



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA

MARIA DE SOUSA CAVALCANTE E CASTRO

PLANTE UMA IDEIA:
UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

FORTALEZA

2022

MARIA DE SOUSA CAVALCANTE E CASTRO

PLANTE UMA IDEIA:
UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

Monografia apresentada ao Curso de Ciências Biológicas do Departamento de Biologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C352p Castro, Maria de Sousa Cavalcante e.
Plante uma ideia : uma narrativa autobiográfica sobre formação docente / Maria de Sousa Cavalcante e Castro. – 2022.
36 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2022.
Orientação: Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva.

1. Percurso formativo. 2. Método autobiográfico. 3. Programas institucionais. I. Título.

CDD 570

PLANTE UMA IDEIA:
UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

Monografia apresentada ao Curso de Ciências Biológicas do Departamento de Biologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Aprovada em: __/__/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Ronaldo de Sousa Almeida
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Jeanne Barros Leal de Pontes Medeiros
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

À planta-Lia.

À meus familiares e à Deus.

AGRADECIMENTOS

À planta-vitâmica, Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva, por todo o incentivo, problematização e suporte para que este trabalho e as demais atividades compartilhadas no PIBID fossem realizadas, visto ter acreditado talvez até mais que a planta-Lia que fosse possível a realização deste herbário.

À planta-supervisora em especial por potencializar minha criatividade e planta-preceptora pela aprendizagem vivenciada, pois mesmo com dificuldades ao decorrer dos programas, foram de grande relevância para o meu desenvolvimento como futura docente.

À planta-mãe por gerar, cuidar e acreditar nos meus sonhos, causar também bastante agitação, mas principalmente amparar em todos os momentos.

À amizade das plantas-parceiras feitas durante toda a graduação, em especial planta-Mirela com seu companheirismo, planta-Joyce com o incentivo, planta-Angélica com o carinho e planta-Karine com as conversas.

À planta-amor que sempre demonstrou disponibilidade para ajudar mesmo não fazendo ideia de como, sempre ao meu lado! Dividir a vida é bom demais.

À planta-professora Dr Pricila por tornar o processo mais leve e fluido.

Aos meus amigos, pelas saídas, calouradas e toda diversão proporcionada nos mais variados momentos.

Às minhas famílias, Castro e Araújo, por mesmo distante incentivar, à Deus por me iluminar.

E por último e mais importante, à planta-Lia, por não desistir do seu sonho de infância de estudar na Universidade Federal do Ceará, no curso que queria – Ciências Biológicas – e mesmo com todas as crises de ansiedade, o medo, os estresses e os momentos incríveis, perseverar, porque são os sonhos que a mantém viva e trazem sentido para a vida.

“movida
& guiada
pela força do afeto.” (GARCÍA, 2021).

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso, denominado herbário, aborda o método autobiográfico e o seu papel na valorização da formação docente, trazendo como objeto de estudo o desenvolvimento da semente ao se tornar professora. Os objetivos traçados foram narrar a minha experiência e demonstrar como os Programas Institucionais potencializaram o processo formativo, além disso, busco trazer uma visão regada a afeto para o curso de Ciências Biológicas. A metodologia de pesquisa utilizada como suporte foi a narrativa autobiográfica e a metodologia pós-crítica em educação, dado o deslocamento ao narrar o percurso formativo em analogia ao de uma planta, que para seu devido crescimento, é necessário estímulos e nutrientes. A fundamentação teórica é baseada nas obras dos autores Bueno (2002), Souza (2007), Lima, Geraldi e Geraldi (2015), Passeggi e Souza (2017) e Andrade (2021) que discutem os métodos autobiográficos, a utilização das histórias de vida, bem como a memória para a formação de professores, os quais defendem e apontam a importância desses estudos para a educação. Além de Paulo Freire e bell hooks que enfatizam o sentimento de afeto. Tendo em vista a discussão realizada a partir da reflexão feita com relação as experiências pessoais narradas, extraio lições sobre a formação inicial e o quanto é preciso refletir a respeito dessas vivências para que assim, compreenda-se o que já foi realizado, como e por quais motivos. Nesse sentido, concluo que as estratégias formativas realizadas neste trabalho embasadas no método autobiográfico contribuem para a valorização da constituição do ser professora.

Palavras-chave: Percurso Formativo. Método Autobiográfico. Programas Institucionais.

ABSTRACT

This Course Completion Work, called herbarium, addresses the autobiographical method and its role in valuing teacher training, bringing as an object of study the development of the seed when becoming a teacher. The objectives outlined were to narrate my experience and demonstrate how the Institutional Programs potentiated the training process, in addition, I seek to bring a vision watered with affection to the Biological Sciences course. The research methodology used as support was the autobiographical narrative and the post-critical methodology in education, given the displacement when narrating the formative path in analogy to that of a plant, which, for its proper growth, requires stimuli and nutrients. The theoretical foundation is based on the works of authors Bueno (2002), Souza (2007), Lima, Geraldi and Geraldi (2015), Passeggi and Souza (2017) and Andrade (2021) who discuss autobiographical methods, the use of autobiographical life stories, as well as memory for teacher training, who defend and point out the importance of these studies for education. In addition to Paulo Freire and bell hooks who emphasize the feeling of affection. In view of the discussion carried out from the reflection made in relation to the personal experiences narrated, I extract lessons about the initial formation and how much it is necessary to reflect on these experiences so that, in this way, it is possible to understand what has already been accomplished, how and why. what reasons. In this sense, I conclude that the training strategies carried out in this work, based on the autobiographical method, contribute to the appreciation of the constitution of being a teacher.

Keywords: Formative Path. Autobiographical Method. Institutional Programs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Reunião mensal no jardim-escola 1.	25
Figura 2 – Visitantes-alunos em uma atividade de xilogravura no jardim-escola 2.	26
Figura 3 – Apresentação do projeto “Plante uma Ideia” no Encontro de Práticas Docentes.	27
Figura 4 – Recado feito por uma visitante-aluna.	28

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EPD	Encontro de Práticas Docentes
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Plante	Plante uma Ideia: um novo olhar sob a botânica
RP	Residência Pedagógica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

GLOSSÁRIO

Estufa	Universidade Federal do Ceará
Herbário	Trabalho de Conclusão de Curso
Nutrientes-comida	Alimentos
Planta jovem	O estágio da planta em crescimento
Planta-Lia	O estágio da planta atual
Planta-preceptora	Professor supervisor no jardim-escola 2
Planta-supervisora	Professor supervisor no jardim-escola 1
Planta-vitâmica	Orientador do PIBID
Praga-crise	Pandemia de Covid-19
Vitamina-Roberto	Orientador do Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1	SEMENTE	12
2	ESCOLHAS	15
2.1	O método autobiográfico e a Pesquisa em Educação	15
2.2	Narrativa autobiográfica	16
2.3	Autobiografia na formação docente e a construção de sentidos	18
2.4	Programas institucionais	20
3	SUBSTRATO	20
4	TRAJETÓRIA	22
4.1	PIBID	23
4.2	Residência Pedagógica	28
5	FRUTOS?	32
	REFERÊNCIAS	34

1 A SEMENTE

À medida que cogitei escrever um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), surgiram muitos receios, dúvidas e principalmente o sentimento de incapacidade, para além destes, uma das minhas poucas certezas é que teria de ser algo que tocasse profundamente e fizesse sentido no que tange a identificação, logo, precisaria estar presente em todo o processo, assim como em qualquer pesquisa científica, mas isso só veio de fato fazer sentido quando iniciei o processo de pesquisa deste trabalho. Imagino que essas sensações devem ser comuns a qualquer estudante, mas confesso que no lado de cá aflorou de uma maneira mais intensa a ponto de me deixar paralisada por um período e sequer pensar em TCC.

