

A COMPREENSÃO E CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSORA A PARTIR DE NARRATIVAS EDUCACIONAIS

■ ANA CAROLINA PAROLINI BORGES DURANTE

 <https://orcid.org/0000-0003-0450-2158>

Universidade Federal de Uberlândia

■ VALESKA VIRGÍNIA SOARES SOUZA

 <https://orcid.org/0000-0001-5419-9308>

Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO

As reflexões tecidas neste artigo são resultantes de uma pesquisa cujo objetivo foi compreender como uma das autoras, pesquisadora-participante, tem se constituído professora, bem como identificar suas concepções de ser professora. Trata-se de uma investigação qualitativa autobiográfica seguindo o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa. Buscamos socializar a compreensão da pesquisadora-participante sobre o que é ser professora e sobre como ela tem se constituído professora sendo moldada pelas experiências vividas em diferentes paisagens. Para isso, a pesquisadora-participante reconstituiu a partir de alguns instrumentos de pesquisa, como a escrita autobiográfica e a caixa de memórias, experiências marcantes de ser aluna e professora por meio das narrativas que compõem nosso enredo de investigação. Amparada pelo conceito de histórias que nos constituem, um termo narrativo para compreender as identidades profissionais docentes, suas histórias a levaram a compreender que ela tem se constituído professora nas e pelas experiências que viveu na sua vida escolar, durante a graduação em Letras e na relação que estabeleceu com suas professoras.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa. Pesquisa autobiográfica. Ser professora. Histórias que nos constituem.

ABSTRACT

THE UNDERSTANDING AND CONSTITUTION OF BEING A TEACHER CONSIDERING EDUCATIONAL NARRATIVES

The reflections woven in this paper are the result of a research whose objective was to understand how one of the authors, a researcher-participant, has become a teacher as well as to identify her

conceptions of being a teacher. This is an autobiographical qualitative investigation following the theoretical-methodological path of Narrative Inquiry. We seek to socialize the participant-researcher's understanding of what it is to be a teacher and how she has become a teacher, being shaped by her experiences in different landscapes. For this, the researcher-participant reconstituted from some research instruments, with autobiographical writing and memory boxes, remarkable experiences of being a student and teacher through the narratives that make up our investigation plot. Supported by the concept of stories to live by, a narrative term to understand the professional teaching identities, her stories led the researcher-participant to understand that she has become a teacher in and through the experiences she lived in her school life, during her graduation in Languages and in the relationship she established with her teachers. **Keywords:** Narrative Inquiry. Autobiographical Research. Being a teacher. Stories to live by.

RESUMEN **LA COMPRENSIÓN Y CONSTITUCIÓN DEL SER PROFESORA DESDE LAS NARRATIVAS EDUCATIVAS**

Las reflexiones tejidas en este artículo son el resultado de una investigación cuyo objetivo fue comprender cómo una de las autoras, investigadora-participante, se ha convertido en docente, así como identificar sus concepciones sobre el ser profesora. Se trata de una investigación cualitativa autobiográfica siguiendo el camino teórico-metodológico de la Investigación Narrativa. Buscamos socializar la comprensión de la investigadora-participante sobre lo que significa ser profesora y cómo se ha convertido en profesora, siendo moldeada por sus experiencias en diferentes paisajes. Para ello, la investigadora-participante reconstituyó a partir de unos instrumentos de investigación, con la escritura autobiográfica y la caja de recuerdos, experiencias notables de ser estudiante y docente a través de las narrativas que componen nuestra trama de investigación. Sus relatos, apoyados en el concepto de relatos que nos constituyen, término narrativo para comprender las identidades profesionales docentes, llevaron a la investigadora-participante a comprender que se ha convertido en docente en y a través de las experiencias vividas en su vida escolar, durante su graduación. en lenguas y en la relación que estableció con sus profesoras.

Palabras clave: Investigación Narrativa. Investigación autobiográfica. Ser profesora. Historia que nos constituyen.

Introdução

As reflexões tecidas neste artigo são resultantes de uma pesquisa cujo objetivo foi compreender como uma das autoras, pesquisadora-participante, que para fins de pesquisa se autodenomina de Papoula,¹ tem se constituído professora bem como identificar suas concepções de ser professora. Papoula é uma farmacêutica do Sistema Único de Saúde (SUS), que, desde a infância, sonhava em ser professora. Apesar desse sonho, foi estudar Farmácia numa universidade pública conhecida pelo seu tradicionalismo histórico na formação de profissionais farmacêuticos.² Na primeira oportunidade, iniciou sua vida como professora na Escola Rosas Amarelas, uma escola técnica do município de Canteiro das Colinas. Após cerca de três anos atuando como professora, ingressou no curso de Letras Inglês na Universidade Federal de Terra Fétil. É nesse contexto que nos propomos a compartilhar, neste artigo, parte de uma investigação qualitativa autobiográfica na qual Papoula estuda suas experiências seguindo o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa segundo Clandinin (2013) e Clandinin e Connelly (2000, 2015). Buscamos, ainda, socializar a compreensão de Papoula sobre as experiências vividas em diferentes paisagens: na escola durante sua infância, na Escola Rosas Amarelas, onde Papoula foi professora sem formação inicial para tal e na graduação em Letras na Universidade Federal de Terra Fétil.

Clandinin (2013) esclarece que pesquisadoras narrativas começam suas investiga-

ções com histórias de vida, as quais são chamadas de narrativas iniciais ou inícios narrativos. Assim, socializamos a narrativa inicial de Papoula:

Desde criança eu sempre quis ser professora. A maioria das minhas brincadeiras estavam relacionadas à sala de aula, diários, quadros, giz, livros e cadernos. Quando me perguntavam o que eu queria ser quando crescesse a resposta era direta “professora!”. Nos meus sonhos infantis fazer Magistério era a melhor coisa do mundo. Durante o Ensino Fundamental, eu fui uma boa aluna, com boas notas e era referenciada pelas professoras para ajudar minhas colegas que ficavam de recuperação. Eu me lembro que tinha um guarda-roupa com uma porta caída que vivava quadro na sala da minha casa para que eu pudesse ajudar essas colegas. Eu sentia prazer em ocupar tempo de férias com essa atividade. Eu adorava tentar explicar para elas o que tinha aprendido e eu via que dava certo, não me lembro de alguma colega que tenha sido reprovada. Ainda criança, depois da escola, eu costumava ir para casa de uma prima que fazia o Magistério e lá eu acompanhava suas atividades e participava de algumas. Eram momentos de muito prazer para mim. Já no colegial, quando eu comecei a pensar sobre vestibular, interessei-me por vários cursos voltados para a natureza e a linguagem. Porém, a escola Cacto foi fundamental para que eu não escolhesse Letras. Era comum, durante as aulas, ouvir de algumas professoras: quer moleza? Presta [vestibular] Letras.

