

ARTIGO

PARECIA MESMO UM GRUPO ESTRAMBÓTICO<sup>1</sup>: (RE)NEGOCIAÇÕES IDENTITÁRIAS  
NA PARTICIPAÇÃO EM COMUNIDADES DE PRÁTICA<sup>2</sup>

Patrícia Petitinga Silva\*  
Andréia Maria Pereira de Oliveira\*\*  
Elizeu Clementino de Souza\*\*\*

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

**Palavras-chave:** Identidade. Comunidade de prática. Ensino de Ciências.

LOOKED EVEN LIKE AN OUTLANDISH GROUP: IDENTITY (RE)NEGOTIATIONS  
IN PARTICIPATION IN COMMUNITIES OF PRACTICE

**ABSTRACT:** This paper aims to narrate the participation in practices of diverse communities to analyze how identities are (re)negotiated in these contexts. Initially, using an interpretation of the construct community of practice, proposed by Etienne Wenger, the chapter “The Committee Race and a Long Tale” from the book “Alice’s Adventures in Wonderland”, authored by Lewis Carroll, will be analyzed with the purpose of producing an illustrative image of this construct that can be used as a lens that allows us to see how identities are (de)constructed when we participate in social practices. Then, throughout the study, life stories intersect with those of Alice, in a process that seeks to tighten the dichotomy between Literature and Science.

**Key-words:** Identity. Community of practice. Science education.

PARECÍA MISMO UN GRUPO ESTRAMBÓTICO: (RE)NEGOCIACIONES  
IDENTITARIAS EN LA PARTICIPACIÓN EN COMUNIDADES DE PRÁCTICA

**RESUMEN:** Este trabajo tiene como objetivo narrar la participación en prácticas de comunidades diversas para analizar cómo las identidades son (re)negociadas en esos contextos. Inicialmente, utilizándose de una interpretación del constructo comunidad de práctica, propuesto

\*Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA). Salvador, BA - Brasil.  
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. Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA). Salvador, BA - Brasil.  
E-mail: <ampo@ufba.br >

\*\*\*Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pesquisador 1C CNPq. Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO). Salvador, BA - Brasil.  
E-mail: <escllementino@uol.com.br >

por Etienne Wenger, se analizará el capítulo “Una carrera en el comité y una historia con cola”, del libro “Alicia en el País de las Maravillas”, de autoría de Lewis Carroll, con el propósito de producir una imagen ilustrativa de ese constructo que pueda ser utilizada como una lente que permita ver cómo las identidades son (des)construidas cuando uno participa en prácticas sociales. Entonces, a lo largo del estudio, historias de vida se enlazan con las de Alicia, en un proceso que busca tensar la dicotomía entre literatura y ciencia.

**Palabras clave:** Identidad. Comunidad de práctica. Enseñanza de las Ciencias.

## INTRODUÇÃO

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

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

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

Pertencemos a várias comunidades de prática (trabalho, escola, família etc.) no curso de nossas vidas, em que o conceito de prática conota o fazer situado em um contexto histórico e social, os marcos de referência e as perspectivas compartilhadas nas comunidades às quais pertencemos, estruturando e significando o que fazemos, e, por essa razão, a prática é sempre uma prática social (WENGER, 1998).

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

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

Desse modo, no mundo – entendido como o contexto em que vivemos, e em relação com o qual se realizam nossas experiências –, as relações de participação em comunidades de prática podem ser percebidas pela negociação de significados e ajuda mútua entre as pessoas para o desenvolvimento de uma prática compartilhada (WENGER, 1998). Segundo o autor, dado que um significado

não é preexistente, muito menos é, simplesmente, inventado, nossas relações sociais são fatores decisivos da negociação de significados, um processo contínuo de interação que dá origem a uma experiência de significado, ao mesmo tempo histórico e dinâmico, contextual e único e, por esse motivo, viver é uma sequência constante de negociação de significados.