Assim como Wohlleben (2017, p. 128) afirma que “A árvore que estiver mal preparada não suportará a pressão e cairá”, confesso que esse era meu receio ao imaginar o final do curso, no qual não iria suportar a pressão e assim cair, desistindo de todo o percurso até então trilhado. Entretanto, o tempo foi passando e depois de refletir muito, chegou o momento de enfrentar esse desafio. Com essa escolha feita, procurei temas ou assuntos que tivessem uma maior afinidade e durante este processo sempre surgiam as experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no quanto havia me envolvido com a escola e com os estudantes. Em uma dessas vivências no PIBID criei juntamente com outras amigas um projeto denominado “Plante Uma Ideia: um novo olhar sobre a botânica” e ao falar, lembrar ou ver registros deste projeto, consigo retornar aos determinados momentos e sentir a empolgação ao planejar as várias atividades, explorar os ambientes da escola e manter contato com os alunos. Com que propósito citei essa experiência em específico? Bom, posteriormente ao tomar mais uma decisão, agora a de quem me orientaria no processo de desenvolvimento do meu TCC, conversei e expus que gostaria de abordar o PIBID no meu trabalho e novamente contei as histórias vivenciadas no projeto Plante, posto que ele havia me motivado bastante. Nesta conversa, vitamina-Roberto, ou melhor, meu orientador desse processo questionou como me colocaria no centro da pesquisa, o que resultou em uma ventania de ideias na qual mudei as minhas perspectivas, resultando assim neste trabalho.

Eis que apresentarei a planta-professora-Lia em seu pleno crescimento. Uma planta? Uma professora? A planta-professora? Aqui tentarei documentar o desenvolvimento desse ser, expondo assim o crescimento da semente. De antemão, justifico a denominação planta-professora e não professora planta ou qualquer outra nomeação que seja para tentar traçar justamente a ideia de preparação, estruturação, formação, pois aqui será tratado o percurso

formativo dessa semente, ou seja, o seu desenvolvimento na área que encontrou fascínio e denominou como escolha profissional, sendo esta, a docência em Ciências e Biologia. A minha intenção ao recriar esse percurso formativo, e agora sendo análogo a de uma planta, é tornar criativa e ampliada a visão da docência e da futura docente, bem como demonstrar ao decorrer do caminho as semelhanças entre ser humano e ser uma planta.

Além disso, Larrosa (2002, p. 27) traz que “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” e ao me inserir na pesquisa, mergulho em mim, encontro um caminho de autoconhecimento antes não explorado, aproprio-me da minha vida e me questiono a importância disso ou deste trabalho, logo surge o desejo de trazer novos sentidos para o olhar da docência e que dentre estes seja possível a existência do afeto em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, pois assim como Freire (2018) diz, ao gostar da prática educativa, demonstro não ter medo de expressar afeto e tampouco que ele me assusta.

Se porventura ainda não fizer sentido uma planta no meio disso tudo, aliás, uma planta sendo o centro, convido você a observar os seres ao seu redor, em especial as plantas, e a partir disso avistar a possibilidade de observar no dia-a-dia que as mais variadas plantas enfrentam dificuldades e possuem suas devidas particularidades igualmente a que será tratada neste trabalho. Ao continuar observando e analisando uma planta, é sabido que os estímulos necessários e suas necessidades talvez sejam óbvias também como a água, a luz e os nutrientes, tal qual as respostas a estes também são previsíveis, porém, a questão da minha pesquisa está relacionada a como a planta-Lia vai reagir aos ambientes e estímulos, sejam eles positivos ou negativos, isto é, em como essa planta irá se desenvolver. Se por acaso ainda estiver embaralhado quem é essa planta, posso adiantar que a planta-professora-Lia almeja a autonomia para crescer e gerar seus frutos, resolvendo contar e refletir sua história pois assim como Meyer e Paraíso (2021, p. 44), acredito que “lançar-nos além de nós mesmas, para que algo novo possa aparecer” é um valioso processo e para além disso “produzir novos sentidos, expandir, povoar e contagiar”. Precisamente, esse Trabalho de Conclusão de Curso demonstra como essa semente se torna professora e como as relações ecológicas, socioambientais e interpessoais influenciarão o seu crescimento.

Essa pesquisa tem como propósito além de narrar a experiência de desenvolvimento da planta-professora, refletir a formação acadêmica, extraindo os principais momentos, bem como expor as contribuições dos programas institucionais que participei durante a graduação – PIBID e Residência Pedagógica –, e demonstrar como estes potencializaram e influenciaram a minha formação pessoal, além da profissional. Com esta narrativa, dedico-me a mostrar a

formação da planta-professora de modo a instigar a visão humana, sensível e cheia de afeto que se pode ter em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Entretanto, ressalto o desafio de escrever esse texto autobiográfico, mesmo relatando acima o quanto precisaria estar presente na história para assim obter maior conexão com este trabalho, mas deste modo, foi onde consegui me sentir mais próxima, porque narrar é “fazermos e encararmos a nós mesmos através da construção e da reconstrução de nossas histórias” (LARROSA, 2004, p. 20), e além disso encaro esse momento de reflexão sobre a minha formação profissional e porque não minha história, como o ponto mais importante da minha vida até o presente momento, pois assim como Freire (2016, p. 40) acredito que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Portanto, anuncio que nos capítulos seguintes tratarei das escolhas feitas para escrever este percurso, no qual uma das escolhas foi a narrativa autobiográfica sendo suporte para a minha escrita, tomando como referenciais teóricos Bueno (2002), Souza (2007), Lima, Geraldi e Geraldi (2015), Passeggi e Souza (2017) e Andrade (2021). Além disso, em relação às escolhas metodológicas enfatizo o método autobiográfico, onde discorro sua importância para a formação docente, e não apenas, a metodologia pós-crítica em educação, a qual me atentei especialmente para o movimento de criação e criatividade em recontar este caminho em analogia a uma planta. Mais adiante trago as experiências formativas e reflito sobre a importância delas neste caminho, subdividindo-as em PIBID e Residência Pedagógica. Concluo com os possíveis frutos desse processo, qual a planta-Lia aponta os aprendizados e lições decorrentes do processo, enfatizando o afeto como o sentido regente e celebrando a finalização de um ciclo para início de outros.

