

“Mais parece um saca-rolha que um caminho!”:* identidades contingentes de pesquisadora em ciências biológicas a pesquisadora em ciências humanas

Patrícia Petitinga Silva^l 

Andréia Maria Pereira de Oliveira^l 

Elizeu Clementino de Souza^{ll} 

RESUMO

O estudo objetiva analisar de que maneira as experiências negociadas, como pesquisadora das áreas de ciências biológicas e ciências humanas, produziram fragmentos de identidades contingentes. Nessa pesquisa autobiográfica, a história de vida é utilizada como objeto, fonte e método de investigação qualitativa. Nas trajetórias de mudanças paradigmáticas analisadas, a (des)construção simultânea de identidades docentes foi fundamental para que a subjetividade e a reflexividade passassem a ser valorizadas nas pesquisas. As identidades são (des)construídas como formas de ser, de relacionar-se e de participar em contextos sócio-históricos e culturais diversos, entendendo que as criações científicas e artísticas são, ambas, narrativas que combinam metáforas e conceitos. Assim, buscamos 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; autobiografia; ciências biológicas; ciências humanas.

*O título é o que Alice diz para si mesma ao zigzaguear 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).

^lUniversidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

^{ll}Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

MORE IT SEEMS A SUCK-ROLL THAN ONE WAY!: CONTINGENT IDENTITIES OF RESEARCHER IN BIOLOGICAL SCIENCES THE RESEARCHER IN HUMAN SCIENCES

ABSTRACT

The study aims to analyze how the negotiated experiments, as a researcher in the area of Biological Sciences and as a researcher in the area of Human Sciences, produced fragments of contingent identities. In this autobiographical research, life history is used as an object, source and method of qualitative research. In the trajectories of paradigmatic changes analyzed, the simultaneous (de)construction of teaching identities was fundamental for subjectivity and reflexivity to be valued in the researches. Identities are (des)constructed as ways of being, of relating and participating in diverse socio-historical and cultural contexts, understanding that scientific and artistic creations are both narratives that combine metaphors and concepts. Thus, we seek in the dialogue instituted with the *Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass*, (re)discover the counterpoint between science and art as a possibility of knowledge.

KEY WORDS

identity; autobiography; biological sciences; human sciences.

¡MÁS PARECE UN TÁPON SACO QUE UN CAMINO!: IDENTIDADES CONTINGENTES DE INVESTIGADORA EN CIENCIAS BIOLÓGICAS LA INVESTIGADORA EN CIENCIAS HUMANAS

RESUMEN

El estudio objetiva analizar de qué manera las experiencias negociadas, como investigadora del área de ciencias biológicas y como investigadora del área de ciencias humanas, produjeron fragmentos de identidades contingentes. En esta investigación autobiográfica, la historia de vida se utiliza como objeto, fuente y método de investigación cualitativa. En las trayectorias de cambios paradigmáticos analizados, la (des)construcción simultánea de identidades docentes fue fundamental para que la subjetividad y la reflexividad pasas a ser valoradas en las investigaciones. Las identidades son (des) construidas como formas de ser, de relacionarse y de participar en contextos socioculturales y culturales diversos, entendiendo que las creaciones científicas y artísticas son, ambas, narrativas que combinan metáforas y conceptos. Así, buscamos en el diálogo instituido con las *Aventuras de Alicia en el País de las Maravillas ya Través del espejo*, (re)descubrir el contrapunto entre ciencia y arte como posibilidad de conocimiento.

PALABRAS CLAVE

identidad; autobiografía; ciencias biológicas; ciencias humanas.

INTRODUÇÃO

“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! Mais parece um saca-rolha que um caminho!”

CARROLL, 2013, p. 127

Concordo¹ com você, Alice: os caminhos podem ser sinuosos! Queria ser pesquisadora da área de ciências biológicas, mas hoje sou, entre tantas outras identidades, pesquisadora de ciências humanas que investiga a formação de professoras(es). Como ocorreu essa virada brusca? Como foi (des)construída a identidade de bióloga que pesquisa na área de ciências humanas? Talvez tenha descido da torre de marfim em que me encontrava como pesquisadora de ciências biológicas e fui humanizando-me (Pasqualini, 2010), assim como outras(os) pesquisadoras(es) que também desceram de suas torres. E é seguindo por esse caminho que narrarei esta história. No entanto, antes precisamos voltar ao título do texto para que se entenda o que Alice faz neste estudo.

