum (WENGER, 1998) – nesse caso, a produção de conhecimento científico em Ciências Biológicas.

Entretanto, Wenger explica que cada uma das comunidades comprometidas com a constelação possui objetivos específicos, conduzindo à negociação e produção de significados locais. Dessa maneira, a participação em comunidades sociais não apenas estabelece o que fazemos, mas constitui, além disso, quem somos e como interpretamos o que fazemos, como ocorreu quando deixei a comunidade de pesquisa em esponjas marinhas para ser pesquisadora de moluscos.

Então, como membro de diferentes comunidades, nossa participação nesses espaços contribui para a (des)construção de identidades diversas, contraditórias, contingentes, associadas aos diferentes contextos (HALL, 2006; WENGER, 1998). Logo, ao passar de uma comunidade a outra, negociamos significados das experiências vividas com outras/os, mudando, portanto, de ótica e aprendendo na prática, o que leva-nos à(des)construção dessas *identidades situadas na prática* (LAVE; WENGER, 1991).

Porém, os fragmentos de identidades (des)construídos ao longo dos anos em que fui pesquisadora das Ciências Biológicas não eram desconectados entre si. Pelo contrário, eles coexistiam em um nexos identitário constituído por pontes que atravessavam os panoramas das práticas de pesquisas (WENGER, 1998). Assim, via-me e era vista por outras/os como uma pesquisadora da área *dura* de pesquisa e, nesse sentido, eu achava que a Biologia era a ciência que descobria *verdades* que descreviam o mundo, e que os resultados de minhas pesquisas pertenciam às ditas *ciências duras*.

A Biologia, a Física e a Química, embora sejam práticas com objetivos próprios, compõem a comunidade que se autodenomina como *ciência dura* (CACHAPUZ, 2012; PASQUALINI, 2010; SOUZA, 2011). Essa comunidade, pautada no experimentalismo como emblema da maioria do pensamento científico, na busca da objetividade e do ideal de uma ciência rigorosa, dura (IANNI, 2004), realizada na impessoalidade dos dados, nas clausuras laboratoriais e em laboriosas análises estatísticas (CHIZZOTTI, 2006), compartilha um repertório de pesquisa denominado como o método científico: as hipóteses e objetivos do trabalho, o material e os métodos, os resultados, a discussão e, finalmente, a publicação.

Era desse modo que havia aprendido a pesquisar, com o qual me identificava e que era identificada por outras/os, e esse *status* de pesquisadora em Ciências Biológicas me empoderava bastante. Esse era um prestígio dominante nessa comunidade, instituído pelo controle que imaginávamos ter do processo de pesquisa, em nome do rigor científico que julgávamos necessário ao estudo, à captura e à compreensão da *realidade*.

Esse poder social, isto é, o poder de pertencer, de identificar-se e de fazer parte de uma comunidade que contribui para definir quem somos pode ser explicado pela tendência que temos a nos identificarmos mais intensamente com as comunidades em que se desenvolvem, com maior propriedade, os significados que são mais importantes para nós, o que supõe a (des)construção contínua de uma identidade atrelada ao contexto social (WENGER, 1998).

No entanto, como dissemos, as trajetórias são sinuosas e são, também, múltiplas. Por isso, como as identidades são (des)construídas pela interação das múltiplas trajetórias, algumas convergentes, outras divergentes, elas são (re)negociadas, constantemente, ao longo da vida (WENGER, 1998).

Enroscando-me por um caminho que me levou à direção contrária

Alice ziguezagueou para cima e para baixo tentando alcançar o morro que lhe permitiria ver, muito melhor, o jardim das flores vivas. Contudo, fizesse o que fizesse, voltava sempre para o mesmo lugar. A trilha que segui, mesmo sendo sinuosa, enfim, deu uma reviravolta e levou-me a um mundo desconhecido. Nessa trajetória, em paralelo às experiências vivenciadas como pesquisadora das Ciências Biológicas, (des)construí outra identidade – a de professora que ensina Ciências –, em um processo que possibilitou-me a visão de mundos alheios às *ciências duras*.

Por exemplo, como pesquisadora em Ciências Biológicas, reconhecia a importância de aprender métodos criteriosos para a produção de conhecimento *válido*, e isso me dava um lugar de poder social, uma vez que tinha uma imagem ingênua de que o único trabalho sério era o das *ciências duras*, o que me levou à reificação de um construto perturbador sobre a validade do conhecimento. Por essa razão, desvincular-me desse construto não foi uma tarefa fácil, já que implicava certo nível de frustração à ideia de distanciar-me das Ciências Biológicas.

Porém, na (des)construção de uma identidade docente, iniciei um processo

de mudança paradigmática e, nesse movimento, um dos primeiros livros que li foi “O Construtivismo na Sala de Aula” (COLL et al., 1998), no qual estranhei a ideia de que “[...] aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender” (SOLÉ; COLL, 1998, p. 19). A estranheza deu-se porque, como a validade é um construto “[...] que não é facilmente descartado nem prontamente configurado pelos adeptos dos novos paradigmas” (ENERSTVEDT; TSCHUDI, 1989 apud LINCOLN; GUBA, 2006, p. 182), ficava tentando entender como seria possível saber se nossas representações eram verdadeiras ou não.

Desse modo, percebo que me causou espanto a apresentação de uma concepção de ensino e aprendizagem – o construtivismo – em que a subjetividade é defendida e incentivada, visto que as pesquisas que havia realizado na área de Ciências Biológicas se apoiavam no pressuposto de que eram necessárias interpretações objetivas e confiáveis para a produção do único conhecimento válido: o conhecimento científico.

Nesse processo de (des)construção identitária como professora, era difícil livrar-me dos *pré-conceitos* forjados na prática da pesquisa em Ciências Biológicas para aceitar que “[...] o senso comum representa uma dimensão do conhecimento que não deve ser descartada como primitiva ou produto da ignorância. Pelo contrário, o senso comum é um componente valioso em nosso conhecimento de mundo” (BORTONI-RICARDO, 2009, p.18).

Como professora, fui participando, cada vez mais, em práticas docentes, ademais, doze anos depois de ter concluído o bacharelado, licenciiei-me em Biologia. Provocada por novas visões de mundo, decidi mudar de área de pesquisa e cursar o doutorado na área de Ensino de Ciências ou de Educação. Mas, como há limites entre práticas diversas, diferenças significativas que levam à desconexão entre elas (WENGER, 1998), não seria uma tarefa fácil pesquisar na área de Ciências Humanas. Todavia, de acordo com esse autor, como esses limites podem, similarmente, criar novas oportunidades de aprendizagem, foi justamente isso o que ocorreu quando iniciei minha pesquisa em Ciências Humanas.

Enfim, a trilha deu uma guinada repentina

Queria pesquisar em uma área desconhecida, desse jeito, procurando

manter-me, de alguma forma, em um território familiar, fui lendo artigos e livros, alguns bem básicos, principalmente a respeito de pesquisas qualitativas, posto que minhas pesquisas em Ciências Biológicas haviam sido, estritamente, quantitativas. No entanto, a cada nova leitura que fazia, elas enchiam minha cabeça de ideias, embora não soubesse, exatamente, que ideias eram, e me perguntava como, na prática, ocorria uma pesquisa qualitativa.

Vinha de uma tradição positivista de pesquisa, na qual havia aprendido que todo conhecimento, considerado como legítimo, era produzido de acordo com métodos rigorosos e sistemáticos, o que incluía observar o mundo independentemente das práticas sociais vigentes (LINCOLN; GUBA, 2006). E a Biologia, como uma das *ciências duras*, privilegiava a mensuração em detrimento da imaginação, então, preocupava-me, demasiadamente, com o rigor científico.

Eu era uma bióloga que estava participando na prática da investigação em Ciências Humanas e, por esse motivo, não me sentia mais como bióloga, nem era vista assim por ex-colegas biólogos/os. Porém, como ainda não havia compreendido plenamente os pressupostos das investigações em Ciências Humanas, também não me identificava inteiramente com essa área. E, como a identificação é um processo que é, ao mesmo tempo, relacional e experiencial, subjetivo e coletivo (WENGER, 1998), igualmente não era vista pelas novas/os colegas como um membro pleno nessa comunidade. Era preciso aprender na prática, entre os limites da comunidade de pesquisa em Ciências Biológicas e da comunidade de pesquisa em Ciências Humanas.

Por essa razão, quando participei de um evento em que havia uma mesa-redonda com Christine Delory-Momberger (Université Paris 13/Nord) e Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), na qual foram discutidas questões metodológicas da pesquisa (auto)biográfica, fiz uma pergunta, ao final das apresentações, acerca de qual seria a validade de uma pesquisa em que a subjetividade constituía-se no objeto de investigação. E mais, questionei se não havia a preocupação com o rigor científico nesse tipo de pesquisa.

Delory-Momberger respondeu-me que o *rigor* científico, para esses tipos de pesquisas, era assumir que estamos trabalhando com representações da realidade, pois essa não é uma investigação verificável. Ouvi aquilo, entretanto, ainda não era o suficiente para uma mudança de racionalidade. Contudo, isso foi transformando-se

ao longo da prática de pesquisa em Ciências Humanas e da negociação de significados com as/os participantes dessa prática. Dessa maneira, fui experienciando o que Garnica (2001) chama de “maturidade vivencial”, algo, segundo ele, necessário à formação de pesquisadoras/es qualitativas/os, ou seja,

[...] o contato com os pares, o conhecimento das articulações das e nas instituições, o tráfego pelo mundo acadêmico em suas múltiplas perspectivas, as concepções que se formam com a compreensão de textos, contextos e teorias, o experienciar de perspectivas que não são, em princípio, “nossas”, mas que a nós se oferecem como símbolos ávidos por serem interpretados (GARNICA, 2001, p. 42, grifo do autor).

Logo, hoje, como pesquisadora em Ciências Humanas, reconheço que a certeza da ciência é uma ficção, que o instinto do conhecimento é dominado pela imaginação e que o pensamento consciente não passa de uma escolha entre representações (NIETZSCHE, 2013), “afinal, que garantia almejamos, afirmando que, sim, *isto é mesmo isto?* (FISCHER, 2016, p. 9, grifos da autora).

Em “Isto não é um cachimbo”, Foucault (2002), ao analisar o desenho feito por René Magritte, sustenta que há uma separação entre signos linguísticos e elementos plásticos, uma vez que é inevitável relacionar o texto com o desenho. E prossegue apresentando incertezas das quais afirma não estar seguro: seria um caligrama e, portanto, uma tautologia? Palavras desenhando palavras que refletem a frase que diz que isto não é um cachimbo? Texto em imagem, uma representação desenhada? Todavia, o próprio Magritte inquieta-nos ao nos questionar se seria possível encher de fumo o seu cachimbo desenhado. Não, não é possível! Por isso, ele advoga que a imagem é apenas uma representação e, por conseguinte, se tivesse escrito sob o quadro que “isto é um cachimbo”, teria mentido. Nesse caso,

Qual a garantia de nossas classificações? Qual o ponto de partida julgado estável, a partir do qual nos arrogamos a segurança de afirmar espaços coerentes de identidades, similitudes, analogias – e neles dispor as palavras e as coisas? (FISCHER, 2016, p. 9).

Ainda que tenhamos necessidade da crença na verdade, ela é ilusória, são não verdades tidas como verdades, em razão de que as *verdades* são demonstradas por meio de seus efeitos, não por provas lógicas (NIETZSCHE, 2013). À vista disso, neste estudo, a validade é transferida dos métodos – incapazes de fornecer uma *verdade* suprema – para o texto e os propósitos e circunstâncias

em que o utilizamos, nos quais a *verdade* é intersubjetiva, (des)construída em cooperação com outras/os (BOLÍVAR, 2012), o que “[...] implica ultrapassar o trabalho lógico-formal e o modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia científica estabelecida” (FERRAROTTI, 1991, p. 172).

Pensamos que um enfoque narrativo não tem por que significar falta de rigor, no entanto,

[...] *rigor* é uma expressão sempre problemática, porque indica imediatamente a rigidez necessária para que algo possa se sustentar e consistir, durar e permanecer idêntico a si mesmo em sua forma. Ora, é também preciso lembrar que qualquer organismo rígido em demasia corre sério risco de colapso estático. Na produção científica do conhecimento o excesso de rigidez é um sinal claro da falência vital do sistema postulado, que muitas vezes é seguido apenas por uso abusivo da autoridade constituída, ou por incompetência de seus usuários para perceber o engodo e tomar providências no sentido de sua superação (GALEFFI, 2009, p. 38, grifo do autor).

Então, o rigor está na premissa de trabalho compartilhado com outras/os, na compreensão da/o outra/o e de sua realidade, produzindo um conhecimento situado (MACEDO, 2009). Essa ideia de conhecimento situado nos remete à noção de *verdade* situada, ou seja, “[...] a ‘verdade’ localizada dentro de certas comunidades em determinadas épocas e empregada como um indicador para representar a condição destas” (LANDRINE, 1995 apud GERGEN; GERGEN, 2006, p. 374, grifo da autora).

Nessa transformação identitária, precisei enfrentar a tradição acadêmica e o modelo da racionalidade técnica que havia experienciado, tanto no bacharelado, quanto no mestrado, já que o divórcio legitimado pelo positivismo, entre o mundo da racionalidade e da verdade e o mundo da emoção e da beleza, em uma dualidade razão/emoção, impedia-me de considerar o papel das emoções nos processos de raciocínio (CACHAPUZ, 2012). Assim, enquanto as *ciências duras* eram representadas por conclusões *objetivas*, estava concebendo as ciências humanas como experiências *subjetivas*, dois idiomas muito diferentes (PASQUALINI, 2010).

A autora utiliza como exemplo, para essa dualidade objetividade/subjetividade, o experimento de James Watson e Francis Crick, sobre a estrutura em dupla hélice da molécula de DNA, publicado na revista *Nature*, em 1953, e o livro autobiográfico escrito por Watson, em 1968, “A dupla hélice. Um relato pessoal da descoberta da estrutura do DNA”. Desse modo, segundo ela, o

trabalho publicado na *Nature* pertence à *ciência dura*, e o livro escrito por Watson, em que conta os pormenores das relações humanas entre os indivíduos envolvidos é, claramente, ciência social.

Portanto, se, inadequadamente, a Biologia, a Física e a Química se autodenominam ciências árduas, duras, as ciências humanas seriam ciências moles? Essa distinção seria uma questão de consistência ou de embrutecimento, em maior ou menor grau?⁴ O embrutecimento progride na crença de que as coisas são conhecidas por suas razões, que procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo, sem o qual não é possível compreender (RANCIÈRE, 2002).

Dessa forma, tal como Souza (2011), não defendemos a primazia das *ciências duras* sobre as ciências humanas e sociais, pois é muito menos duro para as/os cientistas dizer o que descobriram, ou o que podem descobrir, do que explicar como ou por que descobrem alguma coisa (EDWARDS, 2010). No fim das contas, ao trabalhar com gente, isto é, com a/o outra/o, as ciências humanas lidam com um conhecimento multifacetado, de entrelaçamento de múltiplas dimensões, o que é muito mais complexo do que a racionalidade técnica das ditas *ciências duras*. Além disso, as metodologias qualitativas, se comparadas às quantitativas, são mais ricas, dado que mais significativas, e mais exigentes, uma vez que dependem de interpretações nem sempre fáceis de concretizar (PRAIA, 2012).

Por isso, trazer Alice e suas histórias, paralelamente à nossa pesquisa acadêmica, é uma forma de nos habituar com o estranho, com a/o outra/o, e, igualmente, um modo de repensar o processo científico, aliando *rigor científico* à poesia, afinal, essas não são dimensões incompatíveis⁵, ainda que estejamos, “[...] inevitavelmente, apagando algumas das distinções convenientes e simplificadoras que fizemos há muito tempo entre arte e ciência, artistas e cientistas e os papéis e objetivos distintivos de cada” (EDWARDS, 2010, p.311, tradução nossa).

Talvez, se a Biologia fosse entendida não como o estudo da vida, dos seres vivos, em uma apropriação do discurso científico sobre a vida, reduzindo-a à sua dimensão fisiológica, mas, em um panorama histórico da dialética, como discursos (*logos*) de percursos de vida (*bios*), em que suas funções são formar vidas singulares e comunicá-las socialmente (PINEAU, 2006), tivéssemos que repensar a

⁴ Essa questão foi levantada por Sônia Clareto, professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em ocasião da atividade de qualificação do doutoramento da primeira autora desse estudo.

⁵ Reflexão feita por Maria da Conceição Passeggi, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em atividade de qualificação do doutoramento da primeira autora do trabalho.

importância dessas distinções para as áreas de pesquisas, no intuito de compreendermos os mundos nessa contemporaneidade, com suas características e dinâmicas que exibem a totalidade, inclusive, como empiria (SOUZA, 2011).