Ao ler e reler essa narrativa, Papoula passou a se fazer algumas perguntas: como surgiu o meu desejo de ser professora? Como eu venho me constituindo professora ao longo do tempo? Quais as minhas concepções de ser professora? Essas indagações, que constituem uma curiosidade particular, Clandinin e Connelly (2015) denominam *puzzle* de pesquisa.

Clandinin e Connelly (2015; p. 165) afirmam que “pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos”. Isso significa que são as nossas próprias histórias que nos des-

1 Durante toda a pesquisa e neste artigo, foram utilizados nomes de flores e outros termos relacionados à natureza para ficcionalizar paisagens e personagens das histórias vividas enquanto farmacêutica, aluna e professora.

2 Fizemos a opção de escrever este trabalho no gênero feminino, uma maneira de honrar as mais de 2 milhões de professoras da Educação Básica do nosso país. Considerando que esta é uma pesquisa sobre identidade, seria, além de injusto socialmente, incoerente com o nosso propósito generalizar a profissão docente no masculino.

peritam o interesse de pesquisa. Compreendemos que são as histórias de ser professora, de querer se constituir professora e de ser aluna que compõem o enredo de investigação e nos conduzem à temática desta pesquisa: as histórias que nos constituem³ (BENGEZEN, 2017), um termo narrativo para compreender as identidades profissionais dinâmicas das professoras, sendo construídas e moldadas por múltiplos contextos (CLANDININ; CONNELLY, 1995).

Organizamos este artigo de modo a apresentar algumas experiências marcantes na vida escolar e acadêmica de Papoula e que foram fundamentais para compor as histórias que constituem sua vida docente. Na seção seguinte, discutimos alguns conceitos importantes sobre a pesquisa narrativa e esclarecemos o porquê esse caminho teórico-metodológico se tornou adequado para esta pesquisa. Em seguida, compartilhamos cinco narrativas de ser aluna e ser professora vividas por Papoula e que fazem parte das histórias que a constituem identitariamente. Após discutimos suas experiências a partir de um diálogo com diferentes pesquisadoras, compartilhamos algumas aprendizagens construídas a partir dessas histórias e encerramos com algumas considerações.

A pesquisa narrativa como caminho teórico-metodológico para a compreensão das histórias que nos constituem

Nesta seção, compartilhamos os instrumentos de pesquisa e os procedimentos para a composição de sentidos sobre as experiências. Po-

rém, antes, consideramos necessário discutir alguns termos importantes para a compreensão da pesquisa narrativa.

Para Clandinin e Connelly (2015), a narrativa constitui um caminho para o entendimento da experiência. Para as pesquisadoras “[...] experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam, modificam-se e criam novas histórias”. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 27). Percebemos, assim, que a experiência é o ponto de partida da pesquisa narrativa para Clandinin e Connelly, fortemente influenciadas por John Dewey (1979). Para o filósofo, uma experiência nunca se dá por si mesma, estática no tempo e espaço, mas resulta de experiências passadas e gera outras futuras, o que caracteriza a continuidade da experiência, ou o *continuum* experiencial.

Neste ponto da discussão, é importante a compreensão dos termos “viver”, “contar”, “reviver” e “recontar” em pesquisa narrativa, que estão intimamente relacionados com a noção de experiência de Dewey (1979). Historiar uma experiência vivida implica realizar um movimento introspectivo, isto é, voltar-se para si, para suas memórias e recobrar o que foi experienciado com o objetivo de investigar a experiência. Se uma experiência é contínua e única, não é possível vivê-la novamente. Por outro lado, à medida que compomos sentidos sobre aquilo que vivemos e pensamos em mudanças e possibilidades, estamos recontando a experiência. Recontar é, então, a reflexão a partir do que foi contado. Finalmente, quando nos movemos prospectivamente, isto é, para o futuro, sugerindo e imaginando como o fenômeno vivido pode ser experienciado novamente, revivemos a experiência (MELLO, 2020b).

A concepção de *continuum* experiencial de Dewey (1979) define o conceito de espaço tridimensional da investigação narrativa, segundo as suas dimensões: de temporalidade

3 Do inglês *stories to live by* (CLANDININ; CONNELLY, 1995). No Brasil, têm sido utilizadas as traduções de Bengezen (2017) como histórias que nos constituem ou de Mello (2020a) como histórias que nos constituem identitariamente, um termo narrativo para compreender as identidades profissionais dinâmicas das professoras, sendo construídas e moldadas por múltiplos contextos. Na pesquisa, adotamos o termo em português para nos referir às identidades docentes.

(passado, presente e futuro), de sociabilidade (com atenção aos eventos pessoais e existenciais que se desenrolam), e de lugar (os espaços geográficos, topológicos, onde os eventos, incluindo os eventos de investigação, acontecem) (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Uma experiência não pode ser compreendida apenas no espaço temporal em que ocorre, pois ela é resultado de ações passadas e que também projeta ações futuras. Assim, a experiência se situa em um espaço contínuo. Isso confere à pesquisa um movimento de deslocamento, sendo necessário que pesquisadoras narrativas considerem que as histórias das participantes “[...] não começam no dia em que chegamos, nem terminam quando partimos. Suas vidas continuam”. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 99-100).

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

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

Para a composição dos textos de campo, a pesquisadora-participante recobrou suas experiências vividas a partir de alguns instru-

mentos que foram valiosos para esta pesquisa. Nesse sentido, Clandinin e Connelly (2015, p. 134) afirmam que:

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

Dentre os instrumentos de pesquisa que foram utilizados, apontamos: a escrita autobiográfica e a caixa de memórias, o conjunto de variedades que colecionamos enquanto compomos nossa vida. Além disso, a pesquisadora-participante fez uso de fotografias do seu arquivo pessoal, registradas durante a execução de atividades na Escola Rosas Amarelas e fotografias da sua infância, as quais foram fundamentais para que ela recobrasse as suas primeiras experiências de ser aluna e professora.

Durante sua pesquisa, enquanto a pesquisadora-participante narrava as suas histórias, ela compunha sentidos sobre as experiências a partir da perspectiva de Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005). Além de enfatizarem sobre a importância da escrita constante para a reflexão e compreensão sobre os “dados”, as autoras afirmam que é essencial compreender como o sentido é produzido a partir deles, já que criamos nossa realidade considerando pessoas e contextos que nos circundam.