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

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

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

O presente estudo tem como objetivo narrar a participação em práticas de comunidades diversas para analisar como identidades são (re)negociadas nesses contextos. Assim, essa é uma pesquisa autobiográfica (PASSEGGI; SOUZA, 2017), de cunho qualitativo, cujas práticas narradas e analisadas representam (des)construções identitárias de uma professora que ensina Ciências, no Ensino Fundamental, a partir do ensino *sobre* Ciências<sup>3</sup> (CARVALHO, 2004; DAMASIO; PEDUZZI, 2017), para o qual, as experiências vivenciadas como pesquisadora em Malacologia foram fundamentais. Desse modo, no estudo, é possível conhecer processos de formação, situando a história de vida em determinado contexto sócio-político e cultural (FINGER; NÓVOA, 1988).

Na pesquisa, a história de vida da primeira autora do trabalho é utilizada como fonte de dados narrativos, estruturando tanto as experiências a serem estudadas, como os padrões de investigação que foram empregados na investigação (CONNELLY; CLANDININ, 1995). Por isso, em alguns momentos, o uso da primeira pessoa do singular significa que as experiências narradas foram vividas pela primeira autora, entretanto, analisadas mediante o olhar de todas/os as/os autoras/es do trabalho.

Para analisar as significações contidas na narrativa, referentes à (re) negociação identitária em práticas sociais, inicialmente, apresentaremos uma interpretação da teoria da *Comunidade de Prática*, de Etienne Wenger (1998),

utilizando o grupo estrambótico formado às margens da lagoa de lágrimas choradas por Alice como exemplo. Por consequência, a imagem forjada nessa compreensão tem o propósito de servir como uma lente, ajudando-nos a entender a (re)negociação identitária em comunidades de prática.

Considerando-se que as formas de representação dos estudos dizem respeito ao seu conteúdo e propósito (BARBOSA, 2015), dialogaremos com as aventuras de Alice no País das Maravilhas e através do espelho (CARROLL, 2013), no intuito de desabituar o pensar e o modo de escrita acadêmica, por opções epistemológica, teórica, metodológica e política (CLARETO; ROTONDO, 2014), buscando encontrar a harmonia necessária entre literatura e ciência para a (des) construção desse trabalho. “Que tal mudar de assunto?” interrompeu a Lebre de Março, bocejando. ‘Estou ficando cansada disto. Proponho que esta senhorita nos conte uma história.’” (CARROLL, 2013, p. 59).

## UMA CORRIDA EM COMITÊ E UMA HISTÓRIA COMPRIDA<sup>4</sup>

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

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

Porém, isso não significa dizer que a paz, a felicidade e a harmonia sejam propriedades necessárias de uma comunidade de prática, ao invés disso, existem muitas discrepâncias, tensões e conflitos entre as/os participantes (WENGER, 1998), e Alice experienciou isso:

Na verdade, teve uma discussão bastante longa com o Papagaio, que acabou se zangando e só dizia: ‘Sou mais velho que você e devo saber mais’; isso Alice se recusava a admitir, sem saber quantos anos ele tinha, e, como o Papagaio se negou categoricamente a revelar sua idade, não havia mais nada a dizer. Finalmente o Camundongo, que parecia ser uma autoridade entre eles, bradou: ‘Sentem-se, vocês todos, e ouçam-me!’ (CARROLL, 2013, p. 23).

Logo, o Camundongo começou a contar uma história bastante enfadonha para o grupo, segundo ele, a coisa mais seca que conhecia. E, algum tempo depois, perguntou a Alice: “Como está se sentindo agora, meu bem?” continuou, olhando para Alice enquanto falava. ‘Mais molhada do que nunca’, respondeu Alice, desgostosa. ‘Isso não parece me secar nadinha.’” (CARROLL, 2013, p. 24).