Assim, “[...] no mundo da vida e no mundo do texto, a experiência e a razão humana só podem apreender a vida parcialmente, confusamente” (PASSEGGI, 2014, p. 233), em múltiplas realidades concebidas como invenções. Então, por meio do texto narrativo escrito na primeira pessoa, sem a falsa ideia de que há verdades universais, como idealizadas pelas perspectivas positivistas, o sujeito biográfico religa o sujeito epistêmico ao sujeito empírico, em processos de pesquisa, reflexão e narração das experiências vividas que podem ser considerados uma nova epistemologia na pesquisa qualitativa (PASSEGGI, 2016), dentro da inseparável relação entre ciência e sociedade, porque

A busca em participar do avanço da ciência através da criação e expressão artística remonta às origens da ciência e atraiu cientistas e artistas proeminentes como Johannes Kepler, Leonardo da Vinci, Louis Pasteur e John Cage. Se, durante as revoluções tecnológicas dos últimos dois séculos, muitas vezes perdemos de vista essa dimensão ampla, autocatalítica e, às vezes, autocontraditória da investigação humana, parece provável que o século XXI esteja prestes a nos colocar de volta à pista (EDWARDS, 2010, p. 311, tradução nossa).

E o que acontece quando chegamos de novo ao começo?

Há sempre um começo. Alice precisou começar muitas vezes a cada nova trajetória, e a todo encontro com entes desconhecidos, ela foi cobrada por eles a explicar quem era. No entanto, era difícil para ela dizer quem era, em razão de que esteve, o tempo todo, no trânsito entre diferentes contextos e, dessa maneira, a qual fragmento identitário deveria referir-se para dizer quem era? Como ela poderia explicar quem era sem ser um membro da comunidade em que estava e, participar em sua prática?

Isso posto, venho (des)construindo a identidade de pesquisadora qualitativa em Ciências Humanas por meio da participação na prática dessa pesquisa, como uma atividade diária de aprendizagem (LAVE; WENGER, 1991), na qual vivo a tensão entre minha autoimagem e a visão da/o outra/o sobre mim, uma experiência negociada e renegociada nessa comunidade para a (des)construção de uma

identidade em relação a ela, como uma forma de ser membro, de pertencer a essa comunidade (WENGER, 1998).

Como seres sociais que somos, estamos relacionando-nos, a todo o momento, com outras/os. Por isso, percebemos o modo como somos identificadas/os a partir da participação em práticas sociais e, desse jeito, também atribuímos identidades sociais às/aos outras/os, à medida que vamos dando sentido ao nosso mundo social (PAMPLONA; CARVALHO, 2009).

Desse modo, durante o processo de biografização, uma pesquisa-formação que se efetiva pela e na linguagem, no ato de narrar, ou de biografar-se (PASSEGGI, 2016), (re)compus e contei minhas trajetórias de formação para a pesquisa, no decurso de mudanças paradigmáticas e identitárias entre pesquisadora em Ciências Biológicas e pesquisadora em Ciências Humanas. Contudo, não buscamos, neste estudo, uma *verdade* ontológica, mas compreender como uma pessoa percebe o que a afeta em seu processo de formação intelectual, profissional e humana, e como sua reflexividade a permite entender o *habitus* e o habitar (PASSEGGI, 2014).

E, dessa forma, legitimamos, neste trabalho, como sustentado por Guyotte e Sochacka (2016), a abertura – certo nível de ambiguidade – às experiências, em vez de apresentarmos conclusões claras e generalizáveis. Entretanto, ao longo do estudo realizado, buscamos conciliar a *rigorosa* reflexão científica e a engenhosa imaginação artística como uma forma de possibilitar o esclarecimento (IANNI, 2004) necessário à produção de conhecimentos.

Enfim, diante de tantas (in)certezas nesses mundos contemporâneos, arrisco-me a dizer que sou uma professora-bióloga que pesquisa, qualitativamente, na área de Ciências Humanas, a formação docente. Sim, são muitas identidades. Até podemos ouvir Alice, ansiosa, pedindo-nos para contar como foi (des)construída minha identidade de professora. Ah, Alice, essa é outra história!

Referências

BOLÍVAR, A. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. C. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN, 2012. p. 27-69.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CACHAPUZ, A. F. Do ensino das ciências: seis ideias que aprendi. In: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P. D.; GIL-PEREZ, D. (Orgs.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social**: os caminhos que percorremos. São Paulo: Cortez, 2012. p. 11-32.

CARROLL, L. **Alice**: Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges e introdução e notas de Martin Gardner. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLARETO, S. M.; ROTONDO, M. A. S. Como Seria um Mundo sem Matemática? Hein? Na tensão narrativa-verdade. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 974-989, ago. 2014.

COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. Tradução de Cláudia Scilling. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 333-346, abr. 2011.

DUBAR, C. **A Socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora, 1997.

EDWARDS, D. Why Science? **Science**, v. 328, n. 5976, p. 311, abr. 2010.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. **Sociologia – Problemas e Práticas**, n. 9, p. 171-177, 1991.

FISCHER, R. M. B. Foucault, Clarice: as palavras, as coisas, a experiência. **Revista Cadernos de Educação**, n. 54, p. 4-22, 2016. ISSN 2178-079X.

FOUCAULT, M. **Isto não é um cachimbo**. Tradução de Jorge Coli. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GALEFFI, D. O rigor nas pesquisas qualitativas: Uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: Educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-74.

GARDNER, M. Notas. In: CARROLL, L. **Alice**: Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 255-366.

GARNICA, A. V. M. Pesquisa Qualitativa e Educação (Matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 35-48, 2001.

GERGEN, M. M.; GERGEN, K. J. Investigação qualitativa: Tensões e transformações. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 367-388.

GUYOTTE, K. W.; SOCHACKA, N. W. Is This Research? Productive Tensions in Living the (Collaborative) Autoethnographic Process. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 15, n. 1, p. 1-11, Jan./Dec. 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IANNI, O. Variações sobre arte e ciência. **Tempo Social - USP**, São Paulo, p. 7-23, junho 2004.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LECHNER, E. Narrativas autobiográficas e transformação de si: Devir identitário em acção. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: A invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, EDUNEB, 2006. p. 171-182.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto alegre: Artmed, 2006.

MACEDO, R. S. Outras luzes: Um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTELL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: Educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-126.

NIETZSCHE, F. W. **Escritos sobre educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. 3. ed. Rio de janeiro, São Paulo: Ed. PUC-Rio, Loyola, 2007.

_____. W. **O Livro do Filósofo**. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2013.

PAMPLONA, A. S.; CARVALHO, D. L. Comunidades de prática e conflitos de identidade na formação do professor de matemática que ensina estatística. In: FIORENTINI, D.; GRANDI, R. C. M. R. G. S. (Orgs.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 211-231.

PASQUALINI, C. D. Las dos culturas: la ciencia dura versus las ciencias sociales. **Medicina**, Buenos Aires, v. 70, p. 471-474, 2010. Editorial.

PASSEGGI, M. C. Pierre Bourdieu: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun. 2014.

_____. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PINEAU, G. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, E. C. D.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006. p. 41-59.

PRAIA, J. F. Contributo para uma leitura possível de um percurso profissional. In: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P. D.; GIL-PÉREZ, D. (Orgs.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social: os caminhos que percorremos**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 53-74.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, P. P.; RIBEIRO, G.; OLIVEIRA, A. M. P. Quem somos nós? Reivindicando um construto para as identidades docentes. **Revista Cadernos de Educação**, n. 54, p. 63-80, 2016. ISSN 2178-079X.

SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C., et al. **O Construtivismo na Sala de Aula**. Tradução de Cláudia Scilling. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998. Cap. 1, p. 221.

SOUZA, M. A. A. Ciências Humanas e Sociais: ciências moles? A propósito do trabalho científico nesta contemporaneidade. **GeoTextos**, v. 7, n. 1, p. 187-199, jul. 2011.

SUÁREZ, D. H. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Indagación-formación-acción entre docentes. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 181-204.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.



(CARROLL, 2013, p. 145)

Dia a dia mudamos para quem
 Amanhã não veremos. Hora a hora
 Nosso diverso e sucessivo alguém
 Desce uma vasta escadaria agora.
 E uma multidão que desce, sem
 Que um saiba de outros. Vejo-os meus e fora.
 Ah, que horrorosa semelhança têm!
 São um múltiplo mesmo que se ignora.
 Olho-os. Nenhum sou eu, a todos sendo.
 E a multidão engrossa, alheia a ver-me,
 Sem que eu perceba de onde vai crescendo.
 Sinto-os a todos dentro em mim mover-me,
 E, inúmero, prolixo, vou descendo
 Até passar por todos e perder-me.
 (Fernando Pessoa)

II. E AGORA, QUEM SOU EU? VOU ME LEMBRAR, SE PUDER! ESTOU DECIDIDA!¹: Experiências negociadas na (des)construção identitária de uma professora que ensina Ciências

Mas estar decidida não ajudou muito, e tudo que conseguiu dizer, depois de quebrar muito a cabeça, foi: “L, eu *sei* que começa com L!” (CARROLL, 2013, p. 145, grifo do autor).

Resumo

Apresentamos a imaginação como um componente importante de nossa experiência no mundo, a qual possibilita-nos criar novas relações, ampliando nosso *eu* e transcendendo o tempo e o espaço. O artigo trata de descrever experiências negociadas em trajetórias diversas para entender como elas forjam situações em que é possível imaginar-se uma professora que ensina Ciências. Sustentamos que, na participação em comunidades sociais, como as comunidades escolares de que as/os professoras/es são membros, significados são (re)negociados na relação com as/os outras/os, conduzindo-as/os a uma experiência de aprendizagem que permite-as/os imaginar-se no mundo, (des)construindo identidades docentes de pertencimento a essas comunidades. Dado que pertencemos a muitas comunidades diferentes, (des)construímos múltiplas identidades ao longo de nossas trajetórias.

Palavras-chave: Identidade. Negociação de significados. Imaginação. Ensino de Ciências. Docência.

Alice queria lembrar-se de quem era, no entanto, como não conseguia, tentou recordar, ao menos, seu nome próprio, o sentido de identidade consigo mesma, o qual lhe assegurava a constância nominal, o atestado visível de sua identidade social, durável, para além de todas as mudanças, de todas as flutuações biológicas e sociais (BOURDIEU, 2000). Porém, como um “designador rígido”, Bourdieu explica que

[...] o nome próprio não pode descrever propriedades nem veicular nenhuma informação sobre aquilo que nomeia: como o que ele designa não é senão uma rapsódia heterogênea e disparatada de propriedades biológicas e sociais em constante mutação, todas as descrições seriam válidas somente nos limites de um estágio ou de um espaço. Em outras palavras, ele só pode atestar a identidade da *personalidade*, como individualidade socialmente constituída, à custa de uma formidável abstração (BOURDIEU, 2000, p.187, grifo do autor).

E foi imbuído em muita abstração que Humpty Dumpty – um dos entes do mundo do outro lado do espelho – cobrou a Alice explicações acerca de seu nome:

¹ O título é o que Alice diz para si mesma ao divagar quando chegou ao bosque em que as coisas não têm nomes, capítulo 3 – Insetos do Espelho – do livro “Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá” (CARROLL, 2013, p. 145).

“Meu *nome* é Alice, mas...”

“Um nome bem bobo!” Humpty Dumpty a interrompeu com impaciência. “O que significa?”

“Um nome *deve* significar alguma coisa?” Alice perguntou ambigualmente.

“Claro que *deve*”, Humpty Dumpty respondeu com uma risada curta. “*Meu* nome significa meu formato... aliás um belo formato. Com um nome como o seu, você poderia ter praticamente qualquer formato.” (CARROLL, 2013, p. 173, grifos do autor).

Todavia, o mundo em si não contém símbolos, ou seja, “[...] não há conexão alguma entre as coisas e seus nomes, exceto para uma mente que considera os rótulos úteis [...]” (GARDNER, 2013, p. 327). Associado a isso, vivemos sujeitas/os a incessantes transformações, (des)construindo, em vista disso, múltiplas identidades. Por isso, o nome próprio diz pouco a nosso respeito, e em tempos e espaços limitados, estando, eles próprios, em permanente devir (BOURDIEU, 2000).

Transformamo-nos à medida que nos relacionamos com outras/os² e que negociamos significados ao participarmos na prática das comunidades sociais de que somos membros (WENGER, 1998). De acordo com o autor, como participamos, simultaneamente, em diversas comunidades, nossas identidades são ricas e complexas, formando trajetórias diversas, isto é, movimentos contínuos que sofrem a influência dos contextos sócio-históricos e culturais, tendo coerência tal, através do tempo, que conecta o passado, o presente e o futuro.

Assim, nossas relações sociais são fatores decisivos da negociação de significados, um processo contínuo de interação que dá origem a uma experiência de significado, ao mesmo tempo histórico e dinâmico, contextual e único, que vai (des)construindo quem somos (WENGER, 1998). Logo, se Alice tivesse se lembrado de quem era, o que poderia dizer de si?

Conforme Shores (2010), a memória contém a promessa de permanência, sendo crucial para nos entendermos como indivíduos conscientes, ajudando-nos a entender quem fomos um dia para propiciar a concepção de quem somos hoje. Mas, se nossas identidades vão sendo (des)construídas a cada participação em uma comunidade diferente, que importância teria se Alice tivesse se lembrado de quem foi no passado?

Somente na relação com a/o outra/o é possível a negociação de uma identidade, e foi dessa maneira que Alice relacionou-se com a Corça que estava vagando no bosque em que as coisas não têm nomes:

² Optamos por nos referirmos ao gênero feminino antes do masculino, ao longo do trabalho.

“Como você se chama?” finalmente a Corça perguntou. Que voz doce e suave tinha!
 “Quem me dera saber!” pensou a pobre Alice. Respondeu, um tanto acabrunhada: “Nada, por enquanto.”
 “Pense bem”, a Corça disse, “esse não serve.”
 Alice pensou, mas não adiantou coisa alguma. “Por favor, poderia me dizer como você se chama?”
 disse timidamente. “Acho que isso poderia ajudar um pouco.”
 [...] “Sou uma Corça!” gritou radiante, “e, oh! Você é uma criança humana!” (CARROLL, 2013, p. 145-146, grifo do autor).

Essa experiência negociada forjou uma situação em que Alice pôde imaginar-se, ampliando seu *eu* e transcendendo seu tempo e espaço, (des)construindo, dessa forma, novas imagens do mundo, em que outros significados, outras possibilidades e outras perspectivas foram incluídos à sua identidade (WENGER, 1998). Da mesma maneira que ela, ao longo de minhas³ trajetórias, também fui imaginando e negociando múltiplas identidades, dentre elas, a de professora que ensina Ciências.

Essa sequência de negociações identitárias permitiu-me imaginar maneiras de ser professora, em diferentes e sucessivas fases, (des)construídas com base nas experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e discontinuidades que marcam uma ação ininterrupta de transformação (SOUZA, 2008), vinculada às contingências dos contextos escolares. Desse jeito, a identidade docente não pode ser vista como um produto, um dado adquirido ou uma propriedade, e sim, um lugar de tensões (NÓVOA, 2000), uma constante sucessão de adaptações à maneira de ser, estar e agir nas comunidades de que participamos, além de modos de desconstrução, construção e reconstrução, de lutas e conflitos que nos conduzem à (des)construção de vertentes de nossa identidade (PAMPLONA; CARVALHO, 2009).

Portanto, as identidades das/os professoras/es estão situadas na prática e são (des)construídas por meio da aprendizagem, ao nos relacionarmos com outras/os, quer dizer, nossa experiência no mundo são modos de ação e formas de pertencer a uma comunidade, representando o que fazemos, quem somos e como interpretamos o que fazemos (WENGER, 1998). Por essa razão, a expectativa de reconhecimento por outras/os membros da comunidade é uma experiência identitária que é mobilizada e explicitada no investimento da prática profissional (SILVA, 2007). Então, como uma dinâmica relacional, assumimos identidades

³ Os trechos escritos na primeira pessoa do singular dizem respeito às experiências vivenciadas pela primeira autora. Assim, ao longo do trabalho, essas experiências pessoais entrecruzam-se à análise coletiva das/os autoras/es.

diversas, até contraditórias, associadas aos diferentes contextos que nos rodeiam (HALL, 2006).

Inicialmente, não queria ser professora, pois cresci vendo minha mãe trabalhando o dia inteiro, de uma escola para outra e, nos finais de semana, em casa, preparando aulas, materiais para as aulas e corrigindo provas. Assim, via todo aquele trabalho como um martírio, por esse motivo, não queria essa profissão para mim. Porém, essa decisão profissional não pode ser vista, apenas, como resultado de fatores de natureza extrínseca, como o ambiente sociocultural em que vivia, mas uma combinação desses com fatores intrínsecos, relacionados a características pessoais, que geravam dilemas e tensões (TARTUCE, NUNES, ALMEIDA, 2010).

Nesse caso, como hoje sou uma professora que ensina Ciências? É essa história que narraremos neste estudo, como parte de ações reflexivas em que sou protagonista de minha própria pesquisa de doutoramento, intitulada “Estudei a vida e a vida ofereceu-me o ensino: trajetórias identitárias de uma professora-pesquisadora que ensina Ciências”. Desse modo, o presente trabalho tem o objetivo de descrever experiências negociadas em trajetórias diversas para entender como elas forjam situações em que é possível imaginar-se uma professora que ensina Ciências.

Essa é uma pesquisa qualitativa, uma atividade situada que nos localiza no mundo e, ao mesmo tempo, dá visibilidade a ele, por meio da qual buscamos entender os significados conferidos às experiências vivenciadas (DENZIN; LINCOLN, 2006). Nela, utilizamos a história de vida como dispositivo de investigação, permitindo-nos compreender processos de formação para a docência, isto é, as estratégias, os espaços e os momentos que foram formadores ao longo de uma vida (FINGER, NÓVOA 1988).