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

Desse modo, os textos de pesquisa, segundo Ely, Vínz, Anzul e Downing (2005, p. 226, tradução nossa), “[...] são constituídos por ‘notas e interpretações preliminares baseadas no texto de campo’”,⁴ estão sendo compreendidos sob influência da literatura, das nossas próprias sensibilidades e da nossa teorização pessoal que se refere às nossas observações, considerações e opiniões. Nesse contexto, a metáfora das lentes é usada pelas autoras para marcar que nossas teorias implícitas nos auxiliam a compreender o que poderia ser uma percepção turva, trazendo foco e ângulo para a nossa compreensão.

Assim, nossas escolhas teóricas sofrem influência da forma como concebemos a teoria, que, para nós, diz respeito ao modo de compreender, interpretar e compor sentidos com os dados da pesquisa. Entendemos que, para que as histórias sejam reveladas, é preciso que nos engajemos no processo de viver, contar, reviver e recontar essas histórias.

Algumas experiências de ser aluna e professora vividas por Papoula

Reconhecendo as várias possibilidades de leituras sobre as experiências, nesta seção, compartilhamos as narrativas de algumas experiências vividas por Papoula nas paisagens de aluna e professora e pretendemos que outras pessoas se reconheçam nessas experiências e que elas sejam úteis para que cada uma componha seus próprios sentidos.

Além do limite da estrela

Eu estava no segundo ano da Educação Infantil, a qual chamávamos de “Prezinho 2”. Estávamos sentados em uma mesa baixa, azul claro, com quatro estudantes. Sobre a mesa muitos lápis

⁴ “comprised of ‘notes and preliminary interpretations based on the field text.’”

de cor, um papel em preto e branco com algumas estrelas grandes desenhadas. A professora pediu para que a gente pintasse as estrelas. Eu escolhi um lápis amarelo e iniciei minha atividade com muita animação. Imaginei que a próxima etapa da tarefa era recortar cada uma das estrelas e eu não queria que a minha estrela ficasse com espaços em branco ou mal pintados, especialmente nas bordas. Então eu coloria a estrela com muita força e além do seu limite. Quando me dei conta, a professora estava atrás de mim, viu minha estrela colorida, bateu forte com as duas mãos sobre a mesa e me perguntou se ela havia pedido para colorir daquela forma. Eu, envergonhada, não consegui responder e não me lembro como terminei a aula.

Essa narrativa se refere à primeira memória da pesquisadora-participante de ser aluna. Desde então, Papoula passou a ser muito cuidadosa com os limites das estrelas. Tornou-se uma aluna, filha, funcionária pública disciplinada e obediente. Apesar de o seu desejo de ser professora se manifestar desde a sua infância, Papoula foi estudar Farmácia. Logo que se formou, voltou para Canteiro das Colinas e passou a se dedicar para ser aprovada no concurso público para farmacêutica do município e iniciou sua vida docente na Escola Rosas Amarelas. Porém, Papoula passou a conviver com momentos nos quais se questionava sobre o seu papel na sala de aula. Ela estava sendo professora e, em muitas vezes, sentia-se uma impostora, como alguém que fingia ser o que não era. Por isso, foi em busca de uma segunda graduação, uma licenciatura, para aprender a ser professora. A seguir, Papoula narra uma experiência que sugere o que ela estava buscando ao ingressar no curso de Letras na Universidade Federal de Terra Fértil.

Eu queria aprender a ser professora

Durante uma conversa no grupo de WhatsApp da nossa turma de licenciatura em Letras sobre as

interações nos fóruns de uma disciplina no Moodle concordei com uma colega que estava indignada porque a disciplina abordava temas riquíssimos como racismo, machismo e escravidão que não estavam recebendo o reconhecimento e a discussão merecidos. Essa discussão incitou outra relativa às notas e ao feedback das atividades postadas. Então eu comentei: recebi 10 em todas as atividades sem nenhum feedback. Continuamos discutindo sobre nossas expectativas antes e durante o curso. Enquanto algumas colegas diziam que estavam no curso só pelo título e para que continuassem exercendo suas funções, manifestei que o título não era importante para mim, que eu queria aprender a ser professora e, por isso, eu havia sentido a necessidade de estudar uma licenciatura e que eu me identificava com as disciplinas que tratavam dos planos de aula, das práticas educativas e com aquelas que me aproximavam da sala de aula.

Existe uma conexão, ou como chamamos na pesquisa narrativa, um fio narrativo entre as histórias *Além do limite da estrela* e *Eu queria aprender a ser professora: a avaliação*. A primeira história de ser aluna aborda a avaliação da professora sobre o modo como Papoula pintou a estrela. Ela compreende que saber a opinião da professora sobre a atividade era importante para ela e essa importância se manteve presente até durante a segunda graduação, quando demonstra que, apesar da nota, não havia recebido *feedback* da professora. Essa narrativa também levou a pesquisadora-participante a refletir sobre o que ela procurava no curso de licenciatura: legitimidade? Aparentemente, apenas a formalidade de um documento que a definia professora não era o suficiente. Então, se o título não era suficiente, Papoula passou a se questionar sobre a sua expectativa com relação ao curso. O que ela estava procurando na licenciatura? Movida para encontrar essas respostas, ela retomou os fóruns no Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso e é essa experiência que ela narra a seguir.

Uma viagem pelos fóruns iniciais do LID

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

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

Ao retomar sua participação nesses fóruns e considerando que, nesta pesquisa, Papoula busca compreender suas concepções de ser

professora, essa narrativa possibilita a pesquisadora-participante discutir que, talvez, ela seria professora quando conseguisse relacionar a teoria com a prática, proporcionando uma aprendizagem significativa e prazerosa. Esses traços identitários aparecem em outros momentos, quando ela tenta propor uma prova prática diferente, experiência que a pesquisadora-participante narra a seguir.

Prova prática

A Escola Rosas Amarelas estava passando por uma reorganização pedagógica e, a partir daquele semestre, todas as disciplinas teriam uma prova prática e uma prova teórica. Aquilo foi um desafio para mim porque eu passava bons momentos tentando imaginar como eu poderia elaborar uma prova prática de uma disciplina tão teórica. Também me questionava o que poderia ser uma prova prática. Nessa época, eu já cursava Letras e, então, tentava levar para as minhas aulas as possibilidades de avaliação que não ficassem apenas no papel e na caneta, na pergunta e na resposta ou na questão de múltipla escolha ou a reprodução de procedimentos ou técnicas. Aliás, a disciplina de Saúde Coletiva não tinha procedimentos operacionais que pudessem ser reproduzidos. Então, eu comecei a pensar em atividades que eu poderia considerar como uma prova prática e que, ao mesmo tempo, fugissem desse padrão de avaliação. No mesmo período, a escola estava estreando o Show de Talentos, momento em que os estudantes foram convidados a apresentar um talento musical, teatral ou literário. Foi então que tive a ideia de aproveitar esse momento para fazer a prova prática de Saúde Coletiva da turma Mini Margaridas. Minha ideia era aproveitar o perfil daquela turma: as Mini Margaridas sempre foram muito falantes e uma delas tocava violão, por isso, achei que essa turma tinha perfil para escrever uma paródia de música com os assuntos que estávamos estudando em sala de aula. Foi assim que, devido à minha ansiedade, me antecipei e fiz a proposta no grupo de WhatsApp da turma. O que predominou na nossa conversa foi a timidez da apresentação. Nesse momento, eu tentei negociar propondo outras possibilida-

