

ARTIGO

E AGORA, QUEM SOU EU? VOU ME LEMBRAR, SE PUDER! ESTOU
DECIDIDA!': (DES)CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE UMA
PROFESSORA QUE ENSINA SOBRE² CIÊNCIAS

Patrícia Petitinga Silva - (<https://orcid.org/0000-0002-7724-5458>)*

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, BA, Brasil

Andréia Maria Pereira de Oliveira - (<https://orcid.org/0000-0002-8011-5179>)**

Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil

Elizeu Clementino de Souza - (<https://orcid.org/0000-0002-4145-1460>***)

Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil

RESUMO: O estudo objetivou descrever experiências negociadas em trajetórias diversas para entender como elas forjam situações em que é possível imaginar-se uma professora que ensina sobre Ciências. Nessa pesquisa autobiográfica, em que a história de vida é utilizada como dispositivo de investigação, apresentamos a imaginação como um componente importante de nossa experiência no mundo, a qual possibilita-nos criar novas relações, ampliando nosso *eu* e transcendendo o tempo e o espaço. Sustentamos que, na participação em comunidades sociais, como as comunidades escolares de que as/os professoras/es são membros, significados são (re)negociados na relação com as/os outras/os, conduzindo-as/os a experiências de aprendizagem da docência que as/os permite imaginar-se no mundo, (des)construindo identidades docentes de pertencimento a essas comunidades. Como pertencemos, simultaneamente, a muitas comunidades diferentes, (des)construímos múltiplas identidades ao longo de nossas trajetórias, em um movimento contingente em que vamos assumindo vertentes de nossas identidades.

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

* Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Professora Substituta do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Integrante do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA) na UFBA. E-mail: <patpetitinga@yahoo.com.br> .

** Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia; Integrante do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA) na UFBA. E-mail: <ampo@ufba.br> .

*** Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Pesquisador 1C CNPq; Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB); Coordenador do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB). E-mail: <esclementino@uol.com.br> .

AND NOW, WHO AM I? I WILL REMEMBER, IF I CAN! I'M DETERMINED TO DO IT!: IDENTITY (DE)CONSTRUCTIONS OF A TEACHER WHO TEACHES ABOUT SCIENCES

ABSTRACT: The study aimed to describe experiences negotiated in diverse paths to understand how they forge situations in which it's possible to imagine a teacher who teaches about Sciences. In this autobiographical research, where life history is used as a device for investigation, we present the imagination as an important component of our experience in the world, which enables us to create new relationships, enlarging our notion of self and transcending time and space. We defend that in participating in social communities, such as the school communities of which teachers are members, meanings are (re)negotiated in relation to others, leading them to a learning experience about teaching that allows them to imagine themselves in the world, (de)constructing teaching identities of belonging in these communities. As we belong simultaneously to many different communities, we (de)construct multiple identities throughout our careers, in a contingent movement in which we assume aspects of our identities.

Keywords: Identity; Negotiation of meanings; Imagination; Science teaching; Teaching.

INTRODUÇÃO

'E agora, quem sou eu? Vou me lembrar, se puder! Estou decidida!' Mas estar decidida não ajudou muito, e tudo que consegui dizer, depois de quebrar muito a cabeça, foi: 'L, eu sei que começa com L.' (CARROLL, 2013, p. 145, grifos do autor).

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

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

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

‘Meu *nome* é Alice, mas...’ ‘Um nome bem bobol! Humpty Dumpty a interrompeu com impaciência. ‘O que significa?’ ‘Um nome *deve* significar alguma coisa?’ Alice perguntou ambigüamente. ‘Claro que deve’, Humpty Dumpty respondeu com uma risada curta. ‘*Meu* nome significa meu formato... aliás um belo formato. Com um nome como o seu, você poderia ter praticamente qualquer formato.’ (CARROLL, 2013, p. 173, grifos do autor).