E de antemão, convido você a continuar e conhecer um pouco mais do percurso formativo dessa planta-professora e quem sabe se encontrar assim como eu, mas, se ainda não fez sentido, convido também a continuar a leitura e tecer junto comigo reflexões.

2 ESCOLHAS

Neste capítulo discutirei um pouco da escolha realizada para registrar esse caminho, o método autobiográfico e também da relevância desse tipo de pesquisa para a Educação. Mas adianto que de acordo com Larrosa (2002, p. 27), “ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria”, logo, não busco ensinar a ninguém com a minha experiência, e sim torná-la cada vez mais viva para minha vida, mas da mesma forma como afirma bell hooks (2020, p. 80), “a gente se inspira a perseverar vendo o exemplo dos outros”. Além disso, considero experiência assim como define Larrosa (2002, p. 21), “A experiência é, em espanhol, ‘o que nos passa’. Em português se diria que a experiência é ‘o que nos acontece’”, e esta experiência me passou, atravessou e fez morada.

2.1 O método autobiográfico e a Pesquisa em Educação

O método autobiográfico em educação, como expõem Passeggi e Souza (2017) leva em consideração que já é de fato uma atitude do ser humano – narrar sua história desde cedo – tornando um ponto central neste tipo de pesquisa. Entretanto, é importante salientar que nem sempre as pesquisas em educação tiveram essa liberdade e criatividade, uma vez que este campo de pesquisa passou a ter visibilidade a partir dos anos de 1980, com a crise dos grandes paradigmas, a qual trouxe o sujeito para o campo de investigação, agora sendo autor, narrador, ator, agente social e personagem de sua própria história (PASSEGGI; SOUZA, 2017).

Este método coloca no centro do processo a capacidade humana de reflexividade autobiográfica do sujeito, permitindo-lhe elaborar táticas de emancipação e empoderamento para superar interpretações culturais excludentes e que o oprimem (PASSEGGI, 2017). Dito isto, é um método potente de apropriação da sua própria vida, sobretudo porque não há como exercer a pesquisa de forma neutra, afinal nós somos regidos a posicionamentos pessoais sobre todas as coisas e isso similarmente fica explícito em como pesquisamos.

Visto que a escrita autobiográfica propõe, segundo Souza (2007, p. 60) “(...) traduzir sentimentos, representações e significados individuais das memórias, histórias e relações sociais com a escola”, se torna assim uma importante documentação no âmbito da Educação. E concordando com Andrade (2021, p. 17), “Autobiografia e educação caminham lado a lado, a fim de promoverem uma formação inicial e continuada de educadores, que buscam em suas

trajetórias de vida a capacidade de melhorar o aprendizado de si” e estando situada no âmbito da pesquisa qualitativa, a pesquisa autobiográfica em Educação tem procurado superar o dilema entre permanecer no padrão de cientificidade cartesiano ou aprimorar-se na construção de novas formas de ver a ciência e os meios de pesquisa.

A autora Bueno (2002, p. 13) traz que “Tais mudanças dizem respeito não somente à busca de novos métodos de investigação, mas, sobretudo, a um modo novo de conceber a própria ciência”, até então regida a métodos positivistas, que leva em consideração apenas a uniformidade de procedimentos para compreender todos os processos e somente assim para ser atribuído o título de ciência. A autora ainda traz que o método biográfico prioriza o sujeito em seu processo formativo, dado que a pessoa se apropria do seu percurso de vida, seja ele qual for (BUENO, 2002). Ou seja, é um método de suma importância para a Educação visto que o sujeito está refletindo a todo momento e principalmente sobre o seu processo formativo. Nesse sentido, a narrativa traz essa possibilidade de expor este movimento e aprender mais ainda sobre ele.

2.2 Narrativa autobiográfica

O campo de pesquisa das narrativas autobiográficas, apesar de protagonizar a quem escreve, ainda é recente e como relatam Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 24) “essa temática entrou no Brasil a partir de Nóvoa (1991, 1992) com as histórias de vida de professores, seguido por Connelly e Clandinin (1995), entre outros”. Ou seja, ainda é um campo cheio de descobertas, possibilidades em que há muito a ser explorado.

Souza (2007) traz a escrita de si sendo um caminho para o conhecimento e que não é limitada a uma atividade técnica, e para além disso, ainda considera que “O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas” (SOUZA, 2007, p. 68), sendo assim, quando houve essa nova perspectiva de escrever sobre si, foi para buscar mais do que a contação de histórias, e sim a valorização das mesmas e da subjetividade.

De acordo com os autores Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 24), podemos distinguir quatro tipos de narrativas, sendo: “1) a narrativa como construção de sentidos para um evento; 2) a narrativa (auto) biográfica; 3) a narrativa de experiências planejadas para serem pesquisas; 4) a narrativa de experiências do vivido”. No que diz respeito às narrativas autobiográficas, ainda segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015) esse tipo de narrativa propõe-

se a remontar a história do sujeito e proporcionar o encontro dos possíveis “eus” com o narrador.

Assim como relatam Passaggi e Souza (2017, p. 8) “(...) a pessoa que narra, embora não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los dentro de um novo enredo, reinventando-se com ele”, diante disso, uma das formas de fazer o resgate destes acontecimentos é pela memória e Souza (2007) questiona como podemos utilizar a memória de forma plausível, expondo:

Quais foram as circunstâncias que possibilitaram a utilização da memória e da narrativa como fontes críveis de produção de conhecimento, inclusive, de um conhecimento com potencialidade formativa? A valorização dessas fontes ocorreu no bojo da alteração paradigmática produzida a partir das dúvidas levantadas sobre a capacidade, do conjunto de referências teóricas e metodológicas das ciências naturais, de dar conta da compreensão dos fenômenos sociais. Problematizou-se, então, a noção de cientificidade a partir da contestação do positivismo que, até então, constituía-se como ideia reguladora hegemônica na produção do conhecimento válido. (SOUZA, 2007, p. 61).

Em outras palavras, Souza contesta em que circunstâncias seria permitido utilizar a memória e a narrativa como fontes consideráveis de produção de conhecimento e para além disso, como potencial formativo. Foi somente através da mudança de paradigmas com as questões levantadas a respeito da capacidade metodológica das ciências naturais que houve valorização desses modelos e problematização do que se entendia por cientificidade.

Criou-se então um embate entre a cientificidade das pesquisas sociais e as demais, entretanto, como afirma Minayo (2021, p. 12) “a pesquisa social se faz por aproximação, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos” e isso é confundido por falta de rigor, método e os demais critérios científicos que prevalecem nas pesquisas de cunho positivista. Entretanto, é importante ressaltar que seja nas narrativas ou pesquisas qualitativas de forma geral, há muita rigorosidade científica e cuidado com a investigação, além disso, um dos principais pontos nesse tipo de pesquisa é a aprendizagem decorrente do processo e não exclusivamente o produto final, além da liberdade para criar esse percurso.