des de colaboração como a elaboração da paródia, não sendo obrigatória a exposição no Show de Talentos caso alguém não se sentisse seguro para tal. Mesmo assim, toparam o desafio e nas próximas aulas consumimos o tempo na construção da paródia, nos ensaios e, finalmente, a apresentação aconteceu com a participação integral da turma Mini Margaridas, durante o recreio, para toda a escola, no Show de Talentos. E, assim, fizemos nossa prova prática.

Nessa experiência, Papoula identifica sua tentativa de propor uma avaliação diferente em que ela conseguisse fugir do papel, da caneta e da prova de múltipla escolha. Na narrativa seguinte, ela conta uma experiência em que tenta propor uma atividade diferente de Saúde Coletiva.

Uma atividade diferente

Eu ministrava, no curso técnico de enfermagem, a disciplina de Saúde Coletiva. O objetivo da disciplina, conforme a ementa elaborada por mim, era 'analisar criticamente a problemática de saúde a nível individual e coletivo com a finalidade de promoção, proteção e recuperação da saúde. Compreender e analisar as ações de promoção, proteção e recuperação de saúde, no âmbito do Sistema Único de Saúde, discutindo os novos paradigmas do processo saúde-doença'. Eu percebia que, na disciplina Saúde Coletiva, as estudantes "torciam o nariz" devido ao volume de leituras e pouca atividade prática. Em certa turma, optei por trabalhar os fatores determinantes sociais de saúde por meio de uma atividade diferente: as alunas deveriam percorrer os bairros de suas cidades, identificar e fotografar os espaços coletivos e as condições que poderiam promover saúde ou doença. Após, apresentariam em sala de aula seus achados, por meio de um relato sincero e sem censuras. Com essa atividade, eu pretendia sair da apostila, do papel, e proporcionar uma oportunidade de reflexão, de um olhar crítico, sobre a realidade do contexto social daquelas alunas que também era, muito provavelmente, o local onde elas atuariam após a formatura. Eu gostaria que elas compreendessem que renda, transporte, lazer, cultura, educação também po-

deriam determinar saúde ou doença. Sentia que apenas falar sobre isso em sala de aula não seria suficiente para que os objetivos da disciplina fossem contemplados. Convencê-las da atividade não foi uma tarefa fácil. Questionaram sobre a dificuldade, a falta de tempo, a vergonha de apresentação. Não obriguei que cumprissem a tarefa, mas pedi que apenas tentassem e me comprometi que elas não seriam punidas com a retirada de pontos se não desse certo. A turma, dividida em três grupos, cumpriu a tarefa. Percebi que dois grupos não entenderam muito bem a proposta. Mas, um deles apresentou um projeto Foto Voz maravilhoso. Elas trouxeram suas experiências conforme combinamos e pudemos aprender muito juntas: temas como o tempo que passavam no transporte coletivo, o descarte inadequado de restos de construção, espaços de atividades físicas nas praças públicas, foram trazidos por elas. A partir daí atividades assim passaram a compor meu planejamento semestral.

Essa narrativa fecha as histórias que compõem nosso enredo de investigação apenas para efeito de pesquisa já que nossas experiências não se esgotam, pelo contrário, multiplicam-se. Além disso, essa é a experiência em que a pesquisadora-participante consegue se reconhecer tentando ser uma professora diferente daquela que aprendeu durante o curso de Farmácia e identifica sua tentativa de propor uma atividade que levasse as alunas a uma reflexão crítica sobre o meio no qual elas estavam inseridas.

O processo de compreensão e constituição do ser professora a

partir das histórias de Papoula

Nesta seção, buscamos discutir o processo de compreensão sobre o que é ser professora para Papoula. Uma das inquietações que compõem o *puzzle* de pesquisa e que apresentamos na introdução deste trabalho é como surgiu o desejo da pesquisadora-participante de ser professora. Recobrando suas histórias educacionais, Papoula reconheceu que, até os anos finais do Ensino Fundamental, teve apenas professoras. Os primeiros e poucos professores dedicavam-se a disciplinas como Matemática, Física e Química. Ela se lembra de ter apenas um professor de Língua Espanhola e um professor de História. Além disso, desde criança, as brincadeiras de Papoula envolviam a escola. Brincar de escolinha fez, e suponhamos que ainda faz, parte do universo infantil de muitas meninas. Por isso, a pesquisadora-participante se interessou por compreender as relações de gênero e docência. Assim, ela investigou o perfil do professorado na Educação Básica e Superior no Brasil, buscando informações no Censo Escolar e no Censo da Educação Superior. Dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que 2,2 milhões de pessoas exercem a profissão na Educação Básica e 323.376, no ensino superior. A Tabela 1 apresenta a participação percentual do professorado na Educação Básica, segundo gênero e informa a maior participação de mulheres.

Tabela 1 – Participação percentual do professorado na Educação Básica, segundo o gênero (2021)

Etapa de formação	Mulheres	Homens
Educação Infantil	96,3%	3,7%
Anos iniciais do Ensino Fundamental	88,1%	11,9%
Anos finais do Ensino Fundamental	66,5%	33,5%
Ensino Médio	57,7%	42,3%

Fonte: elaborada pelas autoras com base nos dados do Censo da Educação Básica (2021).

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

Segundo Vianna (2016), não podemos discutir a participação de mulheres e homens na docência sem explorar as relações de gênero, entendido como uma preocupação cultural, histórica e social que considera as relações de poder constituídas nesse contexto. Assim, a configuração da participação de homens e mulheres no magistério brasileiro é, além de social, histórica. Com a expansão do ensino público primário no Brasil, no final do século XIX, as mulheres passaram a assumir a função de professoras. Esse fenômeno se intensificou com a ampliação do acesso de mulheres às Escolas Normais de formação de professoras no estado de São Paulo. Assim, no início dos anos 1930, a maioria do professorado já era feminino e os homens foram, pouco a pouco, abandonando a sala de aula no ensino primário, situação que se manteve ao longo do século XX promovido, sobretudo, pela maior participação de mulheres no mercado de trabalho em geral, fruto das transformações sociais, políticas e econômicas vividas pelo país (VIANNA, 2016).