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

Ao adotarmos a perspectiva das identidades como (*des*) *construções*, assumimos, conscientemente, uma posição política em que as identidades refletem a constituição mútua entre indivíduos e coletividades, criando vínculos ou distinções com os quais nos comprometemos, o que supõe um processo ininterrupto de identificação que se relaciona à participação e não participação, à exclusão e inclusão, englobando tanto a nossa capacidade como a nossa incapacidade de moldar os significados que definem as comunidades sociais de que participamos (WENGER, 1998).

Conseqüentemente, transformamo-nos à medida que nos relacionamos com outras/os³ e que negociamos significados ao participarmos na prática das comunidades sociais de que somos membros (WENGER, 1998). De acordo com o autor, como participamos, simultaneamente, em diversas comunidades, nossas identidades são ricas e complexas, formando trajetórias diversas, isto é, movimentos contínuos que sofrem a influência dos contextos sócio-históricos e culturais, tendo coerência tal, através do tempo, que conecta o passado, o presente e o futuro.

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

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

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

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

Essa experiência negociada forjou uma situação em que Alice pôde imaginar-se, ampliando seu *eu* e transcendendo seu tempo e espaço, (des)construindo, dessa forma, novas imagens do mundo, em que outros significados, outras possibilidades e outras perspectivas foram incluídos à sua identidade (WENGER, 1998). Da mesma maneira que ela, ao longo de minhas⁴ trajetórias, também fui imaginando e negociando múltiplas identidades, dentre elas, a de professora que ensina sobre Ciências.

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

Portanto, as identidades das/os professoras/es estão situadas na prática e são (des)construídas por meio da aprendizagem, ao nos relacionarmos com outras/os, quer dizer, nossa experiência no mundo são modos de ação e formas de pertencer a uma comunidade, representando o que fazemos, quem somos e como interpretamos o que fazemos (WENGER, 1998). Por essa razão, a expectativa de reconhecimento por outras/os membros da comunidade é uma experiência identitária que é mobilizada e explicitada no investimento da prática profissional (SILVA, 2007). Então, como uma dinâmica relacional, assumimos identidades diversas, até contraditórias, associadas aos diferentes contextos que nos rodeiam (HALL, 2006).

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

Nesse caso, como hoje sou uma professora que ensina sobre Ciências? É essa história que narraremos neste estudo, como parte de ações reflexivas em que sou protagonista de minha própria pesquisa de doutoramento⁵ (SILVA, 2017), “[...] o que, em se tratando de pesquisas em Educação, é uma condição que legitima a pesquisa sobre formação” (SERODIO; PRADO, 2017, p. 8). Desse modo, o presente trabalho tem o objetivo de descrever experiências negociadas em trajetórias diversas para entender como elas forjam situações em que é possível imaginar-se uma professora que ensina sobre Ciências. Para isso, as discussões construídas por Wenger (1998) são fundamentais, na medida em que nos possibilita ampliar questões teóricas relacionadas ao processo de negociação identitária em práticas sociais.

Essa é uma pesquisa autobiográfica, qualitativa, uma atividade situada que nos localiza no mundo e, ao mesmo tempo, dá visibilidade a ele, por meio da qual buscamos capturar a maneira como as pessoas constituem-se e entender os significados conferidos às experiências vivenciadas, ao longo de uma dimensão temporal ou sequencial (DENZIN; LINCOLN, 2006; HUBERMAN, 2005).

No estudo, utilizamos a história de vida como dispositivo de investigação, permitindo-nos compreender processos de formação para a docência, isto é, as estratégias, os espaços e os momentos que foram formadores ao longo de uma vida (FINGER; NÓVOA, 1988). Nele, a narrativa autobiográfica “[...] se torna metodologia de pesquisa no diálogo necessário, nem sempre harmonioso, [...] com a prática de ensinar as experiências que ali acontecem e a busca de palavras que transformam a pesquisa dentro da pesquisa em outras buscas dentro dela (SERODIO; PRADO, 2017, p. 7).