De acordo com Passeggi e Souza (2017) as narrativas possuem o intuito de promover um novo tipo de conhecimento, emergindo para além da busca da verdade, contemplando uma reflexão do que foi narrado e garantindo uma nova posição política em ciência. Ademais, é possível identificar potencialidades nas narrativas, sendo a primeira como processo de investigação, na qual é possível reconhecer o significado que o professor atribui às suas experiências; a segunda como processo de reflexão pedagógica, onde compreendemos as

causas e consequências da atuação do professor, além das investigações para novas reflexões; e a terceira potencialidade como processo de formação, sendo debatida a relação entre investigação e formação resultantes dos modos de vida diferentes (GALVÃO, 2005).

Além disso, como denota Galvão (2005) a narrativa é um importante fator de reflexão pedagógica ao dar a possibilidade do(a) professor(a) contar as experiências, compreender o que a levou e quais as consequências desta para então alcançar a criação de novas estratégias ao analisar, refletir e reanalisar.

Conforme Andrade (2021, p. 176), “Ao trabalhar com narrativas, de algum modo, recobrei emoções vividas (agradáveis ou não), fiz reviver sentimentos e, de algumas vezes, remexi o ainda não dito”, por isso o trabalho com narrativas é um campo rico, aberto e possível para a formação de professores, onde o(a) educador (a) terá voz e principalmente ouvirá a sua própria voz para então meditar nela, porque irá empenhar-se até em momentos que quando aconteceu, não compreendeu e que na atual conjuntura pode ter novas compreensões.

2.3 Autobiografia na Formação Docente e a construção de sentidos

Em relação à formação docente, Bueno (2002, p. 13) relata que há um recente destaque no que tange aos sujeitos professores em pesquisas, um fator que foi ignorado nos períodos anteriores à 1980. Levando isso em consideração, vejo como um importante avanço e incentivo o crescente número de pesquisas neste ramo, visto que as autobiografias em educação buscam trazer cada vez mais o sujeito em processo de formação para formar pessoas, para ser também o centro da pesquisa.

Passeggi e Souza (2007) argumentam que uma diferença entre a pesquisa-formação da pesquisa tradicional é que no processo de investigação inclui-se quem se forma, desse modo, democratizando a instância de produção do conhecimento. Além disso, os referidos autores expõem:

Se no modelo clássico, o objetivo é apreender leis e princípios aplicáveis à ação educativa, a pesquisa-formação, destacam-se como objetivos a compreensão da historicidade do sujeito e de suas aprendizagens, o percurso de formação e, sobretudo, de emancipação, promovida pela reflexividade autobiográfica que, superando a curiosidade ingênua, cede lugar à curiosidade epistemológica e a constituição da consciência crítica. A pesquisa passa a fazer parte integrante da formação e não alheia a ela. (PASSEGGI; SOUZA, 2007, p. 15).

Os autores acima refletem sobre a pesquisa fazer parte objetivamente de quem investiga e diferenciam novamente o que chamam de pesquisa-formação e pesquisa tradicional, a qual se enquadra nos tipos de pesquisa com cunho quantitativo. Logo, a pesquisa-formação – termo a qual tratam Passeggi e Souza (2007) –, está necessariamente preocupada com o sujeito formador e em como ele pode ligar-se a pesquisa, não apenas como uma mera obrigação formativa, mas para além disto, como pertencente a um campo de reflexão pedagógica atrelado à sua vida e facilitará a construção de sentidos a respeito da sua experiência.

Os autores Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p.31) expõem que “Tomar como objeto de estudo uma experiência da qual se é o protagonista resulta em uma pesquisa com um estatuto epistemológico diferente daquele que, tradicionalmente, rege certo tipo de pesquisa científica”, bem como argumenta sobre uma pesquisa relacionada à própria experiência ser sobre o singular e que isso está ligado a uma verdade que não é generalizada, mas que pode extrair lições. Ou seja, além de ser uma pesquisa que tratará o objeto de investigação de maneira atípica, mas de forma valorizada, dependerá bastante do ponto de vista de quem estiver pesquisando e quais lições pretende extrair, trazendo também à tona o quanto a ciência não é neutra, pois quem a faz certamente não é neutro.

Ainda acerca da valorização e da inovação a respeito dos sentidos na formação docente, Souza nos traz:

Com a centralização dos estudos e práticas de formação na pessoa do professor, busca-se abordar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: pessoal, profissional e organizacional, percebendo-se uma tomada de consciência que nos leva a reconhecer os saberes construídos pelos professores, no seu fazer pedagógico diário, o que não acontecia anteriormente nos modelos de formação de professores”. (SOUZA, 2007, p. 69).

Em outras palavras, Souza (2007) nos diz que ao considerar todos os aspectos da história do sujeito em formação é possível reconhecer os variados saberes que este sujeito adquire e isso só se tornou possível ao trazer a pessoa do professor para o centro da pesquisa, o que traz novos sentidos para a formação docente.

A autora Bueno (2002, p. 20) afirma que “Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica”, agregando mais sentidos a pesquisa autobiográfica na educação, os quais são a comunicação e coletividade, visto que ao narrar neste contexto de formação docente, é também compartilhar e dividir as vivências educacionais para as quais sejam comentadas e

discutidas, pois a Educação se faz de forma coletiva com a manutenção de diálogo construtivo.

2.4 Programas Institucionais

O Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (RP) são espaços aos quais os estudantes de licenciatura possuem a oportunidade de vivenciar a rotina escolar, tudo o que envolve a escola e a sala de aula para além das vivências nos estágios obrigatórios durante a graduação e são financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O PIBID foi criado pelo Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010 com a finalidade de incentivar a iniciação à docência, contribuindo para a formação dos futuros docentes e melhoria da educação básica pública (BRASIL, 2010). A metodologia utilizada no programa é a de projetos, nos quais os estudantes desenvolvem de acordo com o subprojeto escolhido – o curso – e as demandas observadas nas escolas públicas que estabelecem parceria com a universidade.

Em relação ao Programa de Residência Pedagógica, este mais recente, foi instituído por uma portaria da CAPES em 28 de fevereiro de 2018 e tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação dos discentes, a ampliação da relação das Instituições de Ensino Superior e a escola, além de promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos em relação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que rege o conjunto de aprendizagens necessárias que todos os alunos devem desenvolver ao longo dos anos e modalidades da educação básica. Neste em específico, é para os graduandos a partir da metade do curso e a finalidade é que estes estudantes executem a regência principalmente dentro de sala de aula.

3 SUBSTRATO

Neste capítulo trago o que utilizei como suporte para o processo metodológico deste trabalho, e como define Deslandes (2021, p. 42), metodologia é “Mais do que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as conexões e leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudo”, logo, aqui demonstro como estruturei o meu herbário – TCC – e as possibilidades encontradas pelo caminho.