Como a narrativa de si configura-se como uma atividade de biografização, ou seja, de significação das experiências vividas, (DELORY-MOMBERGER, 2011), isso me possibilitou a criação de uma história, a qual foi interpretada por meio de um conjunto de representações para a compreensão das múltiplas realidades forjadas. Isso posto, no diálogo com Alice e suas aventuras, expressões, metáforas e alegorias são usadas como imagens interpretativas para o estudo, como uma forma de desabituar o modo de escrita acadêmica e como uma opção política que desabitua o pensar e a escrita (CLARETO; ROTONDO, 2014).

Negociando experiências em trajetórias diversas

“Prometeu me contar a sua história, lembra?” perguntou-lhe Alice (CARROLL, 2013, p. 26).

Sim, é verdade, prometi. Como disse, não queria ser professora, por isso, prestei vestibular para o curso de Ciências Biológicas, motivada pelo sonho de ser pesquisadora nessa área. Então, na ocasião em que iniciei o curso, tentei fazer parte de algum laboratório de pesquisa da universidade, porque a dedicação à investigação era o ideal de quem passava pelas Ciências Biológicas, enquanto o ensino era visto como uma atividade sem interesse.

Todavia, como estava no início dos estudos, com poucos conhecimentos na área, e, além disso, como o número de vagas para os estágios era bastante reduzido, não consegui o que pretendia. Portanto, minha mãe, vendo minha angústia por não estar trabalhando, convidou-me para ser a professora que ajudaria um grupo de crianças de 1ª a 4ª séries⁴ a fazerem suas tarefas de casa, no curso de que ela e minha tia eram as donas.

Como não estava cursando a licenciatura, não sabia muito bem o que fazer como professora daquelas/es estudantes, por essa razão utilizava conhecimentos tácitos, uma compreensão implícita que capacitava-me a agir, mesmo sem conseguir explicar exatamente o que fazia e como fazia (POLANYI, 2009). Dessa forma, como as/os professoras/es aprendem ao ensinar e ensinam ao aprender (FREIRE, 1996), comecei a aprender, na prática de minha participação naquela comunidade, a lecionar.

Logo, a aprendizagem, vista como uma atividade situada na prática social, como uma dimensão integral e inseparável desta, levava-me à legitimidade de participação, em uma maneira própria de pertencer à comunidade, de comprometer-me com ela e de (des)construir uma identidade (LAVE; WENGER, 1991). Desse jeito, fui fisgada pela docência e comecei a imaginar-me professora, bem como fui sendo percebida por outras/os dessa maneira.

Contudo, esse trabalho de orientadora de estudos só durou um ano, justamente meu primeiro ano de faculdade, uma vez que, no ano seguinte, passei a lecionar Ciências, como professora estagiária de uma escola pública, em turmas de

⁴ A organização do Ensino Fundamental dava-se por séries, antes de sua ampliação para nove anos de duração, de acordo com a Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005).

6ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. Por conseguinte, quando cheguei à escola para lecionar, entregaram-me as cadernetas das turmas, os planejamentos das duas séries – que, na verdade, eram apenas listas de conteúdos por unidade – e fui para a sala de aula. Como disse, não sabia muito bem o que fazer, mas continuei utilizando conhecimentos tácitos, agora, na prática de ser uma professora que ensina Ciências.

À vista disso, preparava as aulas em um caderno, com esquemas de sínteses do que estava no livro didático utilizado pela escola. No momento da aula, copiava no quadro-negro o que estava no meu caderno e pedia para que as/os estudantes copiassem em seus cadernos. Esperava alguns minutos, durante o tempo que copiavam e, em seguida, desenvolvia a aula, narrando o que estava no quadro e ampliando um pouco mais além daquilo. Ou seja, eram aulas tradicionais, em que escrevia tudo no quadro-negro e solicitava que elas/es fizessem os exercícios que passava (VIANNA, 2012). Assim, preocupava-me muito mais com as definições do que com os significados, e com a aprendizagem individual, do que com a cooperação entre as/os estudantes.

Além das aulas *teóricas*, em classe, organizava aulas *práticas*, no laboratório da escola, de acordo com a dicotomia que havia vivenciado ao longo de meus anos de escolaridade. Como estudante da Educação Básica, entre os anos de 1980 e 1990, as atividades que vivenciei em aulas de Ciências, notadamente o trabalho experimental e laboratorial, tinham perspectivas marcadamente positivistas, de cunho empírico-indutivista, e estavam implicadas na observação de fatos não relacionados às suas razões, em uma lógica de que contra fatos não há argumentos, sendo, por esse motivo, meramente ilustrativas (PRAIA, 2012).

E isso não mudou na graduação, pois, durante as aulas *teóricas*, ficávamos sentadas/os escutando as/os professoras/es e, para as aulas *práticas*, elas/es disponibilizavam, com antecedência, o roteiro que deveria ser utilizado. Prontamente, seguíamos o passo a passo do roteiro, fazendo perguntas à/ao professora/professor ou à/ao monitora/monitor da disciplina, caso tivéssemos alguma dúvida. Quando terminávamos, poderíamos ir embora, mesmo que ainda não houvesse finalizado o horário de aula.

Em vista disso, era de modo igual que, também, lecionava e cumpria o que tinha que cumprir sem me importar em observar se as/os estudantes estavam aprendendo ou não, ou em mudar as estratégias de ensino em resposta às

dificuldades apresentadas por elas/es, já que só tinha essa informação quando corrigia os testes e as provas. Em razão disso, por conta da força dos hábitos, isto é, por ensinar do modo como fui ensinada, por pensar dessa maneira, considerando que é a melhor ou a única possível, em geral, não resultava em situações didáticas bem sucedidas (CACHAPUZ, 2012).

Desse jeito, nesses meus anos iniciais da docência, tinha um conhecimento equivocado de meu papel como professora que ensina Ciências, e, como explica o autor acima, ser professora/professor é mesmo uma das profissões mais complexas que se inventou, uma vez que o processo de formar-se professora/professor não é linear, variando de pessoa para pessoa. Consequentemente, como temos a capacidade de criar e recriar nosso modo de estar no mundo e nele intervir, vamos (des)construindo-nos por meio das relações que estabelecemos com o mundo (FARIAS et al., 2009), e, desse modo, fui aprendendo, na prática, a profissão docente e (des)construindo novas identidades como professora que ensina Ciências.

Nesse processo de (des)construção identitária, passei a lecionar, em semelhante regime de contratação, em outro colégio público, no entanto, dessa vez, para estudantes de 1º e 2º anos do Ensino Médio. Então, certa vez, solicitei que as/os estudantes, reunidos em grupos, apresentassem seminários sobre doenças sexualmente transmissíveis, e elas/es fizeram trabalhos maravilhosos, mesmo não tendo dado maiores explicações sobre como tratar esse conteúdo ou como planejar um seminário.

Porém, será que as explicações seriam, com certeza, necessárias? Não para Rancière (2002), visto que, segundo o autor, elas são consideradas o princípio do embrutecimento pedagógico, em que uma inteligência (da/o estudante) é subordinada a outra inteligência (da/o professora/professor), em um processo de ensino que não emancipa os sujeitos para que busquem saber mais.

Dessa forma, sem as explicações, as/os estudantes se empenharam em querer saber, porque tinham sido colocadas/os diante de um tema relevante para as suas vidas, tiveram liberdade para abordá-lo e puderam expressar seus conhecimentos e suas dúvidas (VIANNA, 2012). Ou melhor, como uma atividade situada na prática social, em que houve legitimidade de participação, maneiras próprias de pertencer à comunidade e de comprometer-se com ela, em que puderam falar e argumentar sobre um tema de interesse, as/os estudantes tiveram vontade de aprender e aprenderam com os seminários.

No desfecho desse ano, recebi o telefonema de uma coordenadora de uma escola particular, marcando um horário para que pudéssemos conversar. No encontro, a primeira pergunta que ela me fez foi acerca do que sabia sobre o construtivismo e, como estava ali por acaso, esperando ter uma remuneração melhor do que a recebida como estagiária, tranquilamente, respondi que não fazia ideia do que se tratava.

Entretanto, sobre qual das várias formas de construtivismo (BICKHARD, 1997; GEELAN, 1997; GRANDY, 1997; NOLA, 1997; PHILLIPS, 1997) estaria essa coordenadora questionando-me? Pois, esses autores, fazendo uso de bases filosóficas para as análises realizadas, sustentam que existem múltiplas variedades de construtivismo e, apesar de estarem todas elas no mesmo “balcão”, não são a mesma coisa, dado que algumas suportam questões de cunho mais idealista e outras de cunho mais relativista, incomensuráveis entre si (BICKHARD, 1997).

Geelan (1997), contudo, embora reconheça que há uma “anarquia epistemológica” para o construtivismo, sustenta que ela é válida e necessária para o desenvolvimento de teorias e práticas educacionais, e, por isso, para ele, as/os construtivistas devem estar abertos às diferentes ênfases, ao invés de defenderem um único tipo, tendo em vista que a prática, entre suas muitas formas, é bastante semelhante.

Como não sabia o que era o construtivismo, a coordenadora entregou-me uma cópia encadernada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1998), da área de Ciências Naturais, pediu que fizesse a leitura e, a partir de meu entendimento sobre aquela proposta, montasse o esboço de um projeto didático para discutirmos no próximo encontro.

Assim, foi por meio dessa leitura que compreendi que o construtivismo, tal como apresentado por Geelan (1997), é um conjunto de propostas metodológicas que, para o ensino e a aprendizagem de Ciências,

Pressupõem que o aprendizado se dá pela interação professor/estudantes/conhecimento, ao se estabelecer um diálogo entre as ideias prévias dos estudantes e a visão científica atual, com a mediação do professor, entendendo que o estudante reelabora sua percepção anterior de mundo ao entrar em contato com a visão trazida pelo conhecimento científico (BRASIL, 1998, p. 21).

Todavia, mesmo com essa compreensão do construtivismo, também não

sabia o que era um projeto didático, mas tinha alguma noção do que era um projeto, posto que estava aprendendo a escrever esse gênero textual na prática vivenciada no bacharelado. Desse jeito, mesmo havendo diferenças significativas entre a prática do bacharelado em Ciências Biológicas e a daquela comunidade de ensino, montei o tal projeto didático incorporando o produto de uma prática em outra, criando uma forma de continuidade entre elas (WENGER, 1998) e forjando uma situação para que pudesse continuar imaginando-me uma professora que ensina Ciências.

À vista disso, como a coordenadora dessa escola havia me legitimado como membro da comunidade, fazendo com que meus tropeços e falhas se convertessem em oportunidades para aprender, ao invés de ser motivo para demissão ou exclusão, fui engajando-me, cada vez mais, na prática docente (WENGER, 1998). E, com o posterior entendimento de que a organização do currículo por projetos de trabalho é um seguimento “[...] no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 63), fui aperfeiçoando a escrita dos projetos didáticos.

Nessa escola, as/os professoras/es eram incentivadas/os a refletir sobre o ensino e a aprendizagem em uma perspectiva construtivista, e uma das primeiras leituras que fiz foi do livro “O Construtivismo na Sala de Aula” (COLL et. al, 1998), em que dei-me conta de quão importantes eram as representações pessoais para a aprendizagem escolar. Logo, a partir dessas experiências vivenciadas nessa comunidade escolar, fui (re)significando a prática, à medida que fui lendo teorias das áreas de Ensino de Ciências e de Educação e discutindo questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem com colegas da docência.

Então, desenvolvi um espírito de abertura e de indagação crítica e sistemática às práticas realizadas (FARIAS et al., 2009), e comecei a compreender a necessidade de estudar, de mudar a forma de ensinar e de propor estratégias para que a maioria das/os estudantes aprendessem (VILCHES; GIL-PÉREZ, 2012). Nesse sentido, comecei a entender a ideia de “aprender a aprender”, isto é, a capacidade desenvolvida pelas/os estudantes para realizar aprendizagens significativas em diferentes situações e circunstâncias, por meio da elaboração de estratégias cognitivas de exploração, descobrimento, planejamento e regulação da

própria atividade, permitindo-lhes serem cada vez mais autônomos em suas aprendizagens (COLL, 2000; COLL; MARTÍN, 1998; ZABALA, 1998).

Com esse entendimento, fui sentindo a necessidade de substituir as estratégias de transmissão-recepção por outras que orientassem a aprendizagem como uma atividade de pesquisa dirigida, favorecendo a participação das/os estudantes na (re)construção dos conhecimentos (VILCHES; GIL-PÉREZ, 2012). Para isso, buscava iniciar as aulas a partir de uma situação-problema, quer dizer, uma atividade motivadora, relacionada com uma situação conflitante da realidade experiencial das/os estudantes, a qual as/os levasse a questionar seus conhecimentos e a reconsiderar suas interpretações (ZABALA, 1998).

Entretanto, nesse processo inicial de (re)significação da prática, ainda não tinha uma compreensão clara sobre o ensino das ciências, pois elas eram apresentadas como produtos, ficando o procedimento de criação escamoteado, como se as/os cientistas fossem descobridoras/es, e não produtoras/es de fatos científicos, com suas dificuldades, acertos e erros (VIANNA, 2012).

Porém, quando cursei, alguns meses depois, na graduação, a disciplina “Evolução do Pensamento Científico”, refleti sobre aspectos importantes da história, da filosofia e da natureza das ciências, e pude compreender que a multiplicidade de representações, do mesmo modo que para o construtivismo, era uma característica das ciências, a exemplo da física newtoniana para objetos grandes e lentos e da mecânica quântica para objetos muito pequenos ou muito rápidos (GRANDY, 1997), ajudando-me a (re)significar o ensino das ciências.

Como explica Matthews (1995), a epistemologia da/o professora/professor que ensina Ciências, geralmente, é (des)construída de forma assistemática, por isso, a história e a filosofia das ciências podem melhorar essa formação, auxiliando as/os professoras/es no desenvolvimento de uma epistemologia mais rica e mais autêntica das ciências, ou seja, de uma maior compreensão da estrutura das ciências. Desse modo, para o autor, a história e a filosofia das ciências contribuem para um ensino de melhor qualidade (mais coerente, estimulante, crítico, humano, etc.), por favorecer a formação de uma/um professora/professor que tenha conhecimento crítico (conhecimento histórico e filosófico) de sua disciplina.

Logo, esses pressupostos epistemológicos ajudaram-me a promover situações nas quais as/os estudantes pudessem aprender a relacionar o conhecimento teórico-científico às ações mentais próprias desse conhecimento, ou

melhor, aprender a pensar cientificamente, dominando os procedimentos metodológicos das ciências para “[...] pensar como o modo próprio de pensar, de raciocinar e de atuar da ciência ensinada” (LIBÂNEO, 2009, p. 10).

Além disso, nesse mesmo período, comecei a participar, na universidade, de atividades de pesquisa em Ciências Biológicas, paralelamente à prática do ensino de Ciências, e essa experiência de trabalhar dentro de uma comunidade científica dava-me não só uma visão sobre aspectos importantes de como a ciência é conduzida, mas, também, confiança em ser capaz de usar essa percepção no ensino de Ciências.

Com efeito, Mehli e Bungum (2013) constataram que professoras/es que participavam de uma comunidade de pesquisa autêntica, mesmo que vagamente ligada ao currículo de Ciências da escola, e em uma estadia de curta duração, desenvolviam identidades como cientistas, cuja consequência foi positiva para o ato de ensinar, ao fazerem conexões entre a produção do conhecimento científico e o ensino, fornecendo às/aos estudantes uma imagem realística do que significa trabalhar como uma/um cientista.

Assim, a negociação das experiências vivenciadas nessas comunidades de pesquisa e de ensino implicou interpretar e agir, pensar e fazer e compreender e responder ao mesmo tempo, incluindo dimensões imaginárias que davam sentido a essas experiências, conduzindo-me à aprendizagem (WENGER, 1998). Portanto, a visão que tinha sobre o que e como ensinar foi se modificando, com mais fundamentos, e comecei a unir a ciência que aprendia na universidade com conhecimentos das ciências humanas, em busca de um novo olhar para o ensino de Ciências (VIANNA, 2012).

Dessa maneira, concordando com a ideia de que, ao adotarmos novas perspectivas, forjamos novas identidades (WENGER, 1998), posso dizer que precisei (re)negociar, muitas vezes, novas identidades de professora que ensina Ciências. E continuo (re)negociando essas identidades. Por exemplo, antes, participava em práticas docentes de concepções construtivistas, cujos princípios de aprendizagem se articulam em torno da atividade intelectual implicada na construção de conhecimentos pelas/os estudantes, isto é, em um processo de comparação, de revisão e de construção de esquemas de conhecimentos sobre conteúdos escolares (ZABALA, 1998).

Hoje, contudo, como participo em práticas de pesquisa da Formação de

Professoras/es, as quais utilizam como lente teórica para os estudos a percepção da aprendizagem situada, quer dizer, da aprendizagem como (re)negociação de significados em um movimento contínuo de engajamento nas práticas das comunidades de que participamos (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998), assumo essa perspectiva em decorrência de minha participação em processos de (re)interpretação do fenômeno da aprendizagem, o qual reflete nossa natureza fundamentalmente social como seres humanos capazes de conhecer (WENGER, 1998).