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

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

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

Então, o Dodô deu início à corrida em comitê:

Primeiro traçou uma pista de corrida, uma espécie de círculo (‘a forma exata não tem importância’, ele disse) e depois todo o grupo foi espalhado pela pista, aqui e ali. Não houve ‘Um, dois, três e já’: começaram a correr quando bem entenderam e pararam também quando bem entenderam, de modo que não foi fácil saber quando a corrida havia terminado. Contudo, quando estavam correndo já havia uma meia hora, e completamente secos de novo, o Dodô de repente anunciou: ‘A corrida terminou!’ (CARROLL, 2013, p. 25)

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

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

Mas finalmente tudo terminou e eles se sentaram de novo num círculo e pediram ao Camundongo que lhes contasse mais alguma coisa [...] A resposta do Camundongo foi só um resmungo. ‘Por favor, volte e termine a sua história!’ Alice chamou-o; e todos os outros fizeram coro com ela. ‘Sim, por favor, volte!’ mas o Camundongo apenas sacudiu a cabeça, impaciente, e apertou o passo um pouquinho (CARROLL, 2013, p.26 e 28).

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

Apesar disso, o caráter transitório de uma comunidade de prática não significa que ela seja uma atividade ou interação específica, cuja história de aprendizagem é efêmera e que se converte, exclusivamente, em um recurso local na negociação de significados, pois o conhecimento produzido em uma prática pode ser introduzido em práticas distintas (*brokering*), ao participarmos em comunidades diversas (WENGER, 1998).

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

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

Logo, com base nessa interpretação da teoria de *Comunidade de Prática* serão narradas, a seguir, participações em práticas do ensino sobre Ciências e da pesquisa em Malacologia, para analisar como identidades são (re)negociadas nesses contextos.

## MUDANÇAS A TODA HORA: IDENTIDADES (RE)NEGOCIADAS EM PRÁTICAS DIVERSAS E SIMULTÂNEAS

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

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

Porém, se a prática para você, Rainha, estiver conotando uma prática social, isto é, fazer algo, entretanto, não simplesmente algo em si mesmo e por si mesmo, ao invés disso, algo em um contexto histórico e social, que possibilita um significado para

o que fazemos, propiciando, desse modo, a negociação de identidades (WENGER, 1998), você está redondamente enganada! As práticas são numerosas e as identidades são múltiplas, já que participamos, simultaneamente, de diferentes comunidades.

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

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

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

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

Nessa situação, como minha mãe estava vendo minha ansiedade em trabalhar, e ela era dona de um curso de orientação de estudos para estudantes da Educação Básica, convidou-me para acompanhar um grupo de crianças de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries<sup>5</sup> nessa atividade. Assim, comecei a participar nessa comunidade que tinha como objetivo a aprendizagem das/os estudantes em um segundo turno de estudos extraescolar, e engajava-me nessa prática orientando as/os estudantes na realização das tarefas escolares que haviam sido encaminhadas para casa. Em prol desse objetivo, relacionava-me não somente com as/os estudantes, como também com mães e pais engajadas/os à comunidade, (re)negociando significados com elas/es acerca das aprendizagens de suas/eus filhas/os.

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

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

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

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

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

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

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

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

E, foi dessa forma que aconteceu com as/os participantes da corrida em comitê. Apesar de serem novatas/os nessa prática, tinham o objetivo de se enxugarem e, à vista disso, participaram dela como aprendizes, algumas/uns de maneira mais periférica, no entanto, todas/os como membros legítimos que desempenharam papéis na comunidade, compartilharam seu repertório, negociaram significados, aprenderam na prática, e, em consequência, (des)construíram identidades.

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

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

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

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

Nesse sentido, Hernández (2014) explica que as mudanças no modelo econômico e a intensificação das crises são fatores que propendem à condução de tensões docentes, já que reduzem a garantia de espaços de trabalho e o poder aquisitivo das/os professoras/es, aumentando a precarização das condições laborais e impactando em suas identidades (HERNÁNDEZ, 2014).

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

Para esses *ajustes*, as/os professoras/es são impostos a cursos de formação continuada como parte do processo laboral docente, cujo propósito, segundo

elas/es, é melhorar a produtividade, sendo pouco funcionais para as questões relacionadas ao ensino e, por isso, tendem a ter uma opinião negativa sobre esses cursos, sentindo-se obrigadas/os a participarem deles (HERNÁNDEZ, 2014).

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

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

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

Essa crise de identidade pode ser entendida como um duplo deslocamento das/os professoras/es, tanto de seus lugares no mundo social e cultural, como de si mesmas/os, em resposta a essas mudanças culturais marcadas por um processo de globalização, as quais desestabilizam a posição que antes achavam ocupar como indivíduos sociais, modificando, do mesmo modo, suas identidades pessoais e, igualmente, a noção que têm de si mesmas/os (HALL, 2006).