Como a narrativa de si configura-se como uma atividade de biografização, ou seja, de significação das experiências vividas (DELORY-MOMBERGER, 2011), foi possível a criação de uma história, a qual foi interpretada por meio de um conjunto de

representações para a compreensão das múltiplas realidades forjadas. Isso posto, no diálogo com Alice e suas aventuras, expressões, metáforas e alegorias são usadas como imagens interpretativas para o estudo, como uma forma de desabituar o modo de escrita acadêmica e como uma opção política que desabitua o pensar e a escrita (CLARETO; ROTONDO, 2014) para contar a própria vida em um dizer narrativo (SERODIO; PRADO, 2017).

NEGOCIANDO EXPERIÊNCIAS EM TRAJETÓRIAS DIVERSAS

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

Todavia, como estava no início dos estudos, com poucos conhecimentos na área, e, além disso, como o número de vagas para os estágios era bastante reduzido, não consegui o que pretendia. Portanto, minha mãe, vendo minha angústia por não estar trabalhando, convidou-me para ser a professora que ajudaria um grupo de crianças de 1ª a 4ª séries⁶ a fazerem suas tarefas de casa, no curso de que ela e minha tia eram as donas.

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

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

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

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

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

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

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

Em vista disso, era de modo igual que, também, lecionava e cumpria o que tinha que cumprir sem me importar em observar se as/os estudantes estavam aprendendo ou não, ou em mudar as estratégias de ensino em resposta às dificuldades apresentadas por elas/es, já que só tinha essa informação quando corrigia os testes

e as provas. Em razão disso, por conta da força dos hábitos, isto é, por ensinar do modo como fui ensinada, por pensar dessa maneira, considerando que é a melhor ou a única possível, em geral, não resultava em situações didáticas bem sucedidas (CACHAPUZ, 2012).

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

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

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

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

No desfecho desse ano, recebi o telefonema de uma coordenadora de uma escola particular, marcando um horário para que pudéssemos conversar. No encontro, a primeira pergunta que ela me fez foi acerca do que sabia sobre o construtivismo e, como estava ali por

acaso, esperando ter uma remuneração melhor do que a recebida como estagiária, tranquilamente, respondi que não fazia ideia do que se tratava.

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

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

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

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

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

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

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

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

Então, desenvolvi um espírito de abertura e de indagação crítica e sistemática às práticas realizadas (FARIAS *et al.*, 2009), e comecei a compreender a necessidade de estudar, de mudar a forma de ensinar e de propor estratégias para que a maioria das/os estudantes aprendessem (VILCHES; GIL-PÉREZ, 2012). Nesse sentido, comecei a entender a ideia de *aprender a aprender*, isto é, a capacidade desenvolvida pelas/os estudantes para realizar aprendizagens significativas em diferentes situações e circunstâncias, por meio da elaboração de estratégias cognitivas de exploração, descobrimento, planejamento e regulação da própria atividade, permitindo-lhes serem cada vez mais autônomos em suas aprendizagens (COLL, 2000; COLL; MARTÍN, 1998; ZABALA, 1998).

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

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

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

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

Logo, esses pressupostos epistemológicos ajudaram-me a promover situações nas quais as/os estudantes pudessem aprender a relacionar o conhecimento teórico-científico às ações mentais próprias desse conhecimento, ou melhor, aprender a pensar cientificamente, dominando os procedimentos metodológicos das ciências para “[...] pensar como o modo próprio de pensar, de raciocinar e de atuar da ciência ensinada” (LIBÂNEO, 2009, p. 10).

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

Com efeito, Mehli e Bungum (2013) constataram que professoras/es que participavam de uma comunidade de pesquisa autêntica, mesmo que vagamente ligada ao currículo de Ciências da escola, e em uma estadia de curta duração, desenvolviam identidades

como cientistas, cuja consequência era positiva para o ato de ensinar, ao fazerem conexões entre a produção do conhecimento científico e o ensino, fornecendo às/aos estudantes uma imagem realística do que significa trabalhar como uma/um cientista.

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

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

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

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

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

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

Ao longo de minhas transformações identitárias como professora que ensina sobre Ciências, precisei negociar, similarmente, uma identidade de professora que ensina a ensinar sobre Ciências, ao ser convidada para lecionar a disciplina *Prática de Ensino* no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma faculdade particular. E, “Alice não ficou muito surpresa com isso, tão acostumada estava ficando a ver coisas esquisitas acontecerem” (CARROLL, 2013, p. 52).

