



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

(RE)CRIAÇÕES DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ARTES DE FAZER CURRÍCULO NO COTIDIANO ESCOLAR

Clívio Pimentel-Júnior¹⁸
(UESB)

Rosiléia Oliveira de Almeida¹⁹
(UIFBA)

RESUMO

Partindo de estudos socioantropológicos compreensivos, o objetivo deste trabalho é avaliar os efeitos de aplicação de uma sequência de ensino na potencialização do desejo de ressignificação curricular expresso em atualizações nas práticas pedagógicas de um grupo de professoras cursistas. Para tanto, a pesquisa de cunho etnográfico conjugada com narrativas autobiográficas e estudos filosóficos da ciência foram articuladas nas ações planejadas durante a aplicação da sequência de ensino. Revelam-se compreensões construídas em referências aos efeitos da proposta de ensino e às histórias interpretadas que, ao lado da ressignificação de estratégias didáticas fortemente ritualizadas no cotidiano escolar, permitem considerar o ensino de ciências como prática simbólica com características identitárias singulares, marcada pelas dinâmicas culturais e contextuais postas nas circunstâncias de acontecimento das práticas pedagógicas curriculares.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Ensino de Ciências, Formação de Professores em Exercício

¹⁸ Mestre em Educação. Professor no Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR – sediado no Departamento de Educação/Campus-I, Universidade do Estado da Bahia. Membro do grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP/FACED UFBA), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. E-mail | clivio.pimentel@gmail.com

¹⁹ Doutora em Educação. Professora Adjunta no Departamento de Educação II, Universidade Federal da Bahia. Membro do grupo de pesquisa em Ensino, História e Filosofia das Ciências Biológicas (LEHFBio/IBIO/UFBA). E-mail | rosi_oliveira@terra.com.br



INTRODUÇÃO

O trabalho tem como objetivo avaliar os efeitos da aplicação de uma sequência de ensino, que conjugou estudos em ensino e filosofia pós-positivista da ciência e produção de narrativas autobiográficas, na potencialização do *desejo de ressignificação curricular* (CARVALHO, 2001), expresso em atualizações na prática pedagógica de professoras cursistas²⁰. Atualizações entendidas como *(re)criações de experiências educacionais* no ensino de ciências *praticadaspensadas* (ALVES, 2003) por um grupo de professoras cursistas a partir dos encontros e composições *curriculares formativas* vividas no cotidiano da formação universitária. A investigação ocorreu na disciplina Ensino das Ciências Naturais II, integrante da proposta curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), sediado no Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia.

Desde uma perspectiva socioantropológica compreensiva (CERTEAU, 2009; MAFFESOLI, 2004, 2008), destacamos, de início, alguns posicionamentos assumidos quando o assunto é currículo, cultura escolar e formação de professores, sobretudo na condição de formação concomitante ao exercício. Partimos do pressuposto de que as *(re)criações de experiências educacionais* abordadas neste trabalho compõem *artes de fazer* (CERTEAU, 2009) currículo nos *espaçostempos* (ALVES, 2003) escolares. Nesse sentido, sustentamos que, à estas maneiras de *(re)criar experiências educacionais* no ensino de ciências, correspondem *táticas*²¹ *inventivas dos praticantespensantes* (ALVES, 2003) do currículo que mobilizam, de modo *bricolador* (SÁ, 2010) e *multitemporal* (GARCIA CANCLINI, 2008), suas *redes de saberes, fazeres e dizeres* na composição das

²⁰ Utilizo essa nomenclatura para me referir às participantes da pesquisa tendo em vista a modalidade da formação em questão – formação simultânea ao exercício.

²¹ Para os propósitos deste trabalho, cabe destacar que a noção de *tática* à qual recorreremos (CERTEAU, 2009) nos permite afirmar certas características das práticas de *(re)criações de experiências educacionais*. Elas correspondem a *maneiras de manipular* bens simbólicos marcados: (i) por uma *ausência de poder*, (ii) por uma mescla combinatória imprevisível e irreversível de "objetos" em determinadas circunstâncias, (iii) por uma tenacidade nas operações com os "valores" e "objetos" apropriados no território estratégico hegemônico, e, por fim, (iv) por uma *poética*, isto é, uma *criatividade* na ação que marca a apropriação de entidades simbólicas no *uso* – não consumo – que se faz desses bens alheios, mesmo quando resistentes a mudanças.



práticas pedagógicas curriculares em ciências. Desta assunção decorre que as professoras cursistas participantes desta investigação são consideradas como *praticantes curriculares*, isto é, professoras *criativas* que *fabricam* práticas nos cotidianos escolares.