Alice, igualmente, se viu em novos cenários ao longo de suas aventuras, a exemplo de quando despencou na toca do Coelho Branco, levando-a à (re)negociação de suas identidades como uma maneira de ser no mundo:

“Ai ai! Como tudo está esquisito hoje! E ontem as coisas aconteciam exatamente como de costume. Será que fui trocada durante a noite? Deixe-me pensar: eu *era* a mesma quando me levantei esta manhã? Tenho uma ligeira lembrança de que me senti um bocadinho diferente. Mas, se não sou a mesma, a próxima pergunta é: ‘Afim de contas quem sou eu?’ Ah, *este* é o grande enigma!”(CARROL, 2013, p. 17-18, grifos do autor).

Entretanto, quem somos não reside somente no que pensamos ou dizemos de nós mesmos, nem no que as/os demais pensam ou dizem sobre nós, pois a identidade se define socialmente, como uma maneira de viver dia a dia, como uma experiência viva de participação em uma comunidade social (WENGER, 1998). Então, até relacionar-se com outras/os, em uma experiência negociada de participação na prática de uma comunidade, Alice não poderia, mesmo, dizer quem era.

E, desse modo, ao longo de minhas transformações identitárias como professora que ensina Ciências, precisei negociar, similarmente, uma identidade de professora que ensina a ensinar Ciências, ao ser convidada para lecionar a disciplina “Prática de Ensino” no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma faculdade particular.

Alice não ficou muito surpresa com isso, tão acostumada estava ficando a ver coisas esquisitas acontecerem (CARROLL, 2013, p. 52).

Alice não ficou surpresa, no entanto, as/os estudantes ficavam abismadas/os ao saberem que era professora de “Prática de Ensino” sem ter cursado a licenciatura, e sim o bacharelado. À vista disso, elas/es me perguntavam como eu

podia lecionar disciplinas como “Prática de Ensino”, “Estágio Supervisionado” e “Didática” sem ter cursado a licenciatura, sem ser professora. Dessa forma, como a identificação é um processo que é, simultaneamente, relacional e experiencial, subjetivo e coletivo, pode ser, conjuntamente, positivo e negativo, uma vez que inclui relações que dizem respeito ao que somos e ao que não somos, ao que gostamos de ser e ao que não gostamos (WENGER, 1998).

Entre as coisas esquisitas experienciadas por Alice, ela foi reconhecida como uma cobra pela Pomba, não como uma menina, porque havia desenvolvido um longo pescoço ao comer um pedaço do cogumelo indicado pela Lagarta, além da prática de comer ovos:

“Mas *não* sou uma cobra, estou lhe dizendo!” insistiu Alice. “Sou uma... uma...”
 “Ora essa! Você é o *quê*?” perguntou a Pomba. “Aposto que está tentando inventar alguma coisa!”
 “Eu... eu sou uma menininha”, respondeu Alice, bastante insegura, lembrando-se do número de mudanças que sofrera aquele dia.
 “Realmente uma história muito plausível!” disse a Pomba num tom do mais profundo desprezo. “Vi muitas menininhas no meu tempo, mas nunca *uma* com um pescoço desse! Não, não! Você é uma cobra; e não adianta negar. Suponho que agora vai me dizer que nunca provou um ovo!”
 “*Provei* ovos, sem dúvida”, disse Alice, que era uma criança muito sincera; “mas meninas comem quase tantos ovos quanto as cobras, sabe.”
 “Não acredito nisso”, declarou a Pomba; “mas, se comem, então são uma espécie de cobra, é só o que posso dizer.” (CARROLL, 2013, p. 43-44, grifos do autor).

O fato de não ter cursado a licenciatura e, apesar disso, lecionar em cursos de formação de professoras/es, não me causava nenhum estranhamento, afinal, amparava-me em saberes contextuais, ou seja, em conhecimentos implícitos na prática, fruto da reflexão sobre a ação, da indagação prática e da narrativa dessa prática em resposta às particularidades da vida diária em comunidades escolares (GARCIA, 2010). Esses conhecimentos estão situados na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelas/os professoras/es, (des)construídos por meio da experiência e da reflexão sobre o que fazem, “[...] como resultado do vaivém entre uma teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e faz desenvolver” (FORMOSINHO; MACHADO, 2007. p. 77).

Assim, por meio da imaginação, (des)construía novas imagens de mim mesma e identificava-me como membro daquela comunidade de ensino superior. E, como a imaginação é um recurso social, compartilhava com as/os estudantes essa experiência, negociando significados que nos levavam ao compromisso mútuo na prática da comunidade e, conseqüentemente, ao reconhecimento, por parte delas/es, de minha identidade de professora que ensina a ensinar Ciências.

Essa experiência de ser reconhecida/o pelas/os outras/os é um aspecto fundamental na (des)construção da identidade docente, já que esta é mobilizada e explicitada no investimento da prática profissional, na expectativa desse reconhecimento (SILVA, 2007). Dado que continuava aprendendo a ser professora, esse reconhecimento tornava a aprendizagem legítima e valorosa (LAVE, WENGER, 1991), e a imaginação de mim era um componente importante, que influenciava esse potencial de aprendizagem e minha experiência de identidade (WENGER, 1998).

Como professora universitária, lecionei vinte e cinco disciplinas díspares, tanto específicas de Biologia, quanto pedagógicas, e, dessa maneira, pude aproximar-me, ainda mais, de teorias das áreas de Ensino de Ciências, de Educação e de Ciências Biológicas. Inclusive, em uma das faculdades, houve um semestre em que fui professora de oito dessas distintas disciplinas. Dessa forma, essa era uma (des)construção identitária interdisciplinar, caracterizada por uma atitude comprometida, por gostar de conhecer, de ser pesquisadora, por ter compromisso com as/os estudantes e estar sempre insatisfeita com o que realizava, aventurando-me a ousar no ensino, em busca de outras possibilidades, de acordo com as necessidades das/os estudantes (FAZENDA, 2003).

Nessa (des)construção identitária interdisciplinar, existiram ocasiões em que lecionei uma noite inteira na mesma turma: nos dois primeiros horários, era professora de uma disciplina específica, e, nos dois últimos, de uma disciplina pedagógica, ou vice-versa. Então, certo dia, uma estudante me disse: “pró, vê se prende o cabelo para a próxima aula, desse modo, a gente pensa que está com outra professora!”. Não me dei conta, na época, de que estava forjando múltiplas identidades, mas as/os estudantes reivindicavam isso explicitamente.

Todavia, não prendia o cabelo para a próxima aula, como havia me pedido a estudante, e isso não era, mesmo, algo necessário para ser outra, uma vez que é o nosso compromisso em uma prática que dá origem a uma experiência de significado. E, como estamos sempre produzindo novas situações, novas impressões e novas experiências que nos fazem negociar novos significados, ampliando, desviando, ignorando, reinterpretando, modificando ou confirmando a história de significados de que fazem parte (WENGER, 1998), negociamos, igualmente, nosso *eu*, (des)construindo quem somos. E, Alice parecia saber disso:

Ela tivera uma discussão bastante longa com a irmã ainda na véspera, tudo porque começara com “Vamos fazer de conta que somos reis e rainhas”; e a irmã, que gostava de ser muito precisa, retrucara que isso não era possível porque eram só duas, até que Alice finalmente se vira forçada a dizer: “Bem, você pode ser só um deles, eu *serei* todos os outros (CARROLL, 2013, p. 118, grifos do autor).

Nessa trajetória de (des)construção identitária interdisciplinar, participei, em uma das faculdades em que lecionei, do Núcleo de Pesquisa em Práticas Docentes (NPPD), o qual visava garantir fóruns de discussão de conteúdos pertinentes às questões didático-pedagógicas e desenvolver estratégias para atendimento das demandas de qualificação docente, nas distintas áreas de conhecimento. No núcleo, eu e mais algumas/alguns professoras/es atuávamos como professoras/es formadoras/es de colegas de outros cursos, promovendo encontros formativos que pudessem contribuir no planejamento de intervenções didáticas que favorecessem a (des)construção de conhecimentos pelas/os estudantes.

Logo, participando do NPPD, lia o planejamento das/os professoras/es buscando ajudá-las/os com sugestões de como a disciplina poderia ser conduzida, dentro de perspectivas construtivistas defendidas no núcleo. Para isso, apresentava ideias de como as tarefas poderiam fazer com que as/os estudantes buscassem, ativamente, relações entre seus conhecimentos prévios e as novas informações apresentadas, e isso demandava muita pesquisa, pois, como estava ajudando professoras/es de áreas discrepantes da minha, precisava conhecer um pouco dos conhecimentos que estavam sendo trabalhados.

Assim, a passagem pelo NPPD oportunizou-me muitas aprendizagens, já que líamos e discutíamos textos em nossas reuniões internas, para embasarmos-nos teoricamente, e negociávamos experiências a toda hora, por exemplo, quando pedíamos a opinião umas/uns das/os outras/os acerca da análise dos planejamentos das/os colegas docentes, quando estávamos planejando novas ações para serem executadas juntos às/aos professoras/es da instituição, ou cada vez em que estávamos reunidas/os para avaliar uma ação que havia sido realizada. Portanto, esse repertório de experiências compartilhadas orientava o modo como pensava, agia, relacionava-me comigo mesma, com as pessoas, com o mundo e como vivia a profissão (FARIAS et al., 2009).

Ainda sobre minha (des)construção identitária interdisciplinar, lecionei a disciplina “Biomonitoramento de Ambientes Aquáticos” em um curso de pós-graduação de uma das faculdades em que fui professora, e, como havia cursado o

mestrado nessa área, pude unir a pesquisa com o ensino, em um processo de conexão de práticas distintas.

Nessa ocasião, ao relacionar-me com as/os estudantes, percebia que elas/es se mostravam surpresas/os com a forma como conduzia a disciplina e com minha experiência e segurança em apresentar exemplos concretos de projetos de biomonitoramento e de trabalhos de pesquisa na área. Isso, posto que a maioria delas/es havia sido minhas/meus alunas/os na Licenciatura em Ciências Biológicas, onde discutia questões voltadas ao ensino de Ciências.

Dessa maneira, elas/es me viam, na pós-graduação, como outra professora, em razão de que não estava ensinando a ensinar Ciências, e sim, a pesquisar em Ciências. Por isso, nessa experiência negociada, fica claro, mais uma vez, que nos transformamos à medida que (re)negociamos significados na prática das comunidades sociais de que somos membros e, como participamos de múltiplas comunidades, nossas identidades vão sendo (des)construídas nesses diferentes contextos (WENGER, 1998).

Então, depois de alguns anos (re)negociando experiências em comunidades de práticas docentes, entendi que havia aprendido a ser uma professora que ensina Ciências, reconhecendo nas/os outras/os algo de mim mesma, o que foi se intensificando quando participei de atividades que me interessavam, em que meu sentido de familiaridade foi perturbado e em que fui desafiada a dar respostas (WENGER, 1998). Nesse movimento, abri-me ao gosto de querer bem às/aos educandas/os, às/aos educadoras/es e à própria prática educativa de que participava (FREIRE, 1996), via-me e era vista por outras/os como professora e, por esse motivo, queria essa identidade como uma forma de participar no mundo.

Porém, como não podia prestar concursos para lecionar em escolas públicas, nem concorrer às vagas relacionadas às disciplinas pedagógicas em cursos de licenciatura de universidades federais, visto que os editais para esses concursos exigiam, como requisito específico, a graduação em licenciatura, e eu havia cursado o bacharelado em Ciências Biológicas, resolvi prestar a seleção como portadora de diploma de um curso de Licenciatura em Biologia. Consequentemente, nessa trajetória, muitas outras situações foram forjadas, dando continuidade à (re)negociação de experiências para a (des)construção identitária de uma professora que ensina Ciências.

Por conseguinte, as experiências (re)negociadas em distintas trajetórias, e

aqui narradas, forjaram diferentes contextos em que pude figurar novos acontecimentos, explorar alternativas, prever possíveis futuros e compartilhar histórias de aprendizagem com outras/os participantes nas práticas das comunidades de que fui membro (WENGER, 1998), levando-me à (des)construção de identidades, como professora que ensina Ciências e como professora que ensina a ensinar Ciências, a cada nova perspectiva assumida.

E, então, imaginou-se uma professora que ensina Ciências

Quando lia contos de fadas, eu imaginava que aquelas coisas nunca aconteciam, e agora cá estou no meio de uma! (CARROLL, 2013, p. 32).

Alice viu-se em um conto de fadas, em que coisas esquisitas não paravam de acontecer. Portanto, por meio da imaginação, buscou se situar no mundo e na história, criando conexões improváveis para enxergar a si mesma de novas maneiras (WENGER, 1998). Por exemplo, imaginou o que iria acontecer quando estava despencando pela toca do coelho, como seria se sua gata, Dinah, desse-lhe ordens e como seria viver no fundo de um poço, comendo apenas melado. Assim, podemos dizer que a vida tem necessidade de ilusões, de que muitas coisas escapem a nosso olhar para que conheçamos por meio da imaginação (NIETZSCHE, 2013).

Por meio da narrativa de experiências (re)negociadas em minhas trajetórias, procuramos entender como elas forjam situações em que é possível imaginar-se uma professora que ensina Ciências. Logo, não buscamos, nesse estudo, explicar as causas de ações ou representações diante das situações vividas, senão, compreendê-las a partir da forma como elas ocorreram (FAZENDA, 2003), ou melhor, de como foram supostas na narrativa.

Isso posto, no processo criativo de imaginação identitária, as experiências vivenciadas como professora que ensina Ciências foram encontrando reflexo em teorias das áreas de Ensino de Ciências e de Educação, permitindo a (re)negociação de significados e a (des)construção de imagens do mundo. Nesse sentido, a imaginação, como um componente importante de nossa experiência no mundo, permite criar novas relações que sejam constitutivas do *eu*, todavia, isso não significa que produzimos aspectos de nossas identidades que sejam menos reais,

mas que ampliamos o alcance da realidade, (re)inventando a nós mesmas/os (WENGER, 1998).

Diante disso, mesmo sem um desejo, *a priori*, de ser professora, a docência foi sendo experienciada por meio da imaginação, a qual influenciou o potencial de aprendizagem dessa atividade e a (des)construção de identidades, em uma sequência relacional de negociação de significados em que foi legítimo entender-me e ver-me, tal como fui sendo vista por outras/os (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998), como uma professora que ensina Ciências.

Desse modo, já que uma comunidade inclui a todas/os, ainda que haja diferenças entre o que se diz e o que se faz, entre o que se sabe e o que se pode manifestar (WENGER, 1998), não importava muito se minha participação ocorria na qualidade de novata ou veterana, porque ambas as formas legitimavam-me como um membro da comunidade (PAMPLONA; CARVALHO, 2009). Então, ao participar em uma comunidade, familiarizava-me com os diversos aspectos de sua prática e (des)construía uma identidade em relação a ela (MEHLI; BUNGUM, 2013).

Desse jeito, a maneira como a prática docente foi sendo experienciada, como as interações ocorreram em contextos escolares, e fora deles, e o modo como a imaginação foi sendo utilizada ao longo de distintas trajetórias são experiências singulares que contribuíram para que diversas identidades fossem (des)construídas. E esse é um movimento marcado pela contingência, no qual, em um momento, assumimos uma vertente de nossa identidade e, em outros momentos, assumimos outras (PAMPLONA; CARVALHO, 2009). Por isso, ora era uma professora que ensina Ciências, ora uma professora que ensina a ensinar Ciências.

E agora a história está pronta,
Desvie o barco, comandante! Para casa!
(CARROLL, 2013, p. 8).

Referências

BICKHARD, M. H. Constructivisms and Relativisms: A Shopper's Guide. **Science & Education**, v. 6, n. 1, p. 29-42, Jan. 1997.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Coords.). **Usos & abusos da história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. p. 183-191.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Ciências Naturais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. RESOLUÇÃO Nº 3, DE 3 DE AGOSTO DE 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ MEC. Brasília, DF, 8 ago. 2005. Seção I, p. 27.

CACHAPUZ, A. F. Do ensino das ciências: seis ideias que aprendi. In: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P. D.; GIL-PEREZ, D. (Orgs.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social:** os caminhos que percorremos. São Paulo: Cortez, 2012. p. 11-32.

CARROLL, L. **Alice:** Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges e introdução e notas de Martin Gardner. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CLARETO, S. M.; ROTONDO, M. A. S. Como Seria um Mundo sem Matemática? Hein? Na tensão narrativa-verdade. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 974-989, ago. 2014.

COLL, C. **Psicologia e currículo:** uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. et al. **O construtivismo na sala de aula.** Tradução de Cláudia Scilling. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____.; MARTÍN, E. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: umas perspectiva construtivista. In: COLL, C., et al. **O construtivismo na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1998. p. 197-221.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 333-346, abr. 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** Teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e Docência:** aprendendo a profissão. Brasília: Líber, 2009.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** História, teoria e pesquisa. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FINGER, M.; NÓVOA, A. Introdução. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 9-16.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Nova profissionalidade e diferenciação docente. In: FLORES, M. A.; VIANA, I. C. (Orgs.). **Profissionalismo Docente em Transição: As identidades dos professores em tempos de mudança**. Braga: CIEd, 2007. p. 71-82.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, 2010, ago./dez.

GARDNER, M. Notas. In: CARROLL, L. **Alice: Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 255-366.

GEELAN, D. R. Epistemological Anarchy and the Many Forms of Constructivism. **Science & Education**, v. 6, n. 1, p. 15-28, 1997.