Alguns fatores são associados à feminização da docência, como as condições de trabalho, a diferença de salários entre professoras e professores e a estratificação sexual. O resultado da nossa busca no Censo Escolar mostrou que existe uma considerável concentração de professoras na Educação Infantil e nos anos

iniciais do Ensino Fundamental. Essa tendência tende a diminuir nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Tabela 1) até que homens ocupem majoritariamente os espaços docentes no Ensino Superior. Associado a isso, percebemos uma considerável diferença salarial entre os diferentes níveis de educação. Professoras da Educação Infantil, na qual está concentrada a maioria absoluta de mulheres no magistério, recebem significativamente menos que professores do Ensino Superior.

Vianna (2016) também ajudou Papoula a compreender as concepções sobre o que é socialmente feminino e masculino, como isso implica na vida de professoras e professores e deu suposições de uma origem social do seu desejo de ser professora. Para a pesquisadora, o binarismo feminino *versus* masculino, mulher *versus* homem, “[...] cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais”. (VIANNA, 2016, p. 93). Muitas atividades profissionais associadas ao cuidado, por exemplo, a enfermagem e a educação infantil, são consideradas femininas.

Schaefer e Clandinin (2011) também colaboraram para que ela compreendesse o seu desejo de ser professora. Para as pesquisadoras, passamos grande parte da nossa vida na escola sendo moldadas por nossas professoras e pelas experiências que vivemos na paisagem escolar e, por isso, pensamos em nos tornar professoras muito antes de começar a ensinar. Desse modo, o saber da professora é permeado pelas experiências, tanto profissionais quanto pessoais, que constituem o seu ser. No percurso teórico-metodológico da pesquisa narrativa, “[...] a formação docente tem o professor e suas histórias como o ponto central do processo de formação”. (MELLO, 2020a, p. 51). Dessa maneira, entramos em cursos de

formação de professoras com uma bagagem de histórias e saberes que se incorporam àquelas histórias imaginadas como futuras professoras e que contribuem para nossa constituição identitária.

Os apontamentos de Schaefer e Clandinin (2011) e de Mello (2020a) se aproximam do de Britzman (2013), que, interessada em explorar os dilemas que vivem aqueles que aprendem a ensinar, ou seja, as professoras em formação, pondera que é necessário atentar para duas tensões. A primeira é que o conhecimento sobre a experiência docente já começa a ser composto no espaço educacional que vivenciamos, obrigatoriamente, como estudantes. Entramos na profissão docente com uma biografia escolar, com uma história de aprendizagem relevante para a profissão. A segunda é que esse excesso de familiaridade pode levar à falácia de que ninguém pode ensinar ninguém a se tornar um professor e, conseqüentemente, o conhecimento teórico do ensino não se torna facilmente valorizado.

Assim, supomos que desejar ser professora desde criança seja fruto das influências sociais vividas por Papoula. A partir do levantamento das informações do Censo da Educação e do diálogo com Vianna (2016), compreendemos que uma possível concepção de ser professora, baseada nas relações de gênero, está relacionada, então, ao cuidar. Além disso, Papoula se considera uma filha, aluna, amiga cuidadora e, provavelmente, socialmente, ela foi se identificando, desde a infância, com profissões relacionadas ao cuidado. Então, a pesquisadora-participante buscou na sua memória histórias que viveu com outras professoras com um perfil de cuidadora e que poderiam tê-la moldado para essa escolha. Lembrou-se, então, de uma professora de Ciências no Ensino Fundamental, que, percebendo que Papoula era uma criança ansiosa, a presenteou com um travesseiro de ervas medicinais ansiolíticas. Uma professora

da Farmácia que, por meio das metáforas, explicava as razões holísticas da diabetes: *“para essas pessoas, a vida é tão amarga, tão amarga, que nem o doce sentem que merecem”*.

Essas experiências também nos ajudam a compreender o que é ser uma pesquisadora que vive narrativamente e entende as histórias vividas (MELLO, 2020b). Não existe, então, o tempo da pesquisa ou a vida da pesquisadora de forma dissociada. Como pesquisadoras, também somos parte da atividade de contar sobre nós e nos encontrarmos conosco no passado, durante o fluir de eventos das nossas vidas em curso.

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

Ao discutir sobre experiência e educação, Dewey (1979) esclarece que estas não são sinônimas e que, apesar de a educação genuína se consumir através da experiência, não significa que todas as experiências são genuínas e educativas. Existem experiências que produzem o efeito de bloquear ou alterar o crescimento para novas experiências e estas são experiências deseducativas.

Papoula nunca esqueceu a batida forte das mãos da professora sobre a mesa quando pintou a estrela da sua forma. A partir daquele momento, ela passou a se preocupar, muitas vezes em demasia, com a opinião de suas professoras e seus professores em busca de apro-

vação, como revela ao se descontentar com a nota 10 sem nenhum *feedback*. Compreendemos, a partir dos apontamentos de Dewey (1979), que se a experiência de colorir a estrela de forma inadequada para a professora tivesse impedido Papoula de viver novas experiências de “liberdade de colorir”, estaríamos diante de uma experiência deseducativa. Além disso, aquela poderia também ter sido uma experiência deseducativa na constituição do seu ser professora. Ela poderia ter aprendido que ser professora é ser autoritária e, no futuro, reproduzir esse comportamento e deixar marcas de medo em suas alunas.

Aquela experiência poderia, ainda, se constituir em jamais desejar ser professora. Para Dewey (1979, p. 16), “tudo depende da qualidade da experiência por que se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores”. Também amparadas na reflexão de Pimenta (1999), pensamos nos impactos da experiência narrada em *Além do limite da estrela*. Aquele foi um momento tão desagradável que Papoula considera ter aprendido alguma coisa com a experiência, porque mesmo quando uma atividade não saía conforme ela aspirava, ela não manifestava um comportamento autoritário com suas alunas. Segundo Papoula, a cordialidade esteve presente na maioria das suas experiências de ser professora, de ser farmacêutica, aluna, filha, amiga e mulher.

Ao retomar a experiência narrada em *Eu queria aprender a ser professora*, encontramos com uma licencianda em busca de recursos, talvez técnicos, que validassem o exercício de suas atividades docentes. Naquele momento, Papoula se sentia como alguém que, sem o preparo formal para tal, ocupava o papel de professora. Luckesi (1994) ajuda a pesquisadora-participante a compreender sua busca por

aprender a ser professora e a conduzir a identificar as concepções do senso comum sobre a profissão docente. “Para ser professor no sistema de ensino escolar, basta tomar um certo conteúdo, preparar-se para apresentá-lo ou dirigir o seu estudo; ir para uma sala de aula, tomar conta de uma turma de alunos e efetivar o ritual da docência”. (LUCKESI, 1994, p. 97). Tal ritual se resume à apresentação de conteúdos, controle dos alunos, avaliação da aprendizagem, disciplinamento etc.