Saca-rolhas “são hélices, curvas tridimensionais assimétricas que espiralam ‘ao contrário’ no espelho” (Gardner, 2013, p. 319), pois nele “o mundo usual é virado de cabeça para baixo e de trás para frente; torna-se 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 neste trabalho pode ser considerada um espelho, uma metáfora para o ato de refletir, para contemplar quem somos. Por meio desta narrativa, minhas trajetórias, do mesmo modo que um saca-rolhas, aparecerão como mundos assimétricos, em que um não se sobrepõe ao outro. Esse espelho irá retratar, representar, enfim, espelhar mundos nos quais as experiências vividas tomaram todos os rumos, menos os previstos.

Isso posto, aqui 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 passado, presente e 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 esse autor, tais significados não são preexistentes, muito menos são

1 O uso da primeira pessoa do singular significa que as experiências aqui narradas foram vividas pela primeira autora, entretanto analisadas pelo olhar de todas(os) as(os) autoras(es) do trabalho.

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, assim, 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, p. 181-182) explica-nos:

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.

Logo, os mundos desta 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), sustento 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, mas que no entanto 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 e Oliveira, 2016).

Então, por conta dessa (des)construção do *eu* autêntico e unificado, presenciemos *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 e Oliveira, 2016). Desse modo, podemos compreender:

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 nas diferentes comunidades.

Em muitos momentos, ao longo de suas aventuras, Alice se vê 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).

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 por ela assumidas. 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 desta narrativa — ora serei pesquisadora de ciências biológicas, ora pesquisadora de ciências humanas e, possivelmente, tantas outras. Essas múltiplas identidades podem referir-se tanto à identidade individual (ou pessoal) como à identidade coletiva, social, identidade para si, para a(o) outra(o), identidade vivida ou atribuída (Dubar, 1997).

Dubar (1997) explica que a identidade é o resultado simultâneo da estabilidade e da provisoriedade, da individualidade e da coletividade, da subjetividade e da objetividade, da biografia e da estrutura dos processos de socialização e co-

municação, que juntos nos constituem ou, como aqui entendido, nos fragmentam. E 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).

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. Como sustenta Wenger (1998), 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.

Envolvido nesse processo de significados, este estudo é parte de minha tese de doutorado,² que, com o olhar dos outros autores, convida Alice para ajudar a analisar de que maneira as experiências negociadas como pesquisadora de ciências biológicas e de ciências humanas produziram fragmentos de identidades contingentes.

Nesta pesquisa autobiográfica (Passeggi e Souza, 2017), a minha história de vida é utilizada como objeto, fonte e método de investigação qualitativa, em que a noção de processo é valorizada e os movimentos, de natureza efêmera, são guiados por caminhos que podem ser forjados (Guyotte e Sochacka, 2016). A pesquisa narrativa, pois,

2 Projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

[...] se baseia no estudo de um tema em diálogo com as memórias e a materialidade (con)textualizadas na intenção de esforço investigativo na implicação e na escrita como produtora, criadora da materialidade expressiva do pensamento para um fim que é o acabamento estético desse esforço. (Serodio e Prado, 2017, p. 13)

Portanto, para a interpretação e a compreensão das múltiplas realidades criadas, fez-se necessário a (des)construção de um conjunto de representações, às vezes até mesmo contraditórias, levando-me a *tensões produtivas* referentes ao confronto com diferentes perspectivas teóricas e à busca do equilíbrio entre o científico e o literário (Guyotte e 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 verdades 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 pergues nada, deves seguir este caminho. (Nietzsche, 2007, p. 140-141)

Sigamos, então! No entanto, por onde devo começar esta 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 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 fim 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 pelo 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 se foi 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 Wenger (1998) sustenta, 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 acerca dos diferentes contextos.

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 Alice negociou significados com a Rainha Vermelha e a Rainha Branca, entendendo 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 ralar 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 alguém para assumir um de seus sub-projetos com o 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 brasiliana* — 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, dei continuidade à pesquisa sobre esse molusco nos estudos de mestrado.

Como pesquisadora de esponjas marinhas e de moluscos, sabia que tal prática, ainda que fosse da comunidade de pesquisa em ciências biológicas, pertencia 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 abranjam um tipo de diversidade no qual as perspectivas e as identidades se entrelaçam mutuamente em torno de um objetivo comum (Wenger, 1998) — nesse caso, a produção de conhecimento científico em ciências biológicas.

Entretanto, Wenger (1998) 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). 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 nos leva à(des)construção dessas *identidades situadas na prática* (Lave e Wenger, 1991).