Partindo deste ponto, entendemos o percurso formativo e as experiências vividas vividas na *ambiência curricular* como meio de subsidiar – não determinar – o desenvolvimento profissional dos professores, principalmente quando o contexto é a formação de professores em exercício. A simultaneidade da formação e do exercício convida-nos, sobretudo, a valorizar as experiências vividas pelas professoras cursistas em seus itinerários existenciais: uma perspectiva *compreensiva* que reconhece, na mobilização plural de saberes na ação docente, o estreito laço com o currículo, as histórias de vida e a cultura escolar na composição das práticas *pedagógicas curriculares* (ALVES, 2003) entendidas como *acontecimentos singulares* (CARVALHO, 2001).

As abordagens *compreensivas* de pesquisa emergem a partir de um movimento socioantropológico cuja assunção passa pela crítica radical à “monocultura do saber e do rigor científico” (SANTOS, 2007, p. 29) e sua forma de produção de inexistências pela alegação de ignorância. *Produção de inexistências*, pois, de acordo ele, a monocultura do saber e do rigor criou a ideia de que a única forma de saber com validade epistemológica, política e social é o saber científico, o que, de imediato, produz o que ele chama de *epistemicídio*, isto é, “a morte de conhecimentos alternativos” (SANTOS, 2007, p. 29) fundados em virtudes diferentes em relação às virtudes epistêmicas. Na contramão dessa monocultura estão abordagens que reivindicam espaço para conhecimentos e saberes alternativos que irremediavelmente compõem o corpo social e, de modo explícito, as práticas de professores em formação e em exercício nas escolas. Assumir tais perspectivas significa dotar de valor cultural e credibilidade epistemológica práticas que permaneceram na marginalidade por serem consideradas não críveis, fazendo emergir uma abordagem complexa na compreensão das *maneiras de (re)criar experiências educacionais* no ensino de ciências: “isto é, aquilo que introduz a um pensamento acariciante, que pouco se importa com a ilusão da verdade, que não propõe



um sentido definitivo das coisas e das pessoas, mas que se empenha sempre em manter-se a caminho.” (MAFFESOLI, 2008, p. 113-114)

É nesse sentido que, concordando com Sá (2010), defendemos que as práticas tomam a forma de *bricolagens complexas nas quais as novas experiências contêm as velhas*. De acordo com Sá (2010, p. 50-52), a lógica da bricolagem é a de organização em tessitura, em que o aprofundamento não se dá verticalmente, mas pela possibilidade de construir objetos a partir de fragmentos (referências) que, numa dinâmica caótica, singular e circunstancial de seleção, são colocados juntos na configuração das relações dinâmicas com o mundo. Nesse sentido, a lógica dessa bricolagem seria a da recomposição, em que a integração de elementos novos não conduz à substituição dos antigos, mas permite uma diversificação do elenco de combinações suscetíveis de se estabelecer entre os elementos disponíveis. Mesmo sem ter uma funcionalidade imediata, esses elementos compõem o lastro de referências que criam condição de possibilidade para a invenção de algo “novidadeiro” que emerge nas relações cotidianas por combinações improváveis e imprevisíveis. Aliando a noção de bricolagem à da *heterogeneidade multitemporal do presente* de Garcia Canclini (2008), entendemos a complexidade na investigação das (re)criações de experiências educacionais em ciências de professoras cursistas com vasta experiência em sala de aula. Nesse sentido, convém estar atento às inúmeras *temporalidades* de práticas que, mesmo “menores”, *estão sempre presentes*. Esta talvez seja a característica mais “revolucionária” dessas práticas, se, por este termo, entendermos “o retorno daquilo que julgávamos ultrapassado, [...] sabedoria que implica todas as maneiras de ser e pensar, a alteridade, a errância.” (MAFFESOLI, 2004, p. 14). Trata-se de uma questão de *modernizar sem desprezar* (ALMEIDA, 2012).