“Em uma leitura apressada, pode parecer inadequado (ou impreciso, pouco confiável e pouco científico) falar em sentimentos, pensamentos, reflexões e recordações quando nos referimos a uma metodologia de pesquisa” (ANDRADE, 2021, p. 176), mas, este trabalho busca trazer todos esses pontos e mostrar que sim, é igualmente científico tal qual qualquer outra pesquisa relatar e tomar como partido o sentido de afeto nos trabalhos em educação, o qual enfatizo mais uma vez que nós somos seres políticos e neste lugar não há espaço para neutralidades.

Diante o exposto, meu trabalho se insere em uma pesquisa do tipo qualitativa que de acordo com Minayo (2021) é a pesquisa que responderá questões particulares, além de penetrar no mundo dos significados. Dentro da pesquisa qualitativa, escolhi como abordagem a narrativa autobiográfica, tendo em vista que as narrativas como método de investigação perpassam pelo fator de descontentamento das pesquisas em educação que priorizam por vezes falar apenas da escola e não do sujeito junto com a escola (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2005), pois neste herbário o foco é deixar registrado a relação que a planta-professora teve nas vivências principalmente advindas no jardim-escola.

Como objeto de estudo, tenho a planta-professora em sua formação docente e vegetal, ou seja, o objeto de estudo é o meu eu no percurso de formação. Visto que este trabalho é baseado em uma analogia entre ser humano e ser planta, trago de maneira similar a metodologia de pesquisa pós-crítica em educação, na qual como afirma Paraíso, nesta metodologia (2021, p. 35) “Deslocamos as linhas que separam ciência e literatura, conhecimento e ficção, arte e ciência, filosofia e comunicação” e eu busco me movimentar no que se refere à capacidade de criar novos deslocamentos entre ciência e educação. A autora ainda fala que é preciso “montar, desmontar e remontar o já dito!” nesse tipo de pesquisa, em outras palavras e trazendo para a minha realidade, ao indagar este TCC precisei pensar sobre o que gostaria de escrever, mas diferentemente de outros processos, desfiz os pensamentos e refiz de maneira que ele pudesse virar o meu herbário.

Esse processo de pensar e refazer é uma valiosa estratégia de descrição e análise das pesquisas pós-críticas em educação como traz Paraíso (2021), além de ser uma abertura à possibilidade de movimentação e a constante instigação de pensar a educação de forma distinta, tem juntamente como objetivo a produção de novos sentidos e o contágio para esse modo de ver e analisar os processos formativos. Meyer e Paraíso (2021) falam sobre a potência de poder se deslocar dentro do próprio espaço de investigação, mas sempre parando, analisando e avaliando os deslocamentos para que seja possível experienciar e inventar, foi

assim onde pude perceber o quanto era possível dar continuidade, criar e recriar as minhas próprias ideias a respeito do que eu tinha vivido.

Para esse propósito, escolhi como tipo de narrativa a autobiográfica por atravessar a minha formação docente, e de acordo com os autores Lima, Geraldi e Geraldi (2005, p. 25) “Na autobiografia, os dados empíricos são coletados por pesquisadores que se tornam os próprios objetos do estudo e fazem uma escrita de si e sobre si no processo de formação”, apesar de também atravessar a narrativa do tipo experiência do vivido, onde também busco extrair lições e construir sentido das experiências que vivi.

As técnicas adotadas para a coleta dos dados foram os resgates mnemônicos e fotográficos, além da releitura dos relatos autorais e deixado pelos estudantes. Em relação à análise dos dados, foi documental, onde pude rememorar as experiências às quais passei durante a graduação em Ciências Biológicas e principalmente nos projetos em que participei, refletindo e construindo sentido para a minha formação.

4 TRAJETÓRIA

“A memória é esse dispositivo histórico que permite buscas no ontem a compreensão do hoje e a transformação do porvir” (CHAVES, 2013, p. 22).

Este capítulo traz as experiências vivenciadas nos programas institucionais as quais julguei mais significativas do meu percurso acadêmico, além dos obstáculos, desafios e reflexões embasadas no que foi vivido.

Mas, partindo do início com a chegada à Estufa – a Universidade –, destaco que tudo toma um novo caminho na minha vida quando então finalmente surgiu a oportunidade de cursar Ciências Biológicas na modalidade Licenciatura na Universidade Federal do Ceará (UFC), um sonho compartilhado com a planta-mãe e que depois de muitos percalços e receios de não conseguir a célebre e concorrida vaga nessa grande Estufa denominada UFC, dado que não foi de primeira que essa semente foi aceita, e sim depois de um longo ano de dormência e preparação. Vale aqui ressaltar o quanto a disputa por vagas nesta estufa e tantas outras estufas espalhadas por aí ainda são insuficientes para abrigar tantas sementes. Apesar disso, após esta etapa ser alcançada e muita energia ter sido gasta, o solo desta semente foi recarregado com o depósito de novas inseguranças, além de também muitos recursos - às vezes servia de impulso e outras de desmotivação - para a realização de muitos desejos.

O período de adaptação foi agitado visto que a chegada desta semente se deu um pouco depois da maioria chamada na lista regular e com isso as informações pareciam ser duas vezes mais intensas, porém, a entrada de outras sementes na mesma ocasião que a minha e comunicação entre estas, tornou um período menos complicado e mais propício a desbravamento coletiva dos diversos campus, segmentos e demais atividades apresentadas na Estufa UFC, além da principal: como sobreviver neste local novo, instável e abundante? Acredito que até hoje me questiono e descubro uma nova forma de viver essa faculdade de conhecimento.

Ainda no primeiro semestre descobri variadas oportunidades para vivenciar cada vez mais as peculiaridades dessa estufa e especificidades do departamento de Ciências Biológicas, na qual uma delas era o PIBID. Apesar de não ter nenhum conhecimento do que se tratava este programa, ao ser comunicada da existência do mesmo e da sua importante vantagem financeira para manutenção da semente na estufa, busquei informações a respeito e decidi quase imediatamente participar da seleção para fazer parte deste seletivo grupo.

4.1 PIBID

A chegada da semente a esse novo ponto dentro da Estufa UFC, o PIBID, foi bem confusa e complexa, não sabia exatamente do que se tratava, não entendia o que iria fazer e muito menos como seria todo o processo a partir dali. Mas, nada como o tempo e a vontade de descobrir os desdobramentos das funções desse programa institucional para acalmar e igualmente acelerar os sistemas presentes na semente. É importante salientar que havia uma planta-vitáminica responsável por esse setor, onde distribuía vitamina de crescimento, apoio e orientação às atividades que seriam desenvolvidas neste setor da estufa. Em uma das primeiras reuniões, essa planta-vitáminica distribuiu a todas as sementes que haviam entrado para o programa um caderno de anotações ao qual serviria de apoio para deixar todos os registros documentados e que futuramente pudesse servir de baú para as memórias, além de explicar como funcionaria esse processo que duraria 18 meses e ao qual iríamos dispor da nossa energia principalmente dentro de um jardim-escola.