Apesar disso, 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 os resultados de minhas pesquisas pertenciam mesmo às ditas *ciências duras*.

A biologia, a física e a química, embora sejam práticas com objetivos próprios, compõem a comunidade que se autodenomina como essa área *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 método científico: as hipóteses e os objetivos do trabalho, o material e os métodos, os resultados, a discussão e, finalmente, a publicação.

Era desse modo que eu havia aprendido a pesquisar, com o qual me identificava e 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 de nos identificar 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 disse, as trajetórias são sinuosas e, 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 me possibilitou ter 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 pensamento não foi tarefa fácil, já que implicava certo nível de frustração a ideia de distanciar-me das ciências biológicas.

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 e Coll, 1998, p. 19). A estranheza se deu porque, como a validade é um construto “que não é facilmente descartado nem prontamente configurado pelos adeptos dos novos paradigmas” (Enerstvedt, 1989; Tschudi, 1989 *apud* Lincoln e Guba, 2006, p. 182), eu ficava tentando entender como seria possível saber se nossas representações eram verdadeiras ou não.

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 de práticas docentes, pois, doze anos depois de ter concluído o bacharelado, licenci-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. Porém, 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. Wenger (1998) explica que esses limites podem similarmente criar novas oportunidades de aprendizagem, e 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 e, 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, minha cabeça ficava repleta de ideias, embora não soubesse exatamente que ideias eram e me perguntava como na prática ocorria uma pesquisa qualitativa.

Eu 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 e Guba, 2006). E a biologia, como uma das *ciências duras*, privilegiava a mensuração em detrimento da imaginação, então me preocupava 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 biólogas(os). No entanto, como ainda não havia compreendido plenamente os pressupostos das investigações em ciências humanas, também não me identificava inteiramente com essa área. A identificação é um processo que é, ao mesmo tempo, relacional e experiencial, subjetivo e coletivo (Wenger, 1998), e igualmente não era vista pelas(os) 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 que apresentava uma mesa-redonda com Christine Delory-Momberger (Université Paris 13) e Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi (Universidade Federal do Rio Grande do Norte — UFRN), 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 que o *rigor* científico para esses tipos de pesquisas era assumir que se estava trabalhando com representações da realidade, pois essa não é uma investigação verificável. Ouvi sua explicação, mas ainda não era o suficiente para uma mudança de racionalidade. 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 esse autor, 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)

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 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).

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 nos inquieta ao 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 “*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, é uma não verdade tida como verdade 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 seus propósitos e circunstâncias em que são utilizados, 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).

Penso 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)

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 e 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).

Pasqualini (2010) também utiliza como exemplo para a 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*. Segundo Pasqualini (2010), o trabalho publicado na *Nature* pertence à *ciência dura*, e o livro escrito por Watson, no qual o pesquisador 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.³ 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).

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

Dessa forma, tal como Souza (2011), não defendo 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 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 em paralelo a esta 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 incompatíveis,⁴ 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 minha).

Talvez, se a biologia fosse entendida não como o estudo 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 lugar (*logos*) de percursos de vida (*bios*), em que suas funções são formar vidas singulares e comunicá-las socialmente (Pineau, 2006), tivéssemos que repensar a importância dessas distinções para as áreas de pesquisas no intuito de compreender os mundos nessa contemporaneidade, com suas características e dinâmicas que exibem a totalidade, até mesmo 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. Logo, 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 por meio da criação e da 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, autocontra-

4 Reflexão feita por Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi, professora da UFRN, em atividade de qualificação do doutoramento da primeira autora deste trabalho.

ditória 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 a explicar quem era. No entanto, parecia difícil para Alice 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 Alice poderia explicar quem era sem ser um membro da comunidade em que estava e participar de sua prática?

Isso posto, venho (des)construindo a identidade de pesquisadora qualitativa em ciências humanas, que investiga a formação de professoras(es) por meio da participação na prática dessa pesquisa, como uma atividade diária de aprendizagem (Lave e 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 momento, com outras(os). Por isso percebemos o modo como somos identificadas(os) pela 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 e 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. Nesse processo, a (des)construção de uma identidade docente foi fundamental para que eu pudesse me abrir ao desconhecido, ampliar a visão de mundo e valorizar a subjetividade e a reflexividade com base em vivências singulares como formas de conhecimento.