Luckesi (1994) também contribuiu para que Papoula compreendesse o que ela não concebia como ser professora. Buscar uma licenciatura para se constituir professora sugere que ela não considerava suficiente conhecer os conteúdos das disciplinas que ministrava e efetivar o que ele chama de ritual da docência. Papoula buscava refletir sobre os sentidos e significados das suas ações docentes e, por isso, afastava-se desse sentido dominante que se tornou um senso comum sobre o que é ser professora. Para o autor,

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

Isso levou a pesquisadora-participante a compreender seu posicionamento sobre a importância do diploma para ela, experiência que narra em *Eu queria aprender a ser professora*. Ao se posicionar dizendo que o diploma não era importante para ela e demonstrar maior interesse pelas disciplinas relacionadas

à ação técnica da profissão, como a elaboração dos planos de aula, Papoula entende que ela buscava se preparar do modo que para ela era adequado: tecnicamente e cientificamente. Apesar de, explicitamente, não demonstrar que também buscava com a licenciatura refletir sobre o compromisso político do ser professora, quando ela faz *Uma viagem pelos fóruns iniciais do LID*, encontra uma professora interessada em mediar a formação de profissionais engajados em resolver problemas diante da realidade atual do nosso país. Da mesma forma, quando ela propõe o projeto Foto Voz em *Uma atividade diferente*, considera que também se posiciona com um ser político e que promove espaços de discussão sobre a realidade da nossa sociedade no que tange aos fatores condicionantes de saúde: educação, moradia, trabalho, lazer, cultura. Esse movimento foi iniciado com a licenciatura e foi por meio dela que Papoula pode elaborar uma concepção de ser professora também política. Até então, o que ela realmente buscava era aprender técnica e cientificamente a exercer a profissão docente.

Para compreender tensões vividas por Papoula em termos do que buscava na licenciatura e como ela pode ter se constituído professora naquele espaço, é necessário mobilizar construtos teóricos acerca da profissionalização e da profissionalidade docente. Nóvoa (2017, p. 1113), considerando a perspectiva da formação da professora, aborda a temática da profissionalização a partir de uma pergunta: “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” e explica que, para responder a essa pergunta, é necessário compreender cinco aspectos da profissionalização docente. De forma convergente, Roldão (2005) também dedica seus estudos ao que ela chama de caracterizadores ou descritores da profissionalidade docente e os reúne em quatro grupos.

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

“Aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais”. (NÓVOA, 2017, p. 1112). Essas três dimensões centrais são o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria, a ética e a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade.

O segundo aspecto diz respeito à interposição profissional e se relaciona ao se sentir professora. Nóvoa (2017, p. 1122) explica que “o eixo de qualquer formação profissional é o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional”. Assim, ele destaca o papel da vivência das instituições escolares com a presença de outras professoras e reforça que, apesar de frequentemente mencionada a necessidade de uma maior ligação entre as instituições forma-

doras e as escolas, ainda falta o fortalecimento da ligação entre professoras e licenciandas. Para o autor, muitas professoras ainda não reconhecem seu papel e a sua função formadora e, assim, mesmo estando presentes nas escolas, ausentam-se das relações de vínculo com futuras profissionais. A formação profissional deve ser construída pautada na corresponsabilidade das professoras da Educação Básica, com o reconhecimento do seu papel de formadora em parceria com professoras universitárias, e não transformando as escolas num simples “campo de aplicação”.

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

A constituição social da professora também é assunto tratado por Ramalho e demais autores (2004). Nessa perspectiva social, as pesquisadoras chamam o conjunto de saberes necessários para o desempenho da ação docente e as características que identificam o trabalho docente e o distingue de outros trabalhos, de profissionalidade. Para essas pesquisadoras, a

profissionalidade é entendida como o processo pelo qual, enquanto professoras, construímos os saberes docentes e construímos nossas competências profissionais. Roldão (2005) também recorre ao termo “profissionalidade” para se referir à construção progressiva ao longo de toda a vida da professora. Para essa autora, o reconhecimento social da especificidade da função docente associada à atividade é um caracterizador da profissionalidade.

Esclarecemos anteriormente que, com o diálogo com Luckesi (1994), a pesquisadora-participante pode compreender que o que ela buscava era aprender técnica e cientificamente a exercer a profissão docente. Porém, Nóvoa (2017) auxilia Papoula a compreender ainda mais os motivos que a levaram a cursar uma licenciatura. Ele nos alerta sobre a importância de reconhecer um “terceiro conhecimento” para além do conhecimento das disciplinas e do conhecimento pedagógico. Nóvoa (2017, p. 1125) assinala dois pontos referentes ao conhecimento das disciplinas a fim de compreender sua função na profissionalização docente: “[...] um conhecimento mais orgânico, historicizado, contextualizado e compreensivo da disciplina que vai ensinar do que o especialista dessa mesma disciplina” e um acompanhamento da evolução da ciência e das suas modalidades de convergência.

Na mesma perspectiva, Pimenta (1999) enumera o conhecimento como importante saber docente. Para a autora, o conhecimento é construído a partir das informações que são classificadas, analisadas e contextualizadas. Ainda, um dos estágios do conhecimento é a inteligência, ou seja, “[...] a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento”. (PIMENTA, 1999, p. 22). Desse modo, cabe à professora a mediação para que cada pessoa, do seu modo, possa trabalhar as informações que chegam até ela para, então,

alcançar o conhecimento. Compreendemos que o ensino mais significativo desejado por Papoula se refere às suas tentativas de vincular o conhecimento de maneira útil e contextualizado para as estudantes.

Na Escola Rosas Amarelas, Papoula era uma especialista em Saúde Coletiva, por exemplo, uma das disciplinas que ela ministrava. Suas tentativas de propor atividades diferentes, como o projeto Foto Voz ou a paródia na prova prática, parecem compor seu esforço de expressar o que Nóvoa (2017) chama de conhecimento mais orgânico, contextualizado e compreensivo da disciplina, ou o que Pimenta (1999) chama de inteligência. Sabendo que essas suas tentativas fazem parte de um momento em que Papoula já cursava Letras, compreendemos que a licenciatura a ajudou a encontrar os caminhos para o agir como professora. Nóvoa também reconhece a importância do saber pedagógico, mas a partir de três aproximações – a compreensão da “essência” do ensino compreendida como uma maneira de viver profissional, a compreensão do senso que define as professoras e à ideia de discernimento, ou seja, a capacidade de julgar e decidir no cotidiano profissional – define o “terceiro conhecimento”, que não se esgota no binarismo do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico, como o conhecimento profissional docente.