Alice não ficou surpresa, no entanto, as/os estudantes ficavam abismadas/os ao saberem que era professora de *Prática de Ensino* sem ter cursado a licenciatura, e sim o bacharelado. À vista disso, elas/es me perguntavam como eu podia lecionar disciplinas como *Prática de Ensino*, *Estágio Supervisionado* e *Didática* sem ter cursado a licenciatura, sem *ser* professora. Dessa forma, como a identificação é um processo que é, simultaneamente, relacional e experiencial, subjetivo e coletivo, pode ser, conjuntamente, positivo e negativo, uma vez que inclui relações que dizem respeito ao que somos e ao que não somos, ao que gostamos de ser e ao que não gostamos (WENGER, 1998).

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

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

O fato de não ter cursado a licenciatura e, apesar disso, lecionar em cursos de formação de professoras/es, não me causava nenhum estranhamento, afinal, amparava-me em saberes contextuais,

ou seja, em conhecimentos implícitos na prática, fruto da reflexão sobre a ação, da indagação prática e da narrativa dessa prática em resposta às particularidades da vida diária em comunidades escolares (GARCIA, 2010). Esses conhecimentos estão situados na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelas/os professoras/es, (des)construídos por meio da experiência e da reflexão sobre o que fazem, “[...] como resultado do vaivém entre uma teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e faz desenvolver” (FORMOSINHO; MACHADO, 2007. p. 77).

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

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

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

Nessa (des)construção identitária interdisciplinar, existiram ocasiões em que lecionei uma noite inteira na mesma turma: nos dois primeiros horários, era professora de uma disciplina específica, e, nos dois últimos, de uma disciplina pedagógica, ou vice-versa. Então, certo dia, uma estudante me disse: ‘pró, vê se prende o cabelo para a próxima

aula, desse modo, a gente pensa que está com outra professora!?. Não me dei conta, na época, de que estava forjando múltiplas identidades, mas as/os estudantes reivindicavam isso explicitamente.

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

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

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

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

Assim, a passagem pelo NPPD oportunizou-me muitas aprendizagens, já que líamos e discutíamos textos em nossas reuniões internas, para embasarmo-nos teoricamente, e negociávamos experiências a toda hora, por exemplo, quando pedíamos a opinião umas/uns das/os outras/os acerca da análise dos planejamentos

das/os colegas docentes, quando estávamos planejando novas ações para serem executadas juntos às/aos professoras/es da instituição, ou cada vez em que estávamos reunidas/os para avaliar uma ação que havia sido realizada. Portanto, esse repertório de experiências compartilhadas orientava o modo como pensava, agia, relacionava-me comigo mesma, com as pessoas, com o mundo e como vivia a profissão (FARIAS *et al.*, 2009).

Ainda sobre minha (des)construção identitária interdisciplinar, lecionei a disciplina *Biomonitoramento de Ambientes Aquáticos* em um curso de pós-graduação de uma das faculdades em que fui professora, e, como havia cursado o mestrado nessa área, pude unir a pesquisa com o ensino, em um processo de conexão de práticas distintas.

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

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

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

Porém, como não podia prestar concursos para lecionar em escolas públicas, nem concorrer às vagas relacionadas às disciplinas pedagógicas em cursos de licenciatura de universidades federais, visto

que os editais para esses concursos exigiam, como requisito específico, a graduação em licenciatura, e eu havia cursado o bacharelado em Ciências Biológicas, resolvi prestar a seleção como portadora de diploma de um curso de Licenciatura em Biologia. Conseqüentemente, nessa trajetória, muitas outras situações foram forjadas, dando continuidade à (re)negociação de experiências para a (des)construção identitária de uma professora que ensina sobre Ciências.