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

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

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

Mesmo estando em uma trajetória identitária como professora que ensina sobre Ciências, continuei a procurar vaga em algum laboratório de pesquisa em Ciências Biológicas. Portanto, consegui uma oportunidade para participar na

prática de pesquisa de moluscos, iniciando, desse modo, a (des)construção de uma identidade de pesquisadora em Malacologia.

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

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

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

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

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

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

Conseqüentemente, a identidade pode ser entendida como o resultado simultâneo da estabilidade e da provisoriedade, e da individualidade e da coletividade (DUBAR, 1997), em uma identificação contingente de diferenciação

e generalização, em que a diferenciação define a identidade como diferença, a singularidade de alguém em relação a outra/o alguém diferente, e a generalização define a identidade como pertencimento comum (DUBAR, 2009).

Assim como Alice experienciou trajetórias identitárias paralelas em suas aventuras no País das Maravilhas e através do espelho, estava vivenciando um período de mudanças a toda hora, à medida que (re)negociava identidades como professora ou como pesquisadora em práticas diversas e simultâneas. Isso porque, como membro dessas distintas comunidades, participava de maneira muito particular em cada uma delas, pois uma coisa era fazer ciência, outra era ensinar sobre ciência (VIANNA, 2012), uma vez que eram práticas situadas em contextos sociais diferentes.

Entretanto, buscava introduzir o conhecimento produzido na prática de pesquisa em Malacologia no ensino sobre Ciências, conectando essas distintas formas de participação ao propor orientações didáticas para que as/os estudantes conhecessem procedimentos metodológicos das ciências que as/os ajudassem a aprenderem a pensar cientificamente.

Em outra situação, participei na prática de uma escola, cuja organização do currículo dava-se por projetos de trabalho (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998), e a coordenadora solicitou-me que montasse um projeto didático para estudantes do 6º ano. Como não sabia o que era um projeto didático – considerando que não havia cursado a licenciatura –, utilizei o que tinha aprendido na prática de escrita de projetos de pesquisa em Malacologia e construí o projeto.

Desse modo, como professora que ensina sobre Ciências e como pesquisadora em Malacologia, (des)construí múltiplos aspectos de mim mesma em experiências de multifiliação, criando vínculos e distinções com os quais me comprometia nessas comunidades (WENGER, 1998).

Tempos depois, como professora universitária de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, busquei, novamente, essa conciliação identitária. Nesse caso, durante as aulas de disciplinas específicas da área, orientava as/os estudantes para que escrevessem projetos de investigação e, à vista disso, planejava aulas de campo, não para ilustrar algo que havia sido discutido em *aulas teóricas*, e sim, para que elas/es executassem seus projetos. Em seguida, pedia para que apresentassem os resultados de suas investigações em seminários, e incentivava-as/os a publicarem seus trabalhos em revistas de divulgação científica, tal como fazia na prática da pesquisa em Malacologia.

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

Por exemplo, meu salário como professora era maior do que a bolsa que recebia como pesquisadora, embora o *status* de pesquisadora me empoderasse muito mais, já que a formação de bacharel era considerada de prestígio acadêmico e científico (SCHNETZLER, 2012), definindo que significados eram mais

importantes para mim naquele momento. Algumas/alguns colegas professoras/es percebiam isso, e, ao (re)negociarem comigo esses significados, falavam coisas do tipo “Ela é bióloga!”, identificando-me como pesquisadora, mesmo que estivesse participando em uma comunidade de prática de ensino.

Porém, na participação dessa prática, do mesmo modo, era identificada como professora e, certa vez, um estudante deu-me de presente uma fotografia que tiramos juntas/os, com uma dedicatória no verso, agradecendo-me por não ser somente uma professora, mas, bem como, uma amiga.