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

o processo de autoria dos trabalhos publicados pelas professoras.

Roldão (2005, p. 109) também trata da inscrição profissional e afirmação pública da profissão docente. Para a autora, um caracterizador da profissionalidade docente é a necessidade de pertencimento “[...] a um corpo coletivo que partilha, regula e defende intramuros desse coletivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima”. Assim, compreendemos que realizar esta pesquisa e divulgá-la é uma maneira de nos afirmarmos publicamente como professoras, afirmarmos o saber que nos legitima professoras e contribuímos para as discussões sobre a formação docente, bem como para a inscrição da nossa profissão na sociedade. Ramalho e demais autores (2004), assim como Nóvoa (2017), consideram a importância de as professoras se assumirem como produtoras da profissão, criando referências que refletem seu pensar e agir pedagógico, de maneira própria e autônoma e é essa a proposta deste trabalho.

Por fim, Nóvoa (2017) discute o quinto aspecto da profissionalização docente, que se relaciona a como aprender a intervir como professora. Ele parte da perspectiva que as fronteiras entre a escola e a sociedade têm se diluído e estão sendo substituídas por um trabalho em conjunto com as famílias, associações, movimentos sociais etc. “A profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum”. (NÓVOA, 2017, p. 1130). Nesse aspecto, Roldão (2005) caracteriza o poder de decisão sobre a ação docente e a consequente responsabilização social e pública por essa ação, ou seja, a ação docente se refere ao controle sobre a atividade e autonomia para o seu exercício.

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

Tardif (2005) também trata dos conhecimentos profissionais e sua relação com o tempo. Para o autor, os saberes são construídos e dominados progressivamente, de acordo com cada profissão. Porém, as histórias de Papoula nos levam a compreender que, mesmo de forma talvez inadequada, ela tentava fazer diferente. É importante ressaltar que o seu *eu* farmacêutica foi construído por meio de atividades práticas que consistiam na resolução de problemas baseados na aplicação de técnicas científicas; as atividades eram conduzidas

aplicando uma racionalidade técnica do saber profissional. Como Papoula foi professora em um curso técnico, seus objetivos eram ensinar uma profissão, assim, suas experiências no trabalho eram a fonte do meu saber-ensinar (TARDIF, 2005).

Em contrapartida, a experiência de realizar o projeto Foto Voz, no qual Papoula propôs para suas alunas a observação do território onde elas viviam, também a auxilia a se identificar como uma professora que tentou proporcionar que as alunas compreendessem, de forma reflexiva e crítica, o mundo dos seus futuros trabalhos, considerando as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, já que elas estavam estudando para a função de técnicas em Enfermagem. Apesar disso, a pesquisadora-participante compreende que não foi preparada na graduação de Farmácia para desempenhar a função docente. A essência do curso de bacharelado em Farmácia, diferente das licenciaturas, não é voltada para a formação pedagógica e para a docência, apesar de, devido ao seu perfil multidisciplinar, muitas farmacêuticas, assim como Papoula, optam pela docência. Reconhecendo que não bastavam a experiência e os conhecimentos específicos para saber ensinar (PIMENTA, 1999), ela foi em busca dos saberes pedagógicos e didáticos na licenciatura.

Essas discussões a conduziram a se identificar como uma professora que tinha compromisso com a formação das suas alunas e que, por reconhecer que lhe faltavam o que Machado (2015) chama de estratégias, como a capacidade estabelecer formas criativas de ensino-aprendizagem; prever as condições necessárias ao desenvolvimento da educação profissional; realizar um trabalho integrado e interdisciplinar e promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa, Papoula buscou a licenciatura.

Alguns termos relacionados à prática docente foram marcantes no percurso de Papoula se constituir professora, como “teoria” e “prática”. Sugerimos que seu entendimento sobre prática na época em que era professora na Escola Rosas Amarelas estava relacionado à abordagem dos conteúdos que fosse da execução, do fazer, do repetir procedimentos. Sugerimos que essa concepção seja fruto da formação em Farmácia. Quando Papoula afirma que “*eu buscava contextualizar teoria e prática*”, compreendemos que ela tentava aproveitar o conhecimento que as estudantes já possuíam para introduzir o conteúdo de forma mais significativa. A pesquisadora-participante compreende, agora, que a prática se relaciona à execução e ao fazer, mas também é atravessada pelas práticas pessoais de ser e de agir nesses contextos.

Outros termos ficaram evidentes em sua investigação, como “legitimidade” e validação”. Entendemos que enquanto professora do curso técnico ela se encontrava perdida na negociação das histórias que a constituíam: Papoula não sabia se ela era realmente uma professora. Por outro lado, considerando a paisagem da formação docente na segunda graduação, Papoula se encontrava vivendo a ansiedade por essa validação que, sem ela, professores em formação podem ter dificuldade em se ver no papel de professora. Ainda, sua inquietação por não ter recebido *feedback* da professora parece se fundamentar nos argumentos de Cobb (2020), que postula que as identidades são emergentes, havendo a necessidade de serem renegociadas ou defendidas no processo de formação.

Para finalizar esta seção, a pesquisadora-participante compreende que a professora que foi e está se tornando é constituída pelas experiências que viveu e vive enquanto aluna, farmacêutica, mulher, amiga, esposa ou filha. Seguimos Pimenta (1999, p. 19), que afirma que

a identidade profissional é construída pelos sentidos conferidos à atividade docente em seu cotidiano, “[...] a partir de seus valores, de seus modos de situar-se no mundo, de suas histórias de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor”.

Após a investigação sobre a profissionalização e a profissionalidade docente, entendemos que a profissionalização se relaciona às condições externas que nos legitimam professoras. A pesquisadora-participante passou a entender, a partir das suas histórias, que ela não buscava, com a licenciatura, a sua profissionalização, já que o diploma não era importante para ela. Então, o que ela buscava? Papoula buscava a profissionalidade docente, ou seja, constituir-se professora social e politicamente. Seu entendimento sobre profissionalidade, a partir da discussão que tecemos neste trabalho, é que ela tem se constituído professora no durante. Referimo-nos às vidas porque, certamente, a profissão de farmacêutica não se dissocia da profissão professora. É essa noção de multiplicidade de vidas, compostas em torno de múltiplas tramas que se referem ao conceito de “histórias que nos constituem” como uma forma de abordar histórias que os professores vivem na prática e contam quem são e estão se tornando (CLANDININ; DOWNEY; HUBER, 2009). Ao pensar narrativamente, estamos abertas à multiplicidade de identidades.