GRANDY, R. E. Constructivisms and Objectivity: Disentangling Metaphysics from Pedagogy. **Science & Education**, v. 6, n. 1, p. 43-53, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/USP, 2009.

MATTHEWS, M. R. História, Filosofia e Ensino de Ciências: a tendência atual de reaproximação. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 12, n. 3, p. 164-214, dez. 1995.

MEHLI, H.; BUNGUM, B. A space for learning: how teachers benefit from participating in a professional community of space technology. **Research in Science & Technological Education**, v. 31, n. 1, p. 31-48, 2013.

NIETZSCHE, F. W. **O Livro do Filósofo**. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2013.

NOLA, R. Constructivism in Science and Science Education: A Philosophical Critique. **Science & Education**, v. 6, n. 1, p. 55-83, 1997.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

PAMPLONA, A. S.; CARVALHO, D. L. Comunidades de prática e conflitos de identidade na formação do professor de matemática que ensina estatística. In: FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C. M. R. G. S. (Orgs.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 211-231.

PHILLIPS, D. C. Coming to Grips with Radical Social Constructivisms. **Science & Education**, v. 6, n. 1, p. 85-104, 1997.

POLANYI, M. **The tacit dimension**. Chicago, London: University of Chicago Press, 2009.

PRAIA, J. F. Contributo para uma leitura possível de um percurso profissional. In: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P. D.; GIL-PÉREZ, D. (Orgs.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social: os caminhos que percorremos**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 53-74.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SHORES, T. "Memória e muitice": Alice e a filosofia da memória. In: IRWIN, W.; DAVIS, R. B. **Alice no País das Maravilhas e a filosofia: cada vez mais e mais curioso**. Tradução de Camila Zanon. São Paulo: Madras, 2010.

SILVA, A. M. Ser professor(a): Dinâmicas identitárias e desenvolvimento profissional. In: FLORES, M. A.; VIANA, I. C. (Orgs.). **Profissionalismo Docente em Transição: As Identidades dos Professores em tempos de Mudança**. Braga: CIEEd, 2007. p. 155-163.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

VIANNA, D. O que aprendi nas escolas. In: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. (Orgs.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social: os caminhos que percorremos**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 179-196.

VILCHES, A.; GIL-PÉREZ, D. Aprender, ensinar, aprender. Um desafio coletivo de formação e ação permanentes. In: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. (Orgs.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social: os caminhos que percorremos**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 215-240.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



(CARROLL, 2013, p. 25)

Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.

(Manoel de Barros)

III. PARECIA MESMO UM GRUPO ESTRAMBÓTICO¹: (re)negociações identitárias na participação em comunidades de prática

A primeira questão, claro, era como se enxugar: confabularam sobre isso e, após alguns minutos, pareceu muito natural a Alice ver-se conversando intimamente com eles, como se os tivesse conhecido a vida toda (CARROLL, 2013, p. 23).

Resumo

Este trabalho tem como objetivo narrar a participação em práticas de comunidades diversas para analisar como identidades são (re)negociadas nesses contextos. Inicialmente, utilizando-se uma interpretação do construto comunidade de prática, proposto por Etienne Wenger, será analisado o capítulo “Uma corrida em comitê e uma história comprida”, do livro “Aventuras de Alice no País das Maravilhas”, de autoria de Lewis Carroll, com o propósito de produzir uma imagem ilustrativa desse construto que possa ser utilizada como uma lente que permita enxergar como identidades são (des)construídas ao participarmos em práticas sociais. Então, ao longo do estudo, histórias de vida entrecruzam-se com as de Alice, em um processo que busca tensionar a dicotomia entre literatura e ciência.

Palavras-chave: Identidade. Comunidade de prática. Docência. Ensino de Ciências. Ciências Biológicas.

Alice havia derramado galões de lágrimas – porque crescera quase três metros de altura, após comer um pedacinho do bolo que estava no salão da toca do Coelho e, por isso, não conseguia atravessar a porta que a levaria ao jardim encantador –, até que, a sua volta, formou-se uma grande lagoa, a qual ficou apinhada de animais que foram caindo nela.

Aliás, a própria Alice caiu na lagoa de suas lágrimas, pois, depois de abanar-se com o leque deixado pelo Coelho, encolheu e ficou com uns sessenta centímetros. Portanto, constituiu-se, ali, um grupo estrambótico: aves com penas enxovalhadas, animais com o pelo grudado no corpo e todas/os ensopadas/os, mal-humoradas/os e indispostas/os. Logo, esse grupo estrambótico composto às margens da lagoa de lágrimas originou uma comunidade de prática na qual identidades foram (re)negociadas.

Pertencemos a várias comunidades de prática (trabalho, escola, família etc.) no curso de nossas vidas, em que o conceito de prática conota o fazer situado em um contexto histórico e social, os marcos de referência e as perspectivas compartilhadas nas comunidades de que pertencemos, estruturando e significando o

¹ O título é parte da introdução do capítulo 3 – Uma corrida em comitê e uma história comprida – do livro “Aventuras de Alice no País das Maravilhas” (CARROLL, 2013, p. 23).

que fazemos, e, por essa razão, a prática é sempre uma prática social (WENGER, 1998).

Nesse sentido, uma comunidade de prática é uma unidade em que três dimensões convertem a prática na fonte de coerência da comunidade: o compromisso mútuo, o objetivo comum e o repertório compartilhado (WENGER, 1998). De acordo com o autor, o compromisso mútuo diz respeito às relações de participação, ou seja, a experiência social de viver no mundo (falar, pensar, fazer, sentir, pertencer etc.), supondo todo tipo de relações – conflituosas ou harmoniosas, íntimas ou políticas, competitivas ou colaborativas –, inclusive o isolamento radical, em que não há comunicação com outras/os.

Em uma comunidade de prática, essas relações de responsabilidade mútua são criadas em resposta a um objetivo comum, definido pelas/os participantes, que não é uma simples meta estabelecida por elas/es, mas o resultado de um processo coletivo de negociação que se converte em uma parte integral da prática (WENGER, 1998). À vista disso, o autor explica que, na execução desse objetivo, as/os participantes compartilham um repertório que inclui palavras, maneiras de fazer, gestos, símbolos, ações e outras reificações que também formam parte da prática, descrevendo a participação no mundo como produtora de significados e dando forma à experiência vivenciada.

Desse modo, no mundo – entendido como o contexto em que vivemos, e em relação com o qual se realizam nossas experiências –, as relações de participação em comunidades de prática podem ser percebidas pela negociação de significados e ajuda mútua entre as pessoas para o desenvolvimento de uma prática compartilhada (WENGER, 1998). Segundo o autor, dado que um significado não é preexistente, muito menos é, simplesmente, inventado, nossas relações sociais são fatores decisivos da negociação de significados, um processo contínuo de interação que dá origem a uma experiência de significado, ao mesmo tempo histórico e dinâmico, contextual e único e, por esse motivo, viver é uma sequência constante de negociação de significados.

Nesse caso, por intermédio da negociação dos significados de nossa experiência de afiliação a uma comunidade de prática, (des)construímos identidades, isto é, transformamo-nos ao sermos capazes de desempenhar um papel nas relações de compromisso mútuo que constituem a comunidade de que participamos (WENGER, 1998). E, para o autor, a dimensão temporal da identidade

é essencial nesse processo, uma vez que negociamos nossas identidades, constantemente, ao participarmos, simultaneamente, nas histórias de várias práticas.

Nessa perspectiva, as identidades não são fixas, permanentes, pelo contrário, são abertas e numerosas, pois têm um caráter dinâmico de (des)construção associado aos diferentes contextos pelos quais passamos (HALL, 2006). Neles, participamos de atividades diárias de aprendizagem por meio das quais vamos percebendo quem somos, tanto a partir de como nos vemos, como pela maneira como somos vistos/os pelas/os outras/os (LAVE; WENGER, 1991). Então, a tensão entre a autoimagem e a visão da/o outra/o sobre nós é negociada e renegociada nessas comunidades, e (des)construímos identidades no tocante a elas, como uma forma de tornamo-nos membros delas (WENGER, 1998).

Portanto, negociamos múltiplas identidades, as quais formam trajetórias que não dizem respeito a cursos ou destinos fixos, nem a caminhos que podem ser previstos, e sim a movimentos contínuos que, embora tenham impulso próprio, sofrem influência dos contextos sócio-históricos e culturais, tendo coerência tal, através do tempo, que conectam o passado, o presente e o futuro (DELORY-MOMBERGER, 2011; WENGER, 1998).

Logo, o presente estudo tem como objetivo narrar a participação em práticas de comunidades diversas para analisar como identidades são (re)negociadas nesses contextos. Assim, essa é uma pesquisa qualitativa em que a história de vida da primeira autora do trabalho é utilizada como fonte de dados narrativos, estruturando tanto as experiências a serem estudadas, como os padrões de investigação que foram empregados no estudo (CONNELLY; CLANDININ, 1995). Por isso, em alguns momentos, o uso da primeira pessoa do singular significa que as experiências narradas foram vividas pela primeira autora, entretanto, analisadas mediante o olhar de todas/os as/os autoras/es do trabalho.

Para analisar as significações contidas na narrativa, referentes à (re)negociação identitária em práticas sociais, inicialmente, apresentaremos uma interpretação da teoria da *Comunidade de Prática*, de Etienne Wenger (1998), utilizando o grupo estrambótico formado às margens da lagoa de lágrimas choradas por Alice como exemplo. Por consequência, a imagem forjada nessa compreensão tem o propósito de servir como uma lente, ajudando-nos a entender a (re)negociação identitária em comunidades de prática.

Considerando-se que as formas de representação dos estudos dizem respeito ao seu conteúdo e propósito (BARBOSA, 2015), dialogaremos com as aventuras de Alice no País das Maravilhas e através do espelho (CARROLL, 2013), no intuito de desabituar o pensar e o modo de escrita acadêmica, por opções epistemológica, teórica, metodológica e política (CLARETO; ROTONDO, 2014), buscando encontrar a harmonia necessária entre literatura e ciência para a (des)construção desse trabalho.

“Que tal mudar de assunto?” interrompeu a Lebre de Março, bocejando. “Estou ficando cansada disto. Proponho que esta senhorita nos conte uma história.” (CARROLL, 2013, p. 59).

É para já, Lebre de Março!

Uma corrida em comitê e uma história comprida²

Para analisar como identidades são (re)negociadas no grupo estrambótico formado às margens da lagoa de lágrimas choradas por Alice, exploraremos de que maneira as três dimensões da prática, propostas por Wenger (1998), tornam esse grupo uma comunidade de prática. Contudo, isso não quer dizer, obviamente, que seja indispensável que essas três dimensões convertam-se em um centro explícito de atenção para que seja criado um contexto para a negociação de significados, ou, dito de outra forma, não é imprescindível que uma comunidade de prática reifique-se como tal para ser uma comunidade, porque ela incorpora-se à experiência vivida pelas/os participantes por intermédio do próprio compromisso na prática (WENGER, 1998).

No caso das/os participantes do grupo estrambótico, esse compromisso estava voltado ao objetivo comum de se enxugarem. Alice, diante disso, engaja-se à prática, tornando-se um membro que compartilha com os outros animais um repertório, adquire legitimidade e conversa intimamente com eles, como se os tivesse conhecido a vida toda.

Porém, isso não significa dizer que a paz, a felicidade e a harmonia sejam propriedades necessárias de uma comunidade de prática, ao invés disso, existem

² O título dessa seção foi utilizado por Carroll (2013, p. 23) para nomear o terceiro capítulo do livro “Aventuras de Alice no País das Maravilhas”.

muitas discrepâncias, tensões e conflitos entre as/os participantes (WENGER, 1998), e Alice experienciou isso:

Na verdade, teve uma discussão bastante longa com o Papagaio, que acabou se zangando e só dizia: “Sou mais velho que você e devo saber mais”; isso Alice se recusava a admitir, sem saber quantos anos ele tinha, e, como o Papagaio se negou categoricamente a revelar sua idade, não havia mais nada a dizer.

Finalmente o Camundongo, que parecia ser uma autoridade entre eles, bradou: “Sentem-se, vocês todos, e ouçam-me! (CARROLL, 2013, p. 23).

Logo, o Camundongo começou a contar uma história bastante enfadonha para o grupo, segundo ele, a coisa mais seca que conhecia. E, algum tempo depois, perguntou a Alice:

Como está se sentindo agora, meu bem?” continuou, olhando para Alice enquanto falava. “Mais molhada do que nunca”, respondeu Alice, desgostosa. “Isso não parece me secar nadinha.” (CARROLL, 2013, p. 24).

Assim, as/os participantes daquela comunidade continuavam encharcadas/os. Entretanto, elas/es foram, aos poucos, engajando-se, negociando significados e ajudando-se mutuamente em torno do objetivo comum de se enxugarem:

“Nesse caso”, disse o Dodô solenemente, ficando de pé, “proponho que a assembleia seja adiada para a adoção imediata de remédios mais drásticos...”
 “Fale inglês!” exclamou a Aguieta. “Não sei o sentido de metade dessas palavras compridas e, o que é pior, nem acredito que você saiba!” E baixou a cabeça para dissimular um sorriso; algumas das outras aves soltaram risadinhas audíveis.
 “O que eu ia dizer”, disse o Dodô num tom ofendido, “é que a melhor coisa para nos secar seria uma corrida em comitê.”
 (CARROLL, 2013, p. 24, grifo do autor).

Alice e os outros animais não sabiam o que era uma corrida em comitê, todavia o Dodô explicou que elas/es iriam aprender participando da corrida. De fato, a aprendizagem é uma característica da prática, ou seja, por meio do compromisso mútuo para a execução conjunta de um objetivo, as/os participantes compartilham aprendizagem e, nesse sentido, a prática pode ser descrita como uma história compartilhada de aprendizagem (WENGER, 1998).

Então, o Dodô deu início à corrida em comitê:

Primeiro traçou uma pista de corrida, uma espécie de círculo (“a forma exata não tem importância”, ele disse) e depois todo o grupo foi espalhado pela pista, aqui e ali. Não houve “Um, dois, três e já”: começaram a correr quando bem entenderam e pararam também quando bem entenderam, de modo que não foi fácil saber quando a corrida havia terminado. Contudo, quando estavam correndo já havia

uma meia hora, e completamente secos de novo, o Dodô de repente anunciou: “A corrida terminou!”
(CARROLL, 2013, p. 25, grifos do autor)

Como não foi fácil saber quando a corrida havia terminado, o Dodô determinou que todas/os haviam ganhado a corrida e receberiam prêmios, afinal quem havia vencido não era importante. O que interessava era que todas/os tinham se engajado para a execução do objetivo comum de se enxugarem. E, durante a corrida, as/os participantes compartilharam não somente a fala, conquanto a maneira de correr em círculos e outras reificações que faziam parte da prática de que participavam.

Portanto, as/os participantes, naquela prática, foram capazes de negociar significados para que pudessem desempenhar um papel no compromisso mútuo que constituía aquela comunidade e, dessa forma, (des)construíram identidades: o Camundongo, contador de história, o Dodô, organizador da corrida, a Aguieta, provocadora de confusão, e Alice, doadora de prêmios, dentre outras identidades negociadas. Desse modo, essas experiências de identidade na prática são maneiras de ser no mundo, definidas socialmente na participação em comunidades (WENGER, 1998).

Mas finalmente tudo terminou e eles se sentaram de novo num círculo e pediram ao Camundongo
que lhes contasse mais alguma coisa [...]

A resposta do Camundongo foi só um resmungo.

“Por favor, volte e termine a sua história!” Alice chamou-o; e todos os outros fizeram coro com ela.
“Sim, por favor, volte!” mas o Camundongo apenas sacudiu a cabeça, impaciente, e apertou o passo
um pouquinho (CARROLL, 2013, p.26 e 28).

E, nesse momento, aos poucos, cada animal foi dispersando-se sobre pretextos variados. Por conseguinte, como a participação e a reificação têm um alcance intrinsecamente limitado, é inevitável que acabem criando descontinuidades na evolução da prática, e, desse jeito, as/os participantes passam a ocupar novas posições, mudam de direção, encontram novas oportunidades, perdem o interesse e iniciam uma nova experiência, quer dizer, a existência de uma comunidade de prática não depende de membros fixos, pelo contrário, as pessoas vêm e vão (WENGER, 1998).

Apesar disso, o caráter transitório de uma comunidade de prática não significa que ela seja uma atividade ou interação específica, cuja história de aprendizagem é efêmera e que se converte, exclusivamente, em um recurso local na negociação de

significados, pois o conhecimento produzido em uma prática pode ser introduzido em práticas distintas (*brokering*), ao participarmos em comunidades diversas (WENGER, 1998).

Para esse autor, o conhecimento é uma questão de competência em relação aos objetivos compartilhados pela comunidade, ou seja, é uma questão de participar na execução desses objetivos, comprometendo-se com a prática. Então, nessa experiência de competência, desenvolvemos a capacidade de comprometermo-nos com outros membros e de responder por nossas ações, a capacidade de compreender o objetivo da comunidade de prática com a profundidade necessária para assumir responsabilidades e a capacidade de fazer uso do repertório compartilhado na prática.

Assim, mesmo partindo do princípio de que o desenvolvimento de uma prática requer tempo, o que define uma comunidade de prática em sua dimensão temporal não é simplesmente uma questão de quantidade mínima de tempo, e sim a manutenção de um compromisso mútuo na execução conjunta de um objetivo comum que conduz a uma aprendizagem (WENGER, 1998).