Ampliando nossa compreensão dessas práticas, torna-se conveniente destacar que entendemo-las como operações de *hibridismo* de tradições pedagógicas e culturais (GARCÍA CANCLINI, 2008). Em García Canclini, as práticas de hibridismo cultural remetem a “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e



práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultado de hibridações, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras.” (GARCÍA CANLINI, 2008, p. XIX). As (re)criações de experiências educacionais debatidas neste trabalho são entendidas como práticas educacionais marcadas pelo cruzamento de referências e tradições culturais e pedagógicas, operadas mediante bricolagens e hibridismos, que instauram pluralidade cultural nas composições curriculares no ensino de ciências. Trata-se de práticas de ensino *ecológicas* cujas histórias de vida das professoras cursistas auxiliam na compreensão da multiplicidade de referências mobilizadas e do profundo enraizamento dinâmico em *espaçotempos* pedagógicos e culturais diversos. Ao lado desse entendimento está a nossa defesa de que essas práticas criam condição de possibilidade para pensar a cultura escolar como um conjunto de práticas simbólicas com marca identitária singular, argumento desenvolvido na seção final.

QUESTÕES LIGADAS AOS MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Este trabalho configura-se numa pesquisa de cunho etnográfico tal como formulada por André (2008). Ancorando-nos em sua proposta *guarda-chuva*, diversas técnicas foram aplicadas a fim de alcançar o objetivo proposto numa dinâmica complexa acontecimento/*feedback* que atualizava o cenário investigado a cada passo dado. Na perspectiva de André (2008, p. 34) a pesquisa, em sua ampla diversidade de linhas, sempre envolve um plano de ação que se baseia em objetivos a serem alcançados e constantemente avaliados em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo. Neste sentido, acompanharam nossa pesquisa as seguintes *provocações*: (i) de que forma o estudo de sequências didáticas em um livro de ensino de ciências com aportes da filosofia pós-positivista da ciência conjugada com métodos autobiográficos podem fomentar atualizações nas práticas cotidianas de professores em exercício? (ii) Tendo em vista as especificidades da formação em questão – professores em exercício – de que forma as redes de saberes e



fazer mobilizadas pelos professores em suas práticas nos cotidianos escolares estão subsidiadas às histórias de vida, à ambiência formativa vivida nos *espaçostempos* da universidade e às circunstâncias postas nas escolas? (iii) Em que medida as histórias dessas práticas de experiências educacionais permitem afirmar o movimento de instituição da ciência na escola como prática simbólica com características singulares?

A sequência de ensino foi aplicada na disciplina Ensino das Ciências Naturais II, obrigatória para o curso acima referido. A proposta da disciplina, dividida em dois módulos e ministrada pelo primeiro autor deste artigo, foi construída contemplando demandas técnicas dos conteúdos conceituais específicos – educação ambiental, corpo humano, etc. – e demandas pedagógicas mais amplas – tratamento dos conteúdos conceituais. A construção da sequência de ensino, que conjugou filosofia pós-positivista e ensino de ciências com estudos autobiográficos, visou criar uma ambiência pedagogicamente propícia à emergência de debates e discussões referentes às experiências educacionais já amplamente vividas e realizadas pelas professoras cursistas, bem como possibilitar (re)criações dessas mesmas experiências a partir das perspectivas que eram apresentadas. Nesse sentido, consideramos conveniente estruturar o primeiro módulo da disciplina em um seminário a respeito da obra *Ciências: fácil ou difícil* (BIZZO, 2009) por encontrar nela terreno fértil para pensar inúmeras possibilidades de aprimoramento das práticas de ensino. Trata-se de uma obra que dialoga com perspectivas pós-positivistas da ciência, mostrando ressonâncias no tratamento dos conteúdos conceituais no ensino de ciências.

Em paralelo às discussões, a atividade *Memórias de formação: experiências escolares e trajetória profissional*, inspirada nos estudos de Sá (2010), foi proposta como forma de potencializar a mobilização das experiências docentes das professoras cursistas e o diálogo com novas perspectivas. A partir de Sá (2010), podemos inferir que métodos e técnicas autobiográficos falam, simultaneamente, de uma vida e de uma cultura. Em Sá (2010), a abordagem autobiográfica, de base hermenêutica fenomenológica, toma forma na assunção de atividades de registro de memórias como recurso metodológico por excelência na investigação da formação de professores,