Além disso, a construção da identidade profissional é mediada pela relação que estabelecemos com o ambiente, como outras professoras, estudantes, a sala de aula, a sala das professoras ou outros grupos. Dessa forma, nesta pesquisa, Papoula pode compreender que a constituição da sua identidade profissional se deu nas e pelas experiências vividas em diferentes paisagens: na escola, no curso de formação ou atuando como professora no curso técnico.

O que Papoula aprendeu com as suas experiências: algumas considerações

Hoje, Papoula se reconhece como uma professora que sabia da responsabilidade do seu papel de educadora. A licenciatura colaborou para a sua compreensão de que o saber docente não se origina no saber codificado, com soluções prontas e imediatas para os problemas do cotidiano. Acreditamos que, mesmo tendo cursado Farmácia e tendo aprendido técnicas demasiadamente densas e padronizadas, o saber docente não se constrói a partir desses critérios.

Papoula pode compreender que, diferente do que ela acreditava, ser professora não é estar cercada de giz, quadro, alunas e atividades avaliativas. Ser professora é compor um cenário com mais de 2 milhões de outras mulheres que são professoras no nosso país, descoberta previsível do ponto de vista quantitativo. Descobrir que as universidades, onde estão sendo desenvolvidas pesquisas científicas relacionadas, por exemplo, à formação de professoras, são ocupadas majoritariamente por homens a entristeceu. Isso levou Papoula a pensar sobre o que é ser professora para além da Educação Básica. Ser professora é ocupar o espaço de professora e pesquisadora, professora e cientista. Precisamos investigar o nosso ser, saber e fazer docente para que possamos pensar em políticas públicas, que muitas vezes nascem das pesquisas realizadas nas universidades, de mulheres para mulheres.

Recobrando as histórias que compõem este trabalho, entendemos que Papoula conseguiu ocupar um espaço dentro da escola como professora. Entendemos também que ela conseguiu conquistar esse espaço fora dela. Conversar com as pesquisadoras e pesquisadores

sobre as concepções de ser professora e sobre como ela vem se constituindo professora nos conduziu à poesia “Retrato do artista quando coisa”, de Manoel de Barros, poeta por quem Papoula nutre admiração e que a ajuda a compreender as histórias a partir de uma releitura apresentada a seguir:

A minha maior riqueza é a minha incompletude.
Nesse ponto sou abastada.
Palavras me aceitam como sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas uma pessoa que dispensa
medicamentos, que controla estoque, que corre
pra sala de aula, que
faz chamada, que preenche diários,
que elabora provas, que faz correções, etc. etc.
etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outras.
Eu penso renovar as pessoas usando borboletas.

(Adaptação da poesia Retrato do artista quando coisa, de Manoel de Barros, para a voz feminina de uma farmacêutica professora)

Nessa versão adaptada, trazemos a voz de uma mulher, farmacêutica, professora, pesquisadora cheia de incompletudes. Mesmo se reconhecendo como farmacêutica e professora, Papoula se sentia cheia de incompletudes. Faltava-lhe alguma coisa, desde então. Com Manoel, ela pode compreender que ela não aguentava ser apenas uma farmacêutica e a professora que entrava na sala de aula dizia boa noite, ligava o computador e o projetor de imagens, iniciava a aula, programava as atividades avaliativas, desejava boa noite e voltava para casa. Ela precisava ser Outras. Ser professora para Papoula é ser Outras. É renovar as pessoas usando borboletas. É transformar, é se posicionar politicamente, é conduzir suas alunas para fora da escola, onde elas vivem, para que também tenham oportunidade de se transformarem e contribuírem para a transformação de sua comunidade.

Referências

- BARROS, Manoel. de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro, RJ: Alfaguara, 2022.
- BENGEZEN, Viviane Cabral. **As histórias de autoria que vivemos nas aulas de inglês do sexto ano na escola pública**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.
- BRITZMAN, Deborah P. Practice makes practice: the given and the possible in teacher education. In: BRITZMAN, D. P. **Practice makes practice**: a critical study of learning to teach. Albany, NY: State University of New York Press, 2003. p. 222-241.
- CLANDININ, D. Jean. **Engaging in narrative inquiry**. New York, NY: Routledge, 2013.
- CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. Michael. **Teachers' Professional Knowledge Landscapes**. New York, NY: Teachers College Press, 1995.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: Jossey Bass, 2000.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2a ed. rev. Tradução: GPNEP: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de professores. ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2a ed. 2015.
- CLANDININ, D. Jean; DOWNEY, C. Aiden; HUBER, Janice. Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators, **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 37, n. 2, p. 141-154, 2009.
- COBB, Dornella. Initial Teacher Education and the Development of Teacher Identity. In: Michael Adrian. PETERS, **Encyclopedia of Teacher Education**. Singapore: Springer, 2020, p. 1-5.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1979.
- ELY, Margot; VINZ, Ruth; ANZUL, Margaret; DOWNING, Maryann. **On writing qualitative research: living by words**. London, Reino Unido e Washington D.C, EUA: The Falmer Press, [1997] 2005.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 8-22, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 3 fev. 2023.
- MELLO, Dilma Maria. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para formação de professores na aula de língua inglesa no curso de Letras. 2005. 225 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MELLO, Dilma. Pesquisa Narrativa e formação docente: alguns aspectos teóricos-metodológicos importantes. In: GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa. (Org.). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2020a. p. 47-52.
- MELLO, Dilma. Conversas sobre a Pesquisa Narrativa. In: TEIXEIRA, Cíntia Maria; KIND, Luciana. (Org.). **Narrativas, mulheres e resistências**. São Paulo, SP: Letra e Voz, 2020b. p. 59-73.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 3 fev. 2023.

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

RAMALHO, Betânia Leite.; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 12, n. 13, 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692>. Acesso em: 3 fev. 2023.

SCHAEFER Lee; CLANDININ D. Jean. Stories of Sustaining: A Narrative Inquiry Into the Experiences of Two Beginning Teachers. **LEARNING Landscapes**, v. 4,

n. 2, p. 275-295, 2011. Disponível em: <https://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/view/Stories-of-Sustaining-A-Narrative-Inquiry-Into-the-Experiences-of-Two-Beginning-Teachers>. Acesso em: 3 fev. 2023.

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

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 17-18, p. 81-103, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644555>. Acesso em: 3 fev. 2023.

Recebido em: 20/03/2023

Revisado em: 18/05/2023

Aprovado em: 21/05/2023

Publicado em: 03/06/2023

Ana Carolina Parolini Borges Durante é mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É doutoranda na mesma universidade no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). É membro do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP). *E-mail*: ana.parolini@ufu.br

Valeska Virgínia Soares Souza é doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É docente no Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É membro do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP). *E-mail*: valeskasouza@ufu.br