Então não busquei neste estudo uma *verdade* ontológica, mas sim compreender como uma pessoa percebe o que a afeta em seu processo de formação intelectual, profissional e humana, e como sua reflexividade lhe permite entender o *habitus* e o habitar (Passeggi, 2014). Dessa forma, legítimo neste trabalho, como sustentado por Guyotte e Sochacka (2016), a abertura — certo nível de ambiguidade — às experiências, em vez de apresentar conclusões claras e generalizáveis. Entretanto, busco conciliar a *rigorosa* reflexão científica e a engenhosa imaginação artística como 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*. Natal: EDUFRN, 2012. t. 1, 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.; 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: Vozes, 2006.
- CLARETO, S. M.; ROTONDO, M. A. S. Como seria um mundo sem matemática? Hein?! Na tensão narrativa-verdade. *Bolema*, Rio Claro: UNESP, v. 28, n. 49, p. 974-989, ago. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a26>
- 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: UFMG, v. 27, n. 1, 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*, Washington, DC: AAAS, v. 328, n. 5.976, p. 311, abr. 2010.
- ENERSTVEDT, R. The problem of validity in social Science. In: KVALE, S. (Ed.). *Issues of validity in qualitative research*. Lund, Sweden: Studentlitteratur, 1989. p. 135-173.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa: Mundos Sociais, n. 9, p. 171-177, 1991.
- FISCHER, R. M. B. Foucault, Clarice: as palavras, as coisas, a experiência. *Revista Cadernos de Educação*, Pelotas: UFPel, n. 54, p. 4-22, 2016. <http://dx.doi.org/10.15210/caduc.v0i54.1001>
- FOUCAULT, M. *Isto não é um cachimbo*. Tradução de Jorge Coli. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GALEFFI, D. A. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D. A.; 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 e o que Alice encontrou por lá*. 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: USC, 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*, Alberta, Canadá: Sage, v. 15, n. 1, p. 1-11, Jan./Dec. 2016. <https://doi.org/10.1177/16094069166317584>
- 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*, São Paulo: USP, p. 7-23, jun. 2004. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702004000100001>
- JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre: PUC RS, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.
- LANDRINE, H. *Bringing cultural diversity to feminist psychology: theory, research, and practice*. Washington, DC: American Psychological Association, 1995.
- 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. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.
- 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: PUC Rio; Loyola, 2007.
- _____. *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.; GRANDO, R. C. M. R. G. S. (Orgs.). *Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 211-231.

- PASQUALINI, C. D. Las dos culturas: la ciencia dura versus las ciencias sociales. *Medicina*, Buenos Aires: Fundación Revista Medicina, v. 70, n. 5, p. 471-474, 2010.
- PASSEGGI, M. C. Pierre Bourdieu: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica. *Revista da FAEBA — Educação e Contemporaneidade*, Salvador: UNEB, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2014.v23.n41.p%25p>
- _____. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, Joaçaba: UNOESC, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>
- PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Revista Investigación Cualitativa*, Urbana, IL: University of Illinois, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>
- 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.
- SERODIO, L. A.; PRADO, G. D. V. T. Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: UFMG, n. 33, p. 1-18, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150044>
- SILVA, P. P.; RIBEIRO, G.; OLIVEIRA, A. M. P. Quem somos nós? Reivindicando um construto para as identidades docentes. *Revista Cadernos de Educação*, Pelotas: UFPel, n. 54, p. 63-80, 2016. <http://dx.doi.org/10.15210/caduc.v0i54.10017>
- 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. p. 9-29.
- SOUZA, M. A. A. Ciências humanas e sociais: ciências moles? A propósito do trabalho científico nesta contemporaneidade. *GeoTextos*, Ondina: UFBA, v. 7, n. 1, p. 187-199, jul. 2011. <http://dx.doi.org/10.9771/1984-5537geo.v7i1.5276>
- 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.
- TSCHUDI, F. Do qualitative and quantitative methods require different approaches to validity? In: KVALE, S. (Ed.). *Issues of validity in qualitative research*. Lund, Sweden: Studentlitteratur, 1989. p. 109-134.
- WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

SOBRE OS AUTORES

PATRÍCIA PETITINGA SILVA é doutora em ensino, filosofia e história das ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Pesquisadora colaboradora da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: patpetitinga@yahoo.com.br

ANDRÉIA MARIA PEREIRA DE OLIVEIRA é doutora em ensino, filosofia e história das ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: ampo@ufba.br

ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA é doutor em educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: esclementino@uol.com.br

Recebido em 17 de novembro de 2017

Aprovado em 28 de março de 2018