Ao passar do tempo, das reuniões com a planta-vitáminica, das visitas aos jardins-escolas, das conversas com as outras sementes pibidianas e plantas existentes em todo esse ecossistema, o PIBID se tornou mais confortável e cheio de possibilidades. Ao ser deliberada a visitar um jardim-escola semanalmente, os medos ressurgiram e os pensamentos de: “O que farei neste jardim?” “Ainda não me desenvolvi o suficiente para ir para um jardim-escola”

eram muito intensos, mesmo sabendo que essa seria a principal função de todo esse processo que faria parte após entrar nesse novo ponto da estufa, porém, diante desses pensamentos, havia uma questão muito maior que Freire (2018) retrata ao dizer que não há como ser professor sem se colocar diante aos alunos e mostrar a maneira de ser e pensar politicamente, não tinha como me imaginar ser professora sem estar juntamente com os alunos, e para isso eu precisaria passar por todos esses momentos e principalmente encará-los.

Chegando ao jardim-escola juntamente com as outras sementes pibidianas, fui bem recepcionada por uma planta-supervisora que ficaria responsável por nos orientar, dar dicas e apresentar devidamente a todos os integrantes daquele ambiente. Foram dias conhecendo o jardim-escola, os membros e observando as atividades ali apresentadas. Porém, o tempo foi passando e esta planta a qual havia nos recepcionado inicialmente, teve que se afastar e não poderia mais nos orientar porque entraria em preparação, ou dormência, para exercer novas funções dentro do seu processo formativo.

Então, houve uma nova seleção para nomear uma nova planta-supervisora que pudesse ficar responsável pelas sementes pibidianas e auxiliá-las no processo de crescimento neste jardim. Ao ser escolhida a nova planta-supervisora, tive bastante conexão e o processo de comunicação fluiu melhor, pois se tornou de bem mais fácil acesso, comunicação esta que não era tão fácil com a antiga planta-supervisora e o que gerou em mim um certo desânimo. Uma das funções da planta-supervisora era nos guiar a planejar atividades dentro do jardim, mas isto apesar de deixar a semente que já estava quase em estágio de muda, alvoroçada, servia de maneira simultânea como uma fonte luminosa para auxiliar o crescimento e amadurecimento desta semente, dado tanta liberdade e incentivo que essa planta-supervisora fornecia.

As reuniões semanais com a planta-vitamínica na estufa, com a planta-supervisora no jardim e reuniões com as sementes pibidianas tornaram um processo mais leve e aconchegante. A partir de todas essas conversas, montamos atividades para recepcionar as visitas diárias do jardim que era bem movimentado. Uma das atividades que a semente juntamente com as suas amigas planejou foi o “Plante uma ideia: um novo olhar sob a botânica”, no qual o principal objetivo era intensificar a percepção dos visitantes a respeito das plantas, florestas e todo o mundo vegetal, presentes não só naquele jardim.

Confesso não ter sido tão simples e fácil quanto parece, mas como diz bell hooks (2020, p. 207) “quando levamos nossa paixão à sala de aula, nossas paixões coletivas se juntam e frequentemente acontece uma reação emocional, que pode ser muito forte”, levei a minha paixão – que em partes aflorou ao me descobrir mais no jardim – ao jardim e ao juntar com as paixões dos visitantes, me motivava a ponto de nesses momentos por vezes só focar

nos pontos positivos de todas as atividades, além de sempre fornecer, ou tentar, o melhor que o estágio a qual eu me encontrava, podia ofertar. Os visitantes funcionavam como a água que uma planta necessita para sobreviver, crescer e amadurecer, ou seja, eram uma das partes fundamentais e necessárias de todo esse caminho.

As reuniões mensais como mostra a Figura 1 eram momentos de reflexão, análise das atividades que já haviam sido realizadas e planejamento das atividades que ainda seriam realizadas, além de um momento de socialização e descontração regada a boas conversas – e nutrientes-comida, um fator de grande relevância para a motivação das plantas jovens – com todas as plantas que estavam participando do PIBID. Esses momentos eram realizados uma vez por mês com o intuito de acompanhar o que estava acontecendo em todos os jardins-escolas, juntamente com conhecer um pouco mais do espaço físico e entender suas possíveis demandas, para assim organizar maneiras de viabilizar novas atividades.

Figura 1: Reunião mensal no Jardim-Escola 1.



Fonte: Arquivo pessoal

Em relação às atividades realizadas com os visitantes-alunos, uma bastante significativa foi a produção de xilogravura como capa de um mini portfólio – o qual havia as demais intervenções que os visitantes haviam feito em outros momentos –, sendo realizada com a pintura em tinta spray em um isopor. Ao rever as fotos, como na Figura 2, lembro da empolgação dos visitantes-alunos para realizar a atividade e o quanto isso me motivava ainda mais a continuar planejando momentos dinâmicos e que pudessem ser realizados dentro de sala de aula ou nos mais variados espaços da escola, mas para isso ser possível ressaltar também o papel fundamental da planta-supervisora em apoiar e proporcionar o ambiente favorável para que eu, em completo estágio de desenvolvimento e dúvidas se estava no local

certo, criar e propor momentos as quais os visitantes-alunos pudessem desenvolver a criatividade acerca dos temas abordados.

Figura 2: Visitantes-alunos em uma atividade de xilogravura no Jardim-Escola 1.



Fonte: Arquivo pessoal

Um momento especial e muito significativo foi voltar a estufa junto com uma das pibidianas para apresentar o que nós estávamos realizando no jardim-escola, Figura 3, pois foi nessa apresentação no Encontro de Práticas Docentes (EPD) que constatei ainda mais o quanto o jardim-escola e os visitantes-alunos me faziam bem, o quanto eu gostava – e gosto – de estar presente e atuando nesse espaço. Compreendi assim como Freire (2018, p. 34) que “(...) transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”, porque confesso ao entrar no programa ter tido o pensamento de que seria apenas um ambiente ao qual serviria para treinar e aperfeiçoar as minhas técnicas como futura docente, mas durante este processo e ao debater com os participantes do EPD as variadas práticas vivenciadas pelos demais, tive a convicção de que estaria extraindo muito mais significado daquelas experiências do que aperfeiçoamento dos métodos que poderia utilizar futuramente.

Figura 3: Apresentação do Projeto “Plante Uma Ideia” no Encontro de Práticas Docentes.