tematizada a partir da relação com o currículo. Nesse sentido, ao narrar seus percursos formativos, as professoras cursistas podem evidenciar tanto “o que acontece” no currículo, quanto o que “acontece” em seus percursos, o que as toca, o que se constitui um acontecimento, cuja imanência permite que atualizem referências/saberes incorporados nos variados espaços formativos. Nesta investigação, a atividade memorialística proposta partiu da ideia de que nós professores irremediavelmente levamos para sala de aula experiências que extrapolam os conhecimentos específicos mediados pelo currículo dos cursos de formação; ou seja, o saber-viver, o saber-fazer e o saber-dizer, culturalmente forjados, fazem parte das ações pedagógicas cotidianas dos professores. No grupo investigado, esses saberes tornavam-se ainda mais evidentes, dado a vasta experiência em sala de aula. Nessa direção, a atividade autobiográfica, junto com os debates e as possibilidades que abriam na *(re)criação de experiências educacionais*, tornou-se um recurso metodológico com forte potencial heurístico neste trabalho, sobretudo na descrição dos horizontes interpretativos dos professores no que tange ao ensino e à aprendizagem em ciências. Ao apresentar a atividade às professoras cursistas, foi solicitado que registrassem desde suas experiências escolares até suas experiências em sala de aula, tanto na condição de aluno, como professora e, também, professora cursista, tendo foco particular nas aulas de ciências. Trazendo uma releitura das experiências do passado a partir do presente ao lado das experiências atuais, a atividade tornou-se um memorial/diário de reflexão que acompanhou a turma desde o início das atividades na disciplina e foi sendo constituído até o último dia de aula, quando foi entregue para apreciação. Para efeito de composição do artigo, selecionamos apenas dois depoimentos orais gravados e registrados em diário de campo, dentre a vasta quantidade de (in)formações registradas, como forma de debatermos nossas constatações. Priorizamos, nesta oportunidade, aqueles depoimentos que fazem referência explícita a *experimentações didáticas em ciências* com forte potencial simbólico nas histórias de vida e nas *tradições*²² curriculares em ensino de ciências vividas pelas professoras cursistas.

²² De acordo com Hobsbawn (1997, p.9-10) a característica marcante das tradições é a invariabilidade. O



CONSTATAÇÕES ACERCA DE HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS EM ENSINO DE CIÊNCIAS

Professor, durante a leitura desse capítulo, nessa parte da técnica em inglês que ele apresenta, eu vi que podia levar pra minha prática algumas coisas. Por exemplo, eu sempre faço a experiência do feijão com meus alunos e experimentação nas aulas por que eles são muito jovens e é difícil conseguir a atenção deles por muito tempo em aula expositiva. Tem sempre que levar algo lúdico e novo e a experimentação ajuda nisso, enfim [...] Mas na aula de experimentação com o feijão, eu sempre peço a eles que tragam potes de iogurte de suas casas pra gente plantar uma semente de feijão. [...] Até hoje eu fazia apenas colocando um único pote com todas as coisas necessárias para a plantinha crescer. Lendo o livro, percebi que é importante trazer o problema pra essa prática, como colocar pote apenas com terra e sem semente ou com terra e semente, mas sem água, para eles perceberem que têm condições necessárias para a planta crescer. [...] (PROFESSORA CURSISTA 1, depoimento oral, Universidade do Estado da Bahia, 17 de out, 2014).

Professor, eu andei pensando numa atividade que faço com meus alunos no espaço verde da escola e acho que dá pra mudar muita coisa a partir dessa ideia do “professor das perguntas e não das respostas”. Eu sempre fazia a horta com eles e atividades de plantio sem pensar em como poderia instigar mais a curiosidade, trabalho com alunos de 8-9 anos, então acho que dá pra fazer o que to pensando. [...] Pensei em organizar o plantio com diferentes mudas de plantas, de diferentes tamanhos, que precisam de tempos diferentes de exposição de sol. Essas informações prévias seriam colocadas para um plantio mais ordenado, com plantas de sol e sombra se intercalando, porque não poderia mais ser de qualquer jeito como a gente fazia antes. Aí eu acho que inicialmente eles iriam querer montar de qualquer jeito, mas depois iriam ver que algumas precisariam ficar abrigadas nas sombras de outras e por aí vai. O que você acha professor? (PROFESSORA CURSISTA 2, depoimento oral, Universidade do Estado da Bahia, 19 de nov, 2014)

Iniciamos trazendo esses depoimentos, emblemáticos neste trabalho, propositalmente selecionados para compor este artigo devido às atividades de

passado, real ou forjado, a que elas se referem impõe práticas que tendem a fixar-se (normalmente formalizadas) por meio de repetição com uma função/carga simbólica evidente nas práticas a que estão ligadas. Nesse sentido, utilizo o termo tradição no sentido formulado pelo autor por abarcar práticas educacionais com alto valor simbólico que confere a elas um alto grau de resistência a mudanças em contraste com costumes e rotinas, que, apesar de repetitivas, estão mais sujeitas a mudanças pela fraca função simbólica a elas associadas, apesar de poderem adquirir força em alguns contextos.



experimentações *demonstrativas* – onde se espera que os alunos possam verificar em termos práticos a ocorrência de