Logo, com base nessa interpretação da teoria de *Comunidade de Prática* serão narradas, a seguir, participações em práticas de variadas comunidades, para analisar como identidades são (re)negociadas nesses contextos.

Mudanças a toda hora: identidades (re)negociadas em práticas diversas e simultâneas

“Com certeza não tem muita prática”, disse a Rainha (CARROLL, 2013, p. 166).

Depende, Rainha, do que você está denominando de prática. Não estamos referindo-nos a conhecimentos adquiridos por meio dos sentidos, ou à aplicação da teoria. Também não estamos reportando-nos à ideia de ter experiência, no entendimento de saber fazer algo, de ter prática em certa atividade, fruto de um aprendizado obtido sistematicamente, que se acumula com o tempo. Sustentamos que a experiência e sua interpretação social são criadas mutuamente, à medida que vamos vivendo dia a dia e nos relacionando com as/os demais, (re)negociando significados que vão (des)construindo quem somos (WENGER, 1998).

Porém, se a prática para você, Rainha, estiver conotando uma prática social, isto é, fazer algo, entretanto, não simplesmente algo em si mesmo e por si mesmo, ao invés disso, algo em um contexto histórico e social, que possibilita um significado para o que fazemos, propiciando, desse modo, a negociação de identidades (WENGER, 1998), você está redondamente enganada! As práticas são numerosas e as identidades são múltiplas, já que participamos, simultaneamente, de diferentes comunidades.

Dessa maneira, sou professora, pesquisadora, mulher, mãe, filha, esposa e tantas outras identidades (re)negociadas em muitos contextos. Minha identidade feminina, por exemplo, tem sido (re)negociada em associação com outras identidades, em relações nem sempre harmoniosas, pelo contrário, permeadas por tensões e conflitos. Isso porque precisei negociar significados com outras/os que externalizavam representações da inferioridade feminina, como se houvesse uma divisão natural das tarefas segundo os sexos, impedindo minha participação em práticas consideradas *próprias* ao sexo masculino.

Em uma dessas ocasiões, ao ser aprovada no vestibular para o curso de Ciências Biológicas, procurei engajar-me na prática de um laboratório de pesquisa e, quando consegui participar de uma seleção, uma das professoras responsáveis pelo laboratório disse-me, categoricamente, que precisava de um homem que tivesse força para carregar baldes.

Portanto, não pude participar nessa prática, apesar disso, ao negociar significados com aquela professora, (des)construí uma identidade: ser mulher. Dessa forma, a não participação numa comunidade de prática é, também, fonte de identidade, visto que ela é (des)construída não somente pelo que somos, mas, igualmente, pelo que não somos (WENGER, 1998). Como explica o autor, e que ilustra, exatamente, essa experiência vivida, mulheres que buscam a igualdade de oportunidades, frequentemente, encontram práticas de certas comunidades que as empurram para identidades de não participação, sendo impossível uma trajetória diferente dentro dessas comunidades.

Depois dessa tentativa, procurei por estágios em outros laboratórios de pesquisa do Instituto de Biologia, pois, da mesma maneira que muitas/os colegas, eu tinha o ideal de dedicar-me à investigação e fugir do ensino, comumente considerado como uma tarefa monótona, repetitiva e sem interesse (VILCHES; GIL-PÉREZ, 2012) pelos bacharéis em Ciências Biológicas. No entanto, como ainda

estava no primeiro ano de curso, com pouca experiência vivenciada na área, não consegui nenhuma vaga.

Nessa situação, como minha mãe estava vendo minha ansiedade em trabalhar, e ela era dona de um curso de orientação de estudos para estudantes da Educação Básica, convidou-me para acompanhar um grupo de crianças de 1ª a 4ª séries³ nessa atividade. Assim, comecei a participar nessa comunidade que tinha como objetivo a aprendizagem das/os estudantes em um segundo turno de estudos extraescolar, e engajava-me nessa prática orientando as/os estudantes na realização das tarefas escolares que haviam sido encaminhadas para casa. Em prol desse objetivo, relacionava-me não somente com as/os estudantes, como também com mães e pais engajadas/os à comunidade, (re)negociando significados com elas/es acerca das aprendizagens de suas/eus filhas/os.

Mesmo que não estivesse cursando a licenciatura, e nem tivesse a intenção, nessa época, de ser professora, à medida que fui relacionando-me com outras/os participantes dessa comunidade – estudantes, mães, pais e outras/os professoras/es – fui aprendendo na prática a profissão docente e, então, (re)negocieei significados que (des)construíram-me uma professora, um membro legítimo dessa comunidade.

Alice, do mesmo modo, embora não fosse um dos animais que habitavam a toca do Coelho, engajou-se na comunidade, cujo objetivo era o de que todas/os se enxugassem, aprendeu na prática a correr em comitê, negociou significados com outras/os participantes e, desse jeito, (des)construiu uma identidade situada na prática dessa comunidade. Nessa perspectiva de *identidade situada na prática*, a identidade docente, de modo igual, é um processo constante de (des)construção, de transformações e de adaptações à maneira de ser, estar e agir numa comunidade de prática (PAMPLONA; CARVALHO, 2009).

Porém, minha participação na prática de orientação de estudos só durou um ano, uma vez que passei a lecionar em turmas de 6ª e 7ª séries⁴ do Ensino Fundamental para trabalhar mais próximo à área de Ciências Biológicas. Logo, nessa nova experiência, mudei de direção e passei a ocupar uma nova posição, dessa vez, como professora que ensina Ciências.

³ De acordo com a Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005), essas séries são, hoje, de 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental.

⁴ Atualmente, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental.

A despeito de estar participando em outra comunidade, introduzi nela elementos reificados na participação em outras práticas, considerando-se formas de agir na negociação de significados junto às/aos estudantes, além de percepções iniciais de conhecimentos pedagógicos gerais, de conhecimentos do currículo, de conhecimentos das/os alunas/os, de conhecimentos do contexto educacional e de conhecimentos dos fins educacionais (SHULMAN, 1987).

Esses conhecimentos, alguns oriundos de minha vivência prévia como estudante e outros frutos de minha participação no dia a dia da prática profissional como professora orientadora de estudos, contrapõem-se à valorização de uma hegemonia puramente teórica, pois a riqueza e a complexidade da prática docente transformam-nos, (des)constroem nossa identidade e, conseqüentemente, com o passar do tempo, a própria prática é modificada (LONGHINI; HARTWIG, 2007).

Portanto, nessa reinvenção constante da prática, ainda que siga sendo a *mesma prática*, aprendemos e vamos familiarizando-nos com ela ao (re)negociarmos significados, não somente como uma adaptação às novas circunstâncias mas, igualmente, como uma dedicação ao compromisso mútuo estabelecido entre as/os participantes para o desenvolvimento de um objetivo comum, o que nos leva à (des)construção de quem somos (WENGER, 1998).

Dessa maneira, quando comecei a participar na prática do ensino de Ciências, era novata nessa comunidade e, por isso, como aprendiz, fui familiarizando-me com os diversos aspectos dessa prática profissional, desempenhei papéis nessa comunidade e, desse modo, (des)construí uma identidade de professora que ensina Ciências por meio do processo de *participação periférica legítima*, isto é, de *aprendizagem situada na prática*, como uma dimensão integral e inseparável da prática social (LAVE; WENGER, 1991).

Segundo essas/es autores, a periferia e a legitimidade são necessárias para permitir uma plena participação às/aos novatas/os, em razão de que o caráter periférico diz respeito às variadas formas, mais ou menos engajadas e inclusivas, de participação definidas por uma comunidade, oferecendo-lhes uma aproximação real à prática da comunidade. Entretanto, para poder seguir nessa trajetória, as/os principiantes devem adquirir legitimidade suficiente para serem tratadas/os como membros em potencial.

E, foi dessa forma que aconteceu com as/os participantes da corrida em comitê. Apesar de serem novatas/os nessa prática, tinham o objetivo de se

enxugarem e, à vista disso, participaram dela como aprendizes, algumas/uns de maneira mais periférica, no entanto, todas/os como membros legítimos que desempenharam papéis na comunidade, compartilharam seu repertório, negociaram significados, aprenderam na prática, e, em consequência, (des)construíram identidades.

Dado que a legitimidade pode adotar muitas formas – ser útil, ser recomendado, ser temido, ser o tipo correto de pessoa, ser de boa família etc. – (WENGER, 1998), e como iniciei minha participação na prática do ensino de Ciências porque minha mãe era professora do colégio, um membro legítimo dessa comunidade que havia me indicado, os demais membros, da mesma forma, me reconheceram como tal e, desse jeito, pude seguir nessa trajetória.

Assim, as/os estudantes e demais participantes da comunidade identificavam-me como professora que ensina Ciências, e eu estava engajada a essa prática, a qual incluía o ensino e a aprendizagem da disciplina, bem como a participação em outras atividades, como as reuniões do conselho de classe. Nessas ocasiões, compartilhava com outras/os professoras/es o repertório e o compromisso mútuo que nos uniam em prol do objetivo comum que dizia respeito à aprendizagem das/os estudantes, e esses eram momentos muito ricos de (re)negociação de significados acerca de nosso papel naquela prática.

Contudo, como a prática compartilhada não implica, necessariamente, em harmonia ou colaboração, fazendo com que a comunidade seja, ao mesmo tempo, benéfica e inconveniente, “[...] o lugar de realizações criativas e de fracassos inatos, o lugar de resistência à opressão e da reprodução de suas condições, o berço do ego e também a jaula potencial da alma” (WENGER, 1998, p. 85, tradução nossa), durante os conselhos de classe, essas tensões eram aparentes.

Por exemplo, nessas reuniões, muitas/os professoras/es queixavam-se das/os estudantes de maneira bastante pejorativa e pareciam sentir-se à vontade em reprová-las/os, ficando evidente a nítida separação que faziam questão de manter entre elas/es e essas/es outras/os participantes da comunidade. Talvez, a tensão por que passam as/os professoras/es seja um esclarecimento para o estresse compartilhado por esse grupo.

Nesse sentido, Hernández (2014) explica que as mudanças no modelo econômico e a intensificação das crises são fatores que propendem à condução de tensões docentes, já que reduzem a garantia de espaços de trabalho e o poder

aquisitivo das/os professoras/es, aumentando a precarização das condições laborais e impactando em suas identidades (HERNÁNDEZ, 2014).

Porém, essa tensão, conjuntamente, pode estar relacionada ao fato de que, embora as/os professoras/es sejam uma parte importante das propostas educativas escolares, elas/es tendem a despontar em destaque apenas quando há um pânico moral quanto à sociedade e às/aos estudantes e, nesses momentos, suas identidades aparecem como inadequadas, sendo reprovadas e escrutinadas para que ajustem-se e sejam fixadas à imagem do projeto educativo da nação (LAWN, 2001).

Para esses *ajustes*, as/os professoras/es são impostos a cursos de formação continuada como parte do processo laboral docente, cujo propósito, segundo elas/es, é melhorar a produtividade, sendo pouco funcionais para as questões relacionadas ao ensino e, por isso, tendem a ter uma opinião negativa sobre esses cursos, sentindo-se obrigadas/os a participarem deles (HERNÁNDEZ, 2014).

Dessa maneira, essas alterações fabricadas nas identidades docentes, visando à crueza de um modelo essencialista de *professora/professor ideal*, alteram seu trabalho, pois lhes são cobrados deveres para além da sala de aula, sobre os quais serão inspecionadas/os e reguladas/os no contexto de um discurso que acentua a ideia de desempenho, individualização e liderança (LAWN, 2001).

Então, a (des)construção identitária, nesse contexto, pode estar intimamente imbricada ao processo de assimilação de discursos e valores de outras/os para a interação e a identificação como membro do grupo por onde esses discursos circulam (STELLA; CRUZ, 2014). Dessa forma, de acordo com esses autores, a reprodução contínua de valores negativos, como descaso, ineficiência e desmotivação para a mudança, constrói uma aura de desânimo geral, restando às/aos professoras/es a resignação em perpetuar essas reificações da prática de que participam.

Logo, por conta dessa pressão política e das novas exigências, as/os professoras/es são sobrecarregadas/os de atividades, fazendo-as/os viverem experiências de reconhecimento, ou não, de seu trabalho, marcando positiva ou negativamente seu desenvolvimento profissional, levando-as/os, muitas vezes, a atravessarem uma crise de identidade profissional (HERDEIRO; SILVA, 2014).

Essa crise de identidade pode ser entendida como um duplo deslocamento das/os professoras/es, tanto de seus lugares no mundo social e cultural, como de si

mesmas/os, em resposta a essas mudanças culturais marcadas por um processo de globalização, as quais desestabilizam a posição que antes achavam ocupar como indivíduos sociais, modificando, do mesmo modo, suas identidades pessoais e, igualmente, a noção que têm de si mesmas/os (HALL, 2006).

Essas mudanças impostas para a modernização do trabalho docente têm transformado a percepção da profissão, entretanto, mesmo com a tentativa de construção de uma cultura unificada, de identidades culturais homogêneas, as/os professoras/es reagem a ela, tornando-se defensivas/os e fortalecendo-se por meio de um processo de reidentificação com suas culturas de origem (HALL, 2006),

Assim, só é possível compreender as identidades docentes como um contínuo processo de identificação, como um conjunto de relações dinâmicas que permitem o compartilhamento de representações coletivas e de traços comuns à profissão, ao invés de serem pensadas como sujeitos homogeneizados em unidades do seu grupo profissional (HERNÁNDEZ, 2014).

Na comunidade formada às margens da lagoa de lágrimas choradas por Alice, as/os participantes também experienciaram tensões e conflitos: todas/os estavam enxovalhada/os, ensopadas/os, mal-humoradas/os e indispostas/os depois que caíram na lagoa; Alice e o Papagaio discutiram sobre quem seria mais velha/o; o Camundongo gritou com todas/os para que se sentassem e ficassem caladas/os; a Aguieta e outras aves debocharam do Dodô; e o Camundongo, aborrecido, negou-se a contar uma nova história para o grupo.

Mesmo estando em uma trajetória identitária como professora que ensina Ciências, continuei a procurar vaga em algum laboratório de pesquisa em Ciências Biológicas. Portanto, consegui uma oportunidade para participar na prática de pesquisa de moluscos, iniciando, desse modo, a (des)construção de uma identidade de pesquisadora em Ciências Biológicas.

Desse jeito, mesmo como professora que ensina Ciências, pertencia a várias comunidades de prática, porque fazia parte da comunidade de professoras/es, e, dentro dessa configuração mais ampla, da comunidade de professoras/es que ensinam Ciências; sendo as Ciências uma disciplina, um campo profissional, fui participando, do mesmo modo, nessa prática, além de participar na prática da comunidade científica, no papel de pesquisadora aprendiz (MEHLI; BUNGUM, 2015).

Essa (des)construção identitária de pesquisadora pautava-se em uma

imagem de cientista ideal, traçada por representações que possuíam a ciência moderna como matriz especular, na qual o caráter científico dos procedimentos de pesquisa desenvolvidos era algo dado e isento de questionamentos ou reformulações, sendo o lugar de cientista determinado pela afiliação a esse campo, independentemente da conduta da/o pesquisadora/pesquisador (DA ROSA, 2013).

Isso posto, era acompanhada por outras/os pesquisadoras/es para coletar, uma vez por mês, moluscos na área de estudo, como um dos procedimentos da pesquisa desses animais. Nessa prática, engajavam-se algumas/alguns marisqueiras/os e pescadoras/es locais, as/os quais compartilhavam conosco um repertório do fazer científico, ajudando-nos no objetivo da captura dos moluscos.

Dessa maneira, constituía-se na área de estudo, todo mês, uma comunidade de prática transitória, igualmente ao grupo estrambótico formado às margens da lagoa de lágrimas choradas por Alice. Nessa comunidade, negociávamos significados para que pudéssemos desempenhar um papel no compromisso mútuo para a execução do objetivo comum de coletar animais para a pesquisa, e, dessa forma, aprendíamos e (des)construíamos identidades na prática.

Ainda como pesquisadora em Ciências Biológicas, participei de um projeto grande, que envolvia pesquisadoras/es de diferentes áreas e, à vista disso, essa comunidade era representada por uma constelação de práticas distintas. Ou seja, como algumas configurações são muito amplas e diversas para serem tratadas como comunidades de prática, é preferível ver essas configurações como constelações de práticas, em que há um objetivo mais geral em torno do qual se organizam as práticas das comunidades implicadas, cada uma delas com seus objetivos e suas próprias interpretações da organização global (WENGER, 1998).

Por conseguinte, para esse autor, nessas constelações de práticas são desempenhados diferentes papéis, comportando um tipo de diversidade em que as perspectivas e as identidades entrelaçam-se mutuamente. Então, em minha participação nesse projeto, a (des)construção de minha identidade como pesquisadora dava-se por meio da tensão existente entre as relações de associação, (re)negociadas com as/os participantes da comunidade de pesquisadoras/es de moluscos, que era uma das práticas daquela constelação, e as relações de diferenciação, (re)negociadas com as/os demais pesquisadoras/es da constelação de práticas.