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

E, ENTÃO, IMAGINOU-SE UMA PROFESSORA QUE ENSINA SOBRE CIÊNCIAS

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

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

Por meio do “[...] diálogo com as memórias e a materialidade dessas memórias contextualizadas e textualizadas, um diálogo único e irrepetível como as vidas o são” (SERODIO; PRADO, 2017, p. 12), experiências (re)negociadas em distintas trajetórias foram narradas e procuramos entender como elas forjam situações em que é possível imaginar-se uma professora que ensina sobre Ciências. Logo, não buscamos, nesse estudo, explicar as causas de ações ou representações diante das situações vividas, senão, compreendê-las a partir da forma como elas ocorreram (FAZENDA, 2003), ou melhor, de como foram supostas na narrativa.

Isso posto, no processo criativo de imaginação identitária, as experiências vivenciadas como professora que ensina sobre Ciências foram encontrando reflexo em teorias das áreas de Ensino de Ciências e de Educação, permitindo a (re)negociação de significados e a (des) construção de imagens do mundo. Nesse sentido, a imaginação, como um componente importante de nossa experiência no mundo, permite criar novas relações que sejam constitutivas do *eu*, todavia, isso não significa que produzimos aspectos de nossas identidades que sejam menos reais, mas que ampliamos o alcance da realidade, (re) inventando a nós mesmas/os (WENGER, 1998).

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

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

Desse jeito, a maneira como a prática docente foi sendo experienciada, como as interações ocorreram em contextos escolares, e fora deles, e o modo como a imaginação foi sendo utilizada ao longo de distintas trajetórias são experiências singulares que contribuíram para que diversas identidades fossem (des)construídas. E esse é um movimento marcado pela contingência, no qual, em um momento, (des)construímos vertentes de nossas múltiplas identidades e, em outros momentos, (des)construímos outras (PAMPLONA; CARVALHO, 2009). Por isso, ora era uma professora que ensina sobre Ciências, ora uma professora que ensina a ensinar sobre Ciências. “E agora a história está pronta. Desvie o barco, comandante! Para casa!” (CARROLL, 2013, p. 8).

REFERÊNCIAS

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

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

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

BRASIL. Resolução N° 3, De 3 De Agosto De 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ MEC. Brasília, DF, Seção I, p. 278, ago. 2005.

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

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. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CARVALHO, A. M. P. de. Critérios Estruturantes para o Ensino das Ciências. In: CARVALHO, A. M. P. de. (org.). **Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p. 1-17, 2004.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SERODIO, L. A.; PRADO, G. do V. T. Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-18, 2017.

SHORES, T. “Memória e muitece”: Alice e a filosofia da memória. In: IRWIN, W.; DAVIS, R. B. **Alce no País das Maravilhas e a filosofia: cada vez mais e mais curioso**. Tradução de Camila Zanon. São Paulo: Madras, p. 177-189, 2010.

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

SILVA, P. P. **Estudei a vida e a vida ofereceu-me o ensino: trajetórias identitárias de uma professora-pesquisadora que ensina Ciências**. 2017. 133f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2017.

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

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

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

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

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

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

NOTAS

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

² Concordamos com as/os autoras/es da área de Educação Científica, a exemplo de Carvalho (2004), acerca da ideia de que o ensino de Ciências deve ocorrer na perspectiva de um ensino *sobre* Ciências, valorizando-se as discussões que dizem respeito à natureza das ciências e às dimensões procedimentais e atitudinais, além das dimensões conceituais.

³ Optamos por nos referirmos ao gênero feminino antes do masculino, ao longo do trabalho.

⁴ Os trechos escritos na primeira pessoa do singular dizem respeito às experiências vivenciadas pela primeira autora. Assim, ao longo do trabalho, essas experiências pessoais entrecruzam-se à análise coletiva de todas/os as/os autoras/es.

⁵ Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

⁶ A organização do Ensino Fundamental dava-se por séries, antes de sua ampliação para nove anos de duração, de acordo com a Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005).

Submetido: 04/08/2017

Aprovado: 05/02/2018

Contato:

Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação
Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n - Canela
Sala do Observatório da Educação Matemática (2º andar)
Salvador | BA | Brasil
CEP 40.110-100