Fonte: Arquivo pessoal

No processo de revisitar as memórias tanto no caderno entregue pela planta-vitâmica no começo, quanto nos registros deixados pelos visitantes-alunos, encontrei uma ilustração feita por uma visitante-aluna, Figura 4, ao qual me desenhou juntamente com as outras pibidianas organizadoras do “Plante” com o recado de “não era pra ser serial!”, deixando implícito o quanto eu era risonha e feliz ao desenvolver as atividades, bell hooks (2020) diz que quando a gente enxerga a sala de aula sendo um lugar onde professores e estudantes conseguem compartilhar a sua luz, nós temos o caminho para nos descobrir e como nós podemos aprender juntos, logo, eu me descobri feliz na educação. Ainda sobre o caderno, me descobri também com dificuldades para deixar registrado o que acontecia e sempre havia recados como “anote mais”, mas por não ser tão incentivada antes, sentia dificuldade em escrever. Hoje ainda permaneço com essa dificuldade, mas vejo uma maior abertura e esse herbário é também um avanço desse movimento, pois sempre que penso, lembro do trecho da música “O Ar” da Fresno que diz “Ah, será que você vai lembrar / Onde é que você vai guardar / O rascunho dessa história” e tento deixar gravado para que eu possa guardar e lembrar da história que eu presenciei e, principalmente, fui protagonista.

Figura 4: Recado feito por uma visitante-aluna.



Fonte: Arquivo pessoal

4.2 Residência Pedagógica

A semente que chegou ao PIBID se desenvolveu e chega a esse outro ponto dentro da estufa-UFC chamado Residência Pedagógica (RP) como uma planta jovem. O processo aqui foi um pouco diferente do anterior, visto que o amadurecimento já trouxe uma maior curiosidade e vontade de habitar novos jardins. Antes mesmo de sair do jardim-escola a qual fui direcionando estando no PIBID, já estava de olho em como faria para encontrar um novo jardim-escola e assim continuar o desenvolvimento da planta jovem de uma forma mais adequada.

Depois de conhecer, passar por um novo processo seletivo e conseguir chegar a esse outro ponto da estufa-UFC, agora com novas plantas jovens, uma nova planta-orientadora e uma nova planta-preceptora, anteriormente denominada planta-supervisora, a semente já chega em seu estágio de jovem, com mais certeza a qual caminho seguir. Entretanto, a seleção para esse programa teve menos vagas que o edital anterior por conta dos cortes na educação, o que causou muita ansiedade e medo de não conseguir participar efetivamente como bolsista remunerada, até porque novamente a bolsa era de grande importância para a independência que a planta jovem almejava. Além disso, não contava com uma grave praga-crise ambiental que afetaria o mundo inteiro e prejudicaria bastante o funcionamento dos jardins-escolas e o

da própria planta jovem. Foi um período tenso e coberto de dúvidas, a única certeza era que tudo precisaria ser adaptado, principalmente a visitação rotineira ao jardim-escola 2.

Com isto, o programa que começou com muitas incertezas, porque era tudo novo para todos, foi se moldando de acordo com as observações e conversas com os jardins-escolas e a partir disso, adotou-se uma visitação emergencial online para cada jardim-escola devido à praga-crise, de acordo com suas realidades, para que os visitantes não fossem prejudicados de um todo, visto que não haveria como não ser prejudicado dado tamanha crise global, e no caso as plantas jovens haveriam de se adaptar à nova realidade. Neste caso, o contato com os visitantes aconteceu de forma remota e as propostas de intervenção ao jardim eram em formato de aulas mesmo. Ou seja, a responsabilidade da planta jovem avançou e com isso chegaram novos receios e desafios.

Um dos maiores desafios que o momento proporcionou foi conseguir conciliar as aulas, a nova responsabilidade e levar principalmente em consideração que nós estávamos vivendo um dos momentos mais complicados da nossa história, logo, foi difícil para a planta jovem ministrar aulas, porque a dificuldade neste momento era conseguir dar conta de trazer os visitantes, de forma remota, a participação na aula. Porém havia muitos fatores, alguns precisavam trabalhar para ajudar em casa porque a situação financeira piorou, outros não tinham suporte adequado para acompanhar porque dividiam os aparelhos e até mesmo conseguir manter a atenção em uma tela, enfim, obstáculos que tínhamos que aprender a lidar e tratar da melhor forma.

Além disso, o contato com as plantas orientadora e preceptora também mudou devido a nova conjuntura possível ao momento, o que por vezes servia de desmotivação para a planta jovem, ao sentir falta do verdadeiro contato e comunicação com os demais envolvidos, fator este que foi primordial no antigo projeto. Mas, era compreensível que a situação era completamente diferente e nova, era necessário cautela para administrar tantas situações e desafios.

Apesar das complicações, foi um período de extrema relevância da planta jovem seguir na sua carreira de docente, porque ela vivenciou a educação neste período atípico em tempo real, observando, pensando, discutindo e propondo soluções temporárias com os demais. Mais uma vez o senso de coletividade ganha uma nova forma, porque mais do nunca para se atingir os objetivos traçados, era necessário que todos participassem de maneira ativa, com as condições disponíveis ao momento, visto que, na maior parte do programa os encontros foram com cada qual em sua casa, juntos, mas fisicamente longes, era necessário

compreender os limites dos colegas para que se pudesse fazer o melhor na RP, o que não foi fácil.

Neste momento, o crescimento da planta que havia sido atingido pela praga-crise e causado algumas fissuras em sua casca, era cada vez mais atingido pelas dificuldades do online e a falta de contato. Mas, os visitantes apesar de modos diferentes, continuavam a regar com afeto e sempre era recebido em formato de incentivo. Confesso que algumas turmas regavam mais que outras, mas de certa forma encaro isso como uma normalidade, não advindo da praga-crise e sempre tentava contornar para que em conjunto conseguíssemos a participação e engajamento dos presentes. Nem sempre era possível e alcançável, mas são desafios que serão encontrados em qualquer época e circunstância.

Outro fator a ser citado é que com as visitas ao jardim-escola ocorrendo remotamente pelas plataformas do Google, não realizei registros fotográficos desses momentos ao quais em sua grande maioria são regências de aulas. Contudo, nos últimos meses de participação no projeto RP, houve a flexibilização do jardim-escola e os encontros passaram a ser de forma presencial, pois com as medidas sanitárias sendo tomadas e o avanço da vacinação contra a praga-crise, o presencial voltou a ser possível e com isso novas dificuldades foram surgindo.

O tão sonhado contato presencial com os visitantes-alunos foi retornando, a presença rotineira no jardim-escola foi voltando a ser constante e as adaptações depois de meses ministrando encontros de frente para uma tela de computador eram necessárias, até porque agora havia visitantes-alunos reais e não apenas fotos. A planta jovem que enfrentou diversas dificuldades no período remoto para além das questões profissionais no programa RP e dentro do curso, chegou a esse momento desgastada e sem ânimo.

Admito ter tido altos e baixos dentro do desenvolvimento de atividades para a RP, além de muita vontade de desistir, porém, os visitantes-alunos e a participação dos mesmos sempre davam um impulso a mais com suas regas de águas e incentivos, fora a participação das reuniões em relação ao planejamento da escola-jardim que faziam emergir o sentimento de pertencimento. E mesmo com todas as questões internas e externas, o sentimento de contribuir com a educação se manteve vivo, apesar de por vezes parecer distante, sempre estive presente na planta-Lia.