Consequentemente, a identidade pode ser entendida como o resultado

simultâneo da estabilidade e da provisoriedade, e da individualidade e da coletividade (DUBAR, 1997), em uma identificação contingente de diferenciação e generalização, em que a diferenciação define a identidade como diferença, a singularidade de alguém em relação a outra/o alguém diferente, e a generalização define a identidade como pertencimento comum (DUBAR, 2009).

Como todas essas mudanças desorientam! Nunca sei ao certo o que vou ser de um minuto para outro! (CARROLL, 2013, p. 44).

Exatamente! Assim como Alice experienciou trajetórias identitárias paralelas em suas aventuras no País das Maravilhas e através do espelho, estava vivenciando um período de mudanças a toda hora, à medida que (re)negociava identidades como professora ou como pesquisadora em práticas diversas e simultâneas. Isso porque, como membro dessas distintas comunidades, participava de maneira muito particular em cada uma delas, pois uma coisa era fazer ciência, outra era ensinar ciência (VIANNA, 2012), práticas situadas em contextos sociais diferentes. Desse modo, (des)construía múltiplos aspectos de mim mesma em experiências de multifiliação, criando vínculos e distinções com os quais me comprometia nessas comunidades (WENGER, 1998).

Logo, essa experiência de multifiliação a comunidades de prática era um processo marcado pela contingência, no qual, em um momento assumia uma vertente de identidade e, em outros, assumia outras vertentes (PAMPLONA; CARVALHO, 2009). Desse jeito, era pesquisadora em Ciências Biológicas em um turno e professora que ensina Ciências em outro, e o deslocamento de uma comunidade para a outra era o tempo que separava essas identidades, levando-me ao trabalho de conciliação dessas distintas formas de afiliação, algo nem sempre harmonioso e que, da mesma forma, não é realizado de uma vez por todas, podendo, por isso, provocar tensões contínuas que nunca se resolvem (WENGER, 1998).

Por exemplo, meu salário como professora era maior do que a bolsa que recebia como pesquisadora, embora o *status* de pesquisadora me empoderasse muito mais, já que a formação de bacharel era considerada de prestígio acadêmico e científico (SCHNETZLER, 2012), definindo que significados eram mais importantes para mim naquele momento. Algumas/alguns colegas professoras/es percebiam

isso, e, ao (re)negociarem comigo esses significados, falavam coisas do tipo “Pat é bióloga!”, identificando-me como pesquisadora, mesmo que estivesse participando em uma comunidade de prática de ensino.

Porém, na participação dessa prática, do mesmo modo, era identificada como professora e, certa vez, um estudante deu-me de presente uma fotografia que tiramos juntas/os, com a seguinte dedicatória no verso: “Patrícia, ter uma boa amizade é essencial. Preservá-la é fundamental. Obrigado por ser não só uma professora, mas, também, uma grande amiga”.

Isso posto, por meio do compromisso mútuo, criei vínculos com outras/os participantes dessa prática, sendo reconhecida como um membro da comunidade e como uma professora amiga. Por conseguinte, o compromisso na prática é uma dupla fonte de identificação, em razão de que não somente nos comprometemos com o que fazemos, todavia, ao mesmo tempo, nos comprometemos com as relações que mantemos com outras pessoas, permitindo que possamos adquirir “[...] uma sensação viva de quem somos” (WENGER, 1998, p. 192, tradução nossa).

E, dessa maneira, segui afiliando-me, simultaneamente, a outras comunidades de prática, tanto relacionadas ao ensino de Ciências, como à pesquisa em Ciências Biológicas, e, mesmo que a conciliação identitária não seja um movimento livre de tensões, buscava conectar as diversas partes de mim mesma, como peças de um quebra-cabeça, ilustrando as diversas formas de participação nessas práticas (WENGER, 1998).

Dessa forma, uma vez participei na prática de uma escola, cuja organização do currículo dava-se por projetos de trabalho (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998), e a coordenadora solicitou-me que montasse um projeto didático para estudantes de 5ª série. Visto que não sabia o que era um projeto didático – considerando-se que não havia cursado a licenciatura –, utilizei o que tinha aprendido na prática de escrita de projetos de pesquisa em Ciências Biológicas, e construí o projeto solicitado incorporando o produto de uma prática em outra, como uma forma de conciliar as diferentes formas de participação e, portanto, as distintas identidades.

Depois, como professora de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, busquei, novamente, essa conciliação identitária. Nesse caso, durante as aulas de disciplinas específicas da área, orientava as/os estudantes para que escrevessem projetos de investigação e, à vista disso, planejava aulas de campo, não para ilustrar algo que havia sido discutido em *aulas teóricas*, e sim, para que

elas/es executassem seus projetos. Em seguida, pedia para que apresentassem os resultados de suas investigações em seminários, e incentivava-as/os a publicarem seus trabalhos em revistas de divulgação científica.

Então, em trajetórias de mudanças a toda hora, continuei vivenciando experiências simultâneas de identidades, tanto como pesquisadora em Ciências Biológicas, como professora que ensina Ciências. E mais, quando passei a cursar o Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, visando ao título de doutora, outra identidade começou a ser (des)construída: a de pesquisadora em Ciências Humanas. Consequentemente, apesar de serem práticas distintas, prossegui buscando estabelecer conexões entre elas, introduzindo elementos de uma prática em outra.

Entre contingências: à guisa de uma (in)conclusão

Ao longo deste trabalho, procuramos refletir sobre o modo como identidades são (re)negociadas na participação em práticas de comunidades diversas. Para isso, utilizamos o grupo estrambótico formado às margens da lagoa de lágrimas choradas por Alice como exemplo de uma comunidade de prática, cujo propósito foi forjar uma imagem que nos ajudasse a entender a (re)negociação identitária. E, no diálogo com essa história e outras aventuras de Alice, tensionamos, ainda, a dicotomia acadêmica entre literatura e ciência, por entendermos que essa forma de representação do estudo diz respeito ao conteúdo e à sua epistemologia.

Logo, assim como Alice que, ao participar na prática do grupo estrambótico formado às margens da lagoa de suas lágrimas, mais do que aprender a correr em comitê, compartilhou um repertório com os outros membros da comunidade, (re)negociando significados que conduziram à (des)construção de uma identidade, vamos transformando-nos ao participarmos na prática das comunidades de que somos membros, nas quais desempenhamos diferentes papéis nas relações de compromisso mútuo estabelecidas nessas comunidades.

Desse modo, nessa perspectiva de *identidade situada na prática*, (des)construímos múltiplas identidades, isto é, identidades contingentes, cujo caráter dinâmico está associado aos vários contextos pelos quais passamos, já que participamos, simultaneamente, nas histórias de distintas práticas. Por isso, nesses contextos, vamos percebendo quem somos a partir de como nos vemos e pela

maneira como somos vistas/os pelas/os outras/os, em um processo no qual tornamo-nos membros legítimos da comunidade de prática.

Entretanto, esse movimento de identificação contingente relaciona-se não somente com a perspectiva da generalização, como pertencimento comum, mas, também, com o campo da diferenciação, em que a identidade é (des)construída como diferença. Pois, ao vivenciarmos experiências de multifiliação a diversas comunidades, criamos vínculos e distinções com os quais comprometemo-nos, porém, ainda que sejam práticas específicas, buscamos estabelecer conexões entre elas, assumindo vertentes de nossas identidades.

“Deixe-me pensar: eu *era* a mesma quando me levantei esta manhã? Tenho uma ligeira lembrança de que me senti um bocadinho diferente. Mas, se não sou a mesma, a próxima pergunta é: ‘Afinal de contas quem sou eu?’ Ah, este é o grande enigma!” (CARROLL, 2013, p.17-18, grifos do autor).

Referências

BARBOSA, J. C. Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Orgs.). **Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 3, DE 3 DE AGOSTO DE 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ MEC. Brasília, DF, 8 ago. 2005. Seção I, p. 27.

CARROLL, L. **Alice**: Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges e introdução e notas de Martin Gardner. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CLARETO, S. M.; ROTONDO, M. A. S. Como Seria um Mundo sem Matemática? Hein? Na tensão narrativa-verdade. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 974-989, ago. 2014.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. (Org.). **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.

DA ROSA, M. T. **O discurso universitário-científico na contemporaneidade**: marcas e implicações na constituição identitária do pesquisador em formação. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013, 233p.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 333-346, abr. 2011.

DUBAR, C. **A Socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. **A crise das identidades**: A interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERDEIRO, R.; SILVA, A. M. Qualidade e trabalho docente: as experiências e oportunidades de aprendizagem dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 237-254, jan./mar. 2014.

HERNÁNDEZ, C. A. Implicaciones de la política educativa del nivel básico: la percepción de los docentes. **Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad**, v. xx, n. 59, p. 29-67, enero/abr. 2014.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

LONGHINI, M. D.; HARTWIG, D. R. A interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante como subsídio para a aprendizagem da docência. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 3, p. 435-451, 2007.

MEHLI, H.; BUNGUM, B. A space for learning: how teachers benefit from participating in a professional community of space technology. **Research in Science & Technological Education**, v. 31, n. 1, p. 31-48, 2013.

PAMPLONA, A. S.; CARVALHO, D. L. Comunidades de prática e conflitos de identidade na formação do professor de matemática que ensina estatística. In: FIORENTINI, D.; GRANDI, R. C. M. R. G. S. (Orgs.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 211-231.

SCHNETZLER, R. P. Minhas trilhas de aprendizagem como educadora química. In: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. (Orgs.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social: os caminhos que percorremos**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 91-112.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard educational review**, v. 57, n. 1, p. 1-23, Feb. 1987.

STELLA, P. R.; CRUZ, D. A. C. O. D. Formação de professores de inglês pré-serviço em Alagoas: uma reflexão sobre identidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 141-159, 2014.

VIANNA, D. O que aprendi nas escolas. In: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. (Orgs.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social: os caminhos que percorremos**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 179-196.

VILCHES, A.; GIL-PÉREZ, D. Aprender, ensinar, aprender. Um desafio coletivo de formação e ação permanentes. In: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. (Orgs.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social: os caminhos que percorremos**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 215-240.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.



(CARROLL, 2013, p. 119)

O conceito que fazemos de outras pessoas e aquilo que vemos no espelho quando nele nos olhamos dependem do que sabemos do mundo, do que acreditamos ser possível, das memórias que guardamos e das nossas lealdades – para com o passado, o presente ou o futuro. Nada influencia tanto nossa capacidade de competir com as dificuldades da existência quanto o contexto em que as vemos; quanto mais contextos à nossa escolha, menos as dificuldades parecem inevitáveis e inacessíveis.

(Theodore Zeldin)

ENTÃO, ENTRE TANTAS TRAJETÓRIAS IDENTITÁRIAS, AONDE (NÃO)

CHEGUEI: em feito de uma conclusão possível

E aqui eu gostaria de ser capaz de lhe contar a metade das coisas que Alice costumava dizer a partir da sua expressão favorita: “Vamos fazer de conta”. Ela tivera uma discussão bastante longa com a irmã ainda na véspera, tudo porque começara com “Vamos fazer de conta que somos reis e rainhas”; e a irmã, que gostava de ser muito precisa, retrucara que isso não era possível porque eram só duas, até que Alice finalmente se vira forçada a dizer: “Bem, você pode ser só um deles, eu *serei* todos os outros” (CARROLL, 2013, p. 118, grifos do autor).

Concordo com Alice: podemos ser muitas/os! Podemos fazer de conta, imaginarmo-nos muitas/os, afinal, a imaginação é um componente importante de nossa experiência no mundo, por meio da qual ampliamos nosso *eu* transcendendo nosso tempo e nosso espaço, criando novas imagens do mundo e de nós mesmas/os, como aponta um dos aportes da *teoria social da aprendizagem*, de Etienne Wenger, utilizada como lente para este estudo.

Para esse autor, o caráter criativo da imaginação sustenta-se nas interações sociais, pois ela não é simplesmente a produção de fantasias pessoais ou uma ilusão individual de uma realidade, mas um modo de afiliação que intervém no mundo social para ampliar o alcance dessa realidade e de nossas identidades. Assim, como Alice mesma disse, ainda que sua irmã quisesse ser apenas um rei ou uma rainha, ela seria todas/os as/os outras/os para que pudessem continuar a brincadeira.

Dessa forma, da mesma maneira que Alice em suas aventuras no País das Maravilhas e através do espelho, imaginei-me muitas vezes ao longo de diversas trajetórias vividas, algumas delas narradas no decurso deste trabalho. Porém, como essas trajetórias não dizem respeito a um curso ou destino fixo, ou a um caminho que possa ser previsto (DELORY-MOMBERGER, 2011; WENGER, 1998), talvez não possa dizer, ao certo, aonde cheguei.

Contudo, mesmo que a Rainha Vermelha não tenha me perguntado por que vim até aqui, o fato é que cheguei ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências e aprendi, nessa comunidade de prática, relacionando-me com professoras/es, colegas, e, sem dúvida, com as aventuras de Alice.

De acordo com Wenger (1998), uma comunidade de prática é uma unidade em que três dimensões – o compromisso mútuo, o objetivo comum e o repertório

compartilhado – convertem a prática, – isto é, o fazer situado em um contexto histórico e social – na fonte de coerência da comunidade, estruturando e significando o que fazemos. Apesar disso, o autor adverte que não é imprescindível que uma comunidade de prática reifique-se como tal para ser uma comunidade, porque ela incorpora-se à experiência vivida pelas/os participantes por intermédio do próprio compromisso na prática.

Portanto, para Wenger, quando participarmos na prática de uma comunidade, comprometemo-nos mutuamente com outras/os participantes na execução conjunta de um objetivo e no compartilhamento de um repertório, o qual inclui palavras, maneiras de fazer, gestos, símbolos, ações e outras reificações que dão forma à experiência vivenciada e nos conduz à aprendizagem.

Nesse sentido, a aprendizagem, como uma característica da prática, não é algo que se reifica como uma categoria especial de atividade, e sim como um processo contínuo de compromisso ao participar em comunidades sociais, no qual vamos descobrindo como participar, desenvolvemos relações mútuas, (des)construímos identidades, compartilhamos repertórios, estilos e discursos, contamos e voltamos a contar histórias (WENGER, 1998).

Desse jeito, nesta pesquisa autobiográfica, aprendi ao narrar histórias acerca de minhas trajetórias identitárias, e, nesse movimento de biografização, ou seja, na atividade de dar forma às experiências vividas, interpretá-las e dar-lhes um sentido, fui utilizando formas e estruturas de narrativa que refletem tanto as relações mantidas com a coletividade, como comigo mesma, em determinada época e em uma conjuntura histórica definida (DELORY-MOMBERGER, 2011).

Logo, nessas trajetórias, independentemente de ter tropeçado e falhado algumas vezes, fui legitimada como membro das comunidades por que passei, fazendo com que esses lapsos se convertessem em oportunidades para aprender, ao invés de serem motivos para exclusão, e, desse modo, fui engajando-me, cada vez mais, nas práticas e desempenhando um papel nas relações de compromisso mútuo que constituem as comunidades nas quais participei.

À vista disso, pactuo com Lejeune (2008, p. 74), ao explicar que “transformar sua vida em narrativa é simplesmente viver”, uma vez que vivi novamente cada trajetória aqui narrada. E, ao narrar essas histórias de minha vida, vi-me no passado, todavia, de certa forma, como outra pessoa, pois não tenho certeza de que me vi

como fui ou como as coisas aconteceram, mas como a que sou, hoje, mostra-me como fui (SOARES, 2001).

Assim, com isso, quero dizer que, ao narrar essas histórias, dei forma ao que antes não tinha, no entanto, essas formas podem ser múltiplas, em razão de que a interpretação do vivido é passível de ser revisada, de ser redescoberta, o que possibilita ao sujeito que narra reinventar-se (PASSEGGI, 2010), imaginar-se de muitas formas.

Por isso, não posso afirmar que essas histórias não sejam ficções, dado que, mesmo que o sentido atribuído a elas esteja amparado em teorias estabelecidas, as simbolizações poéticas não foram desconsideradas, permitindo-me imaginar-me (JOSSO, 2007). Dessa forma, na criação historicamente contingente dessas histórias, fragmentei-me, fui muitas e representei mundos imaginados, nos quais, se há alguma *verdade*, refere-se, unicamente, à experiência humana vivida (GOODLEY et al., 2004), a qual não é verificável por parâmetros objetivos capazes de cumprir os critérios ortodoxos de uma pesquisa social (FERRAROTTI, 1991).

Dessa maneira, este estudo não apresenta conhecimentos (des)construídos pela razão, na busca de *verdades* generalizáveis, não obstante, possibilidades de uso de narrativas, de histórias e de metáforas retóricas e literárias para o diálogo entre arte e ciência, como formas de compreender os mundos em que vivemos, de sermos mais humanos e, como bem dito por Nietzsche (2013), de recolocar a vida no mundo.

Isso posto, embora esta não seja uma tese ficcional (KILBOURN, 1999), ao entrecruzar minhas histórias com as de Alice, busquei insubordinar-me, quer dizer, romper com a representação tradicional da pesquisa educacional (BARBOSA, 2015) como uma forma de nos habituar com o estranho, com a/o outra/o, e um modo de repensar o método científico, já que rigor e poesia não são dimensões incompatíveis. Por esse motivo, agradeço a Alice, visto que, por meio de suas histórias entendi que posso ser muitas.