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

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

## ENTRE CONTINGÊNCIAS: À GUIA DE UMA (IN)CONCLUSÃO

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

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

Desse modo, nessa perspectiva de *identidade situada na prática*, (des) construímos múltiplas identidades, isto é, identidades contingentes, cujo caráter dinâmico está associado aos vários contextos pelos quais passamos, já que participamos, simultaneamente, nas histórias de distintas práticas. Por isso, nesses contextos, vamos percebendo quem somos a partir de como nos vemos e pela maneira como somos vistas/os pelas/os outras/os, em um processo no qual tornamo-nos membros legítimos da comunidade de prática.

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

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

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J. C. Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática. In: D’AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (org.). **Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática**. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, p. 347-367, 2015.
- BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 3, DE 3 DE AGOSTO DE 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ MEC. Brasília, DF, Seção I, p. 27. 8 ago. 2005.
- 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. Critérios Estruturantes para o Ensino das Ciências. In: CARVALHO, A. M. P. (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.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. (org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.
- DAMASIO, F.; PEDUZZI, L. O. Q. História e Filosofia da Ciência na educação científica: para quê? **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 19, e2583, p. 1-19, 2017.
- DA ROSA, M. T. **O discurso universitário-científico na contemporaneidade: marcas e implicações na constituição identitária do pesquisador em formação**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 233p, 2013.
- DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 333-346, abr. 2011.
- DUBAR, C. **A Socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora, 1997.
- DUBAR, C. **A crise das identidades**: A interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- 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.

- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HERDEIRO, R.; SILVA, A. M. Qualidade e trabalho docente: as experiências e oportunidades de aprendizagem dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 237-254, jan./mar. 2014.
- HERNÁNDEZ, C. A. Implicaciones de la política educativa del nivel básico: la percepción de los docentes. **Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad**, v. xx, n. 59, p. 29-67, enero/abr. 2014.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.
- LONGHINI, M. D.; HARTWIG, D. R. A interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante como subsídio para a aprendizagem da docência. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 3, p. 435-451, 2007.
- MEHLI, H.; BUNGUM, B. A space for learning: how teachers benefit from participating in a professional community of space technology. **Research in Science & Technological Education**, v. 31, n. 1, p. 31-48, 2013.
- PAMPLONA, A. S.; CARVALHO, D. L. Comunidades de prática e conflitos de identidade na formação do professor de matemática que ensina estatística. In: FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C. M. R. G. S. (org.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 211-231, 2009.
- PASSEGGI, M. C. SOUZA, E. C. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.
- SCHNETZLER, R. P. Minhas trilhas de aprendizagem como educadora química. In: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. (org.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social: os caminhos que percorremos**. São Paulo: Cortez, p. 91-112, 2012.
- SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard educational review**, v. 57, n. 1, p. 1-23, Feb. 1987.
- STELLA, P. R.; CRUZ, D. A. C. O. D. Formação de professores de inglês pré-serviço em Alagoas: uma reflexão sobre identidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 141-159, 2014.
- VIANNA, D. O que aprendi nas escolas. In: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. (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.; 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.

## NOTAS

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

<sup>2</sup>Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>3</sup>De acordo com Carvalho (2004), uma das modificações propostas nos objetivos da educação científica, desde as últimas décadas do século XX, diz respeito ao entendimento do conceito de conteúdo escolar, que passou a conjugar as dimensões conceitual, formativa e cultural para a aprendizagem disciplinar. Nesse sentido, recomenda-se que o ensino de Ciências ocorra a partir do ensino sobre Ciências, o que inclui as dimensões procedimentais e atitudinais, englobando discussões acerca da natureza da ciência e dos valores do próprio conteúdo, além da dimensão conceitual.

<sup>4</sup>O título dessa seção foi utilizado por Carroll (2013, p. 23) para nomear o terceiro capítulo do livro “Aventuras de Alice no País das Maravilhas”.

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

<sup>6</sup>Atualmente, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental.

**Submetido em 31/07/2017**

**Aprovado em 16/11/2017**

**Contato:**

*Patrícia Petitinga Silva*

Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n.

Universidade Federal da Bahia

Faculdade de Educação

Sala do Observatório da Educação Matemática (2º andar) Canela

CEP 40.110-100 - Salvador, Bahia - Brasil