No meio desses processos e passagem pelos programas, destaco que a influência destas vivências fizeram essa planta buscar novos horizontes, novas disciplinas dentro do curso, abrir cada vez mais o seu paradigma no que se trata de Educação.

O autor Souza (2007, p. 66) diz que “Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado”, ao fazer isso sobre as

minhas práticas docentes aqui escritas, declaro o quão potente e necessário foram as experiências vividas nos programas e ao decorrer da graduação para que assim pudesse compreender a futura professora que estava sendo constituída. Dito isto, Bueno (2002) declara quando voltamos ao nosso passado e reconstituímos o percurso de vida, exercitamos a reflexão e com isso tomamos consciência tanto no que tange ao individual, como no coletivo.

Confesso em um certo momento me questionar e duvidar do que estava escrevendo, mas como dizem Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 33) “(...) Não se narra o vazio”, ou seja, o que está sendo documentado foram experiências significativas para a vida da planta-Lia e do seu desejo de se tornar professora. E nesse sentido, Larrosa (2002) além de trazer a experiência como algo que nos acontece, traz o sujeito da experiência sendo um lugar de passagem, logo, a experiência é sim uma paixão.

Há uma música da Fresno intitulada de “A Sinfonia de tudo que há” que retrata o seguinte trecho “E o que fazer se a missão que o destino deu é bem maior que eu? / Eu sinto que não sou capaz / Mas já não posso mais olhar pra trás”, e inúmeras vezes anunciei aqui o sentimento de não me sentir capaz, mas assim como na música, ao me encontrar na educação acredito ter ganhado a missão de perseverar por uma educação de qualidade, onde os estudantes sejam livres para construir seus pensamentos críticos, a sala de aula seja um lugar de entusiasmo e paixão, porque assim como bell hooks (2020, p. 239) nos afirma, “o amor na sala de aula estabelece uma base para o aprendizado que acolhe e empodera todo mundo”, e nesta sala de aula que a planta-Lia acredita e quer fazer parte.

5 FRUTOS?

(...) as pessoas têm dificuldades de mudar de paradigmas e precisam de um contexto onde deem voz a seus medos, onde falam sobre o que estão fazendo, como estão fazendo e por quê. (bell hooks, 2020, p. 54)

Ao escrever uma narrativa autobiográfica com enfoque na formação docente, explorei e habitei novos caminhos, além disso, ao demonstrar uma das possibilidades das narrativas e a relevância desse método para valorização da história das professoras e professores, concluo afirmando a sua potência proporcionada, o quanto é possível e necessário para entendermos quem está sendo formado. O conhecimento adquirido durante todo esse percurso é valioso para a ciência, para a educação e para a planta-Lia.

Neste momento, encaro este herbário principalmente como a celebração das experiências vividas, atravessadas e narradas aqui, de maneira a deixar catalogada para futuras visitas e quem sabe novas reflexões, pois, a todo instante é tempo de refletir. Extraio a lição de que a semente a qual foi contada sua história, está sim se tornando a planta-professora a qual duvidou. Mas há muito o que conhecer, experienciar, discutir, criticar e partilhar também, porque somente assim irei enxergar novos caminhos e encantamentos.

Aprendi durante esse processo a importância de contar as nossas próprias histórias que são feitas de muitos aspectos, como pessoas, momentos, lugares e principalmente de nós mesmos, a importância de documentar e analisar para compreender em que lugar você chegou e como foi o percurso. Confesso que talvez mudasse alguns feitos e escolhas, mas também admito que estou feliz em chegar aqui com a bagagem desses momentos bons e ruins durante a graduação, porque também é importante reconhecer a existência de momentos difíceis para com o desenvolvimento de novas estratégias conseguir superá-los.

Reconheço que essas conclusões são referentes a esse estágio atual da planta-Lia e que estas são inacabadas, visto a possibilidade de mudança nas perspectivas, nos medos e nos sonhos, pois, é também possível que a semente a qual se desenvolveu durante esse percurso, alcance novos espaços e futuras plantas possam continuar a investigar sobre a formação docente e o impacto em suas respectivas vidas.

O medo de não conseguir, de não dar certo e não ser capaz, fez parte do começo ao fim e acredito que sempre estará presente, mas o encantamento pela ciência e pela educação é capaz de sobressair, porque é esta a força para manutenção da vida da planta-Lia, juntamente com as demais plantas e estímulos carregados de afeto.

Por fim, celebro o encerramento deste ciclo para que novos comecem, que venham novos desafios, novas histórias, novas experiências que atravessem e novos estágios de

desenvolvimento, porque a semente que foi plantada e se tornou a planta-Lia não encerrou o seu crescimento, ainda há espaços para alcançar.

REFERÊNCIAS

A SINFONIA de Tudo Que Há. Fresno. In: A Sinfonia de Tudo Que Há. Fresno, 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wnG2JPG7_dc. Acesso em: 14 de jun. 2022.

ANDRADE, Antônia Andreza Moreira dos Santos. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA UFC**: um olhar autobiográfico. 2021. 58 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Biológicas, Departamento de Biologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/59471>. Acesso em: 20 maio 2022.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. Cap. 13, p. 176.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2010. Seção 1, p. 4. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.219%2C%20DE%204,vista%20o%20disposto%20no%20art. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Portaria n. 38, de 28 de fev. de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 fev. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**, v. 28, p. 11-30, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2022.

CHAVES, Silvia Nogueira. **Reencantar a ciência, reinventar a docência**. São Paulo: Livraria da Física, 2013. (Coleção contextos da ciência).

DA CONCEIÇÃO PASSEGGI, Maria; DE SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: <http://investigacioncualitativa.com/index.php/revista/article/view/46>. Acesso em: 24 maio 2022.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2021. Cap. 1, p. 42. (Série Manuais Acadêmicos).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMMyjhYtBxqnMVZVJH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 de maio 2022.

GARCIA, Fabricio. **Afeto**. 2022. Instagram: @fabriciogvrcia. Disponível em: <https://www.instagram.com/fabriciogvrcia/>. Acesso em: 16 abr. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF, 2017. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2022.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre narrativa y identidad (a modo de presentación). In: ABRHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2004. p.11-22.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em revista**, v. 31, p. 17-44, 2015.

MEC. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2019. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> >. Acesso em: 29 de junho de 2022

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2021. Cap. 1, p. 12, 20. (Série Manuais acadêmicos).

O AR. Fresno. In: **A Sinfonia de Tudo Que Há**. Fresno, 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2o_F6dkxyKI. Acesso em: 14 de jun. 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dogmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. Cap. 1, p. 25-47.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSK, Tânia Maria (org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523209186>. Acesso em: 16 maio 2022.

WOHLLEBEN, Peter. **A vida secreta das árvores**. Rio de Janeiro: Sextante, 2017. 223 p. Tradução de Petê Rissati.