Por esse ângulo, mediante a memória, o esquecimento e a mútua relação entre passado, presente e futuro, (re)construí as experiências vivenciadas ao longo de trajetórias profissionais para compreender o constante e interminável decurso de (des)construção identitária. Consequentemente, na narrativa dessas experiências, diferentes tempos entrecruzam-se, por essa razão, ora sou, ora fui, ora serei.

Logo, ao analisar essas experiências, foi possível observar que, na

participação em comunidades de prática, significados são (re)negociados em um elo entre o social e o individual, produzindo novas imagens constitutivas de nós, nas quais integram-se outros significados, outras possibilidades e outras perspectivas (WENGER, 1998).

Segundo o autor, viver é uma sequência constante de negociação de significados, ou seja, como um significado não é preexistente nem meramente inventado, nossas relações sociais são fatores decisivos de um processo contínuo de interação que dá origem a uma experiência de significado, ao mesmo tempo histórico e dinâmico, contextual e único.

Para Wenger, temos a tendência de nos identificarmos mais intensamente com as comunidades nas quais (re)negociamos, com maior propriedade, os significados que são mais importantes para nós. Desse modo, vamos definindo quem somos (e quem não somos), em uma ininterrupta (des)construção identitária atrelada aos contextos sociais de que participamos.

Desse jeito, como pertencemos a várias comunidades de prática, (re)negociei maneiras de ser um membro em cada um desses cenários, (des)construindo uma identidade de afiliação a eles. Então, nessa concepção de *identidade situada na prática*, como sustenta Wenger, não é possível pensar no indivíduo dissociado do ambiente sociocultural a que pertence, e, por causa disso, vivemos múltiplas identidades, movimentos ininterruptos de estar no mundo.

Nesse sentido, minhas trajetórias profissionais iniciaram-se quando comecei a participar em práticas que (des)construíram-me uma pesquisadora em Ciências Biológicas, e, como novata nessa comunidade – tal como seria em qualquer outra comunidade –, fui uma aprendiz que precisou familiarizar-se com os diversos aspectos da prática, que desempenhou papéis na comunidade e, portanto, que (des)construiu uma identidade por intermédio da dinâmica de *participação periférica legítima* (LAVE; WENGER, 1991).

Essas/es autoras/es explicam que, para uma plena participação das/os novatas/os, a periferia – isto é, formas variadas de participação, mais ou menos engajadas, definidas pela comunidade – é fundamental, porque fornece ao aprendiz uma aproximação real à prática. Entretanto, para poder seguir nessa trajetória, as/os principiantes devem adquirir legitimidade satisfatória para serem tratadas/os como membros em potencial.

Porém, a comunidade de pesquisa em Ciências Biológicas, na verdade, é

uma constelação de práticas distintas, uma configuração mais ampla do que uma única comunidade, um empreendimento mais geral em torno do qual estão implicadas as práticas de diversas comunidades. Por conseguinte, seus membros desempenham vários papéis, comportando um tipo de diversidade em que as perspectivas e as identidades entrelaçam-se mutuamente (WENGER, 1998).

Assim, nessa constelação de práticas, o empreendimento global diz respeito à pesquisa em Ciências Biológicas, e nela fui pesquisadora de esponjas marinhas e de moluscos, práticas não uniformes, com objetivos específicos que conduzem à negociação de significados locais. À vista disso, à medida que as/os participantes dessa constelação de práticas foram prestando atenção à minha experiência de participação, me reconheceram como um membro.

Nesse caso, a (des)construção de minha identidade como pesquisadora dava-se por meio da tensão existente entre as relações de associação e de diferenciação com as/os participantes dessa constelação de práticas, pois ora era pesquisadora em Ciências Biológicas, do mesmo modo que todas/os as/os outras/os membros, ora era pesquisadora de esponjas marinhas ou pesquisadora de moluscos, vertentes identitárias, quer dizer, identidades distintivas, contingentes, associadas a esses díspares contextos (HALL, 2006; WENGER, 1998).

Por isso, Dubar (1997, 2009) esclarece que a identidade pode ser entendida como o resultado simultâneo da estabilidade, da provisoriedade, da individualidade e da coletividade, em uma sucessão de identificação contingente, na qual a identidade define-se tanto por diferenciação, ou melhor, pela singularidade em relação a outras/os, como por generalização, em outras palavras, pelo que é compartilhado em um grupo, pelo pertencimento comum.

Dessa maneira, nessas (des)construções identitárias, comprometia-me com essas práticas e desenvolvia-me de maneira competente, (re)negociando significados com outras/os participantes. De acordo com Wenger (1998), a competência, como uma capacidade não somente de realizar ações e de dominar informações e habilidades, mas de comprometer-se com outros membros e de responder por suas ações, de compreender o objetivo da comunidade com a profundidade necessária para assumir responsabilidades e de fazer uso do repertório compartilhado na prática, é parte importante da (des)construção identitária.

Como posto, anteriormente, participamos de muitas comunidades de prática,

desse modo, em paralelo às experiências vivenciadas como pesquisadora em Ciências Biológicas, fui imaginando maneiras de ser, também, professora e aprendendo a lecionar na prática das comunidades escolares de que era membro, em ações ininterruptas de transformação.

Então, como professora que ensina Ciências, pertenço não apenas a essa comunidade, não obstante, faço parte da comunidade de professoras/es, uma constelação de práticas da qual a comunidade de professoras/es que ensinam Ciências integra-se, dentre as práticas de ensino de outras disciplinas. E mais, como explicam Mehli e Bungum (2015), podemos pensar nas Ciências como uma disciplina, mais que o ensino, exclusivamente, como um campo de prática profissional, além da prática da comunidade de pesquisadoras/es científicas/os, comunidades das quais, como professora que ensina Ciências, igualmente, sou membro.

Nesse sentido, como integrante dessas diferenciadas comunidades, participo de maneira muito particular em cada uma delas, porque são práticas situadas em contextos sociais diferentes e, dessa forma, múltiplas vertentes de mim mesma são (des)construídas em experiências de multifiliação, criando vínculos e distinções com os quais comprometo-me nessas comunidades (WENGER, 1998).

Contudo, conforme sustenta esse autor, embora haja diferenças significativas entre as práticas dessas comunidades, limites que levam à desconexão entre elas, buscamos criar formas de continuidade entre essas práticas, incorporando reificações de um contexto em outro. Fiz isso, por exemplo, ao utilizar o que havia aprendido, como pesquisadora em Ciências Biológicas, acerca da escrita de projetos de pesquisa, para a escrita de projetos didáticos, uma das atividades de que participava como professora que ensina Ciências.

Mesmo que no início da docência tivesse uma compreensão equivocada de meu papel como professora que ensina Ciências, lecionando aulas cujas perspectivas eram empírico-indutivistas, meramente ilustrativas e marcadas pelas experiências vivenciadas no bacharelado em Ciências Biológicas, (re)criei um modo de ser, estar e agir no mundo.

Nesse processo, fui (re)significando a prática por meio da leitura e da discussão, com colegas da docência, de teorias das áreas de Educação e de Ensino de Ciências. Portanto, essas leituras se entrecruzaram e comecei a perceber que as Ciências Biológicas e Humanas se harmonizam e se completam, modificando, com

mais fundamentos, a visão que tinha sobre o que e como ensinar (VIANNA, 2012). Logo, comecei a unir, em mais uma forma de continuidade entre práticas distintas, a ciência que aprendia na universidade com conhecimentos das Ciências Humanas, em busca de um novo olhar para o Ensino de Ciências.

Pois, como professora que ensina Ciências, desenvolvi um espírito de abertura e de indagação crítica e sistemática às práticas realizadas, e compreendi a necessidade de estudar, de mudar a forma de ensinar e de propor estratégias para que as/os estudantes aprendessem. Assim, mediante essas relações estabelecidas com outras/os, fui (des)construindo-me e aprendendo, na prática, a ser outra professora que ensina Ciências, possibilitando-me a visão de outros mundos.

Entre essas transformações identitárias, similarmente, negocie uma identidade de professora que ensina a ensinar Ciências em um curso de formação de professoras/es. Porém, essa (des)construção identitária foi permeada por muitas divergências, haja vista que as/os licenciandas/os cobravam-me o título de licenciada, algo, segundo elas/es, necessário para pertencer à comunidade de professoras/es.

Todavia, mesmo que não tivesse o título de professora, havia aprendido a docência em atividades situadas de aprendizagem, nas quais significados foram (re)negociados em movimentos contínuos de engajamento às práticas das comunidades de que participei (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998). Dessa maneira, por intermédio da imaginação, (des)construí uma imagem de mim mesma que identificava-me como membro dessa comunidade de ensino superior, influenciando meu potencial de aprendizagem e minha experiência de identidade, definida socialmente ao participar nessa comunidade.

Contudo, como a identificação é um processo, simultaneamente, relacional e experiencial, subjetivo e coletivo, positivo e negativo, ela inclui relações que dizem respeito ao que somos e ao que não somos, ao que gostamos de ser e ao que não gostamos (WENGER, 1998). Por isso, tal como outras identidades, a identidade docente não é um produto, um dado adquirido ou uma propriedade, e sim, um lugar de tensões (NÓVOA, 2000), isto é, de lutas e conflitos que nos conduzem à (des)construção de vertentes de nossa identidade como uma forma de ser, estar e agir nas comunidades de que participamos (PAMPLONA; CARVALHO, 2009).

À vista disso, ao participar como professora que ensina Ciências, fui provocada por novas visões de mundo, alheias àquelas forjadas na prática de

pesquisa em Ciências Biológicas, autodenominadas de *ciências duras* e que estão pautadas no experimentalismo, na objetividade e no rigor científico. Então, nessa dinâmica de mudança paradigmática, compreendi que o conhecimento é multifacetado, em que múltiplas dimensões se entrelaçam e, desse modo, decidi mudar de área de pesquisa e cursar o doutorado na área de Ciências Humanas. Por esse motivo, esta tese faz parte desse deslocamento, no qual uma identidade está em (des)construção, a de pesquisadora em Ciências Humanas.

Nesse (des)fazer identitário, vivo a tensão entre minha autoimagem e a visão de outras/os sobre mim, em uma experiência constantemente (re)negociada nessa comunidade de pesquisa como uma forma de ser membro, de pertencer a ela (WENGER, 1998), como uma atividade diária de aprendizagem por meio da participação na prática (LAVE; WENGER, 1991).

Dessa forma, não posso dizer que essa história tenha chegado ao fim. Nesse caso, por enquanto, o que posso dizer é que estudei a vida como pesquisadora em Ciências Biológicas e aceitei dela ser uma professora que ensina Ciências, uma professora que ensina a ensinar Ciências em cursos de formação de professoras/es e uma pesquisadora das Ciências Humanas.

No entanto, mesmo que a conciliação identitária não seja uma ação livre de tensões, nossos fragmentos de identidades não permanecem desconectados entre si, pelo contrário, buscamos conectar as diversas partes de nós mesmas/os, como peças de um quebra-cabeça que coexistem em um nexos identitário constituído por pontes que atravessam os panoramas das práticas sociais (WENGER, 1998).

Para o autor, inclusive, a incapacidade de reunir as distintas partes de nossas identidades pode ser considerada patológica, logo, sou eu, ela, negra, branca, feminina, masculina, filha, mãe, esposa, amante, mulher, professora, estudante, pesquisadora, enfim, *Patrícias*, uma professora-pesquisadora que ensina Ciências.

Obviamente, esse nexos identitário não é a mesma coisa do binômio professora e pesquisadora, pois há um compromisso, de natureza ética, de colocar a investigação a serviço da resolução de problemas das práticas docentes, embora a investigação não se esgote nessas práticas (PRAIA, 2012). Assim, a noção de professoras/es-pesquisadoras/es dá suporte às discussões de aspectos políticos, epistemológicos e pedagógicos do fazer e do pensar a profissão docente (ALMEIDA, 2012).

Dessa maneira, do mesmo modo que Cachapuz (2012), percorri trilhas

profissionais que se entrecruzaram em minha história de vida e, portanto, do papel de professora que ensina Ciências ao de professora-pesquisadora que ensina Ciências, entendo a importância de tornar a pesquisa sobre a formação de professoras/es e sobre o ensino das ciências mais relevantes para melhorar o ensino das ciências.

Isso, posto, como a prática profissional caracteriza-se pela incerteza, pela singularidade, pelo conflito de valores e pela complexidade, a atividade docente não pode resumir-se à aplicação de teorias, métodos, procedimentos e regras aprendidas, mas envolver, da mesma forma, a investigação dessas práticas para que elas possam ser melhoradas (SCHNETZLER, 2012). Desse jeito, é necessário que as/os professoras/es participem na (re)construção de novos conhecimentos didáticos, investigando os problemas que o ensino nos coloca e questionando a tradicional separação entre ensino e investigação (VILCHES; GIL-PÉREZ, 2012).

Por essa razão, concordo com Cachapuz (2012): há muito a fazer. Neste estudo, busquei compreender como as trajetórias vividas forjam situações para a (des)construção de múltiplas identidades como professora-pesquisadora que ensina Ciências, diante disso, ficam para uma nova pesquisa outras questões, igualmente, importantes, como as políticas e os sistemas de formação de professoras/es diante das contingências dos contextos escolares e a (des)construção identitária docente em e para contextos locais.

E aqui, Alice, despeço-me de você. No entanto, isso não quer dizer que me esquecerei de nossas histórias, porque, ainda que o esquecimento faça a sua parte, você estará presente cada vez em que olhar para a minha filha, também Alice, semelhantemente sonhadora. Obrigada por compartilhar comigo suas aventuras!

E ainda que um suspiro saudoso
Venha perpassar esta história
Por “dias felizes de verão” e por
Sua glória agora extinta –
Decerto não tornará ofuscada
A alegria de nosso conto de fadas.
(CARROLL, 2013, p. 114, grifo do autor)

Referências

ALMEIDA, M. J. Mediação da pesquisa na interpretação da educação em ciências. In: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. (Orgs.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social: os caminhos que percorremos**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, J. C. Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Orgs.). **Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

CACHAPUZ, A. F. Do ensino das ciências: seis ideias que aprendi. In: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P. D.; GIL-PÉREZ, D. (Orgs.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social: os caminhos que percorremos**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 11-32.

CARROLL, L. **Alice**: Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges e introdução e notas de Martin Gardner. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 333-346, abr. 2011.

DUBAR, C. **A Socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora, 1997.

_____, C. **A crise das identidades**: A interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. **Sociologia – Problemas e Práticas**, n. 9, p. 171-177, 1991.

GOODLEY, D. et al. **Researching Life Stories**: Method, theory and analysis in a biographical age. London: Routledge, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

KILBOURN, B. Fictional Theses. **Educational Researcher**, v. 28, n. 9, p. 27-32, dec. 1999.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MEHLI, H.; BUNGUM, B. A space for learning: how teachers benefit from participating in a professional community of space technology. **Research in Science & Technological Education**, v. 31, n. 1, p. 31–48, 2013.

NIETZSCHE, F. W. **O Livro do Filósofo**. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2013.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

PAMPLONA, A. S.; CARVALHO, D. L. Comunidades de prática e conflitos de identidade na formação do professor de matemática que ensina estatística. In: FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C. M. R. G. S. (Orgs.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 211-231.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PRAIA, J. F. Contributo para uma leitura possível de um percurso profissional. In: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P. D.; GIL-PÉREZ, D. (Orgs.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social**: os caminhos que percorremos. São Paulo: Cortez, 2012. p. 53-74.

SCHNETZLER, R. P. Minhas trilhas de aprendizagem como educadora química. In: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. (Orgs.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social**: os caminhos que percorremos. São Paulo: Cortez, 2012. p. 91-112.

SOARES, M. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VIANNA, D. O que aprendi nas escolas. In: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. (Orgs.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social**: os caminhos que percorremos. São Paulo: Cortez, 2012. p. 179-196.

VILCHES, A.; GIL-PÉREZ, D. Aprender, ensinar, aprender. Um desafio coletivo de formação e ação permanentes. In: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. (Orgs.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social**: os caminhos que percorremos. São Paulo: Cortez, 2012. p. 215-240.

WENGER, E. **Communities of practice**: Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

APÊNDICE



Universidade Federal da Bahia

Universidade Estadual de Feira de Santana

Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este termo de consentimento livre e esclarecido pretende explicitar os procedimentos adotados em minha pesquisa de doutorado e a forma de utilização dos dados produzidos, com o propósito de deixar transparente, tanto quanto possível, a relação entre as/os envolvidas/os, o tratamento e o uso das informações na investigação realizada.

Por meio de narrativas autobiográficas, a doutoranda Patrícia Petitinga Silva produziu dados para a sua pesquisa, intitulada “Queria estudar a vida, mas a vida ofereceu-me, também, o ensino: (des)caminhos de identidades como professora-pesquisadora que ensina Ciências”. Esses dados serão o material empírico da investigação, cujo objetivo é compreender como as trajetórias vividas forjam situações para a (des)construção de múltiplas identidades como professora-pesquisadora que ensina Ciências.

Após a leitura e análise do tratamento dado às narrativas, as/os participantes autorizam a divulgação de informações provenientes do entrecruzamento de suas histórias com a história de vida da pesquisadora, permitindo a publicação de suas identidades, para fins acadêmicos e de pesquisa.

_____, _____ de _____ de 2016.

Pesquisadora

Patrícia Petitinga Silva

Nome

Assinatura

Participante da

Pesquisa

Nome

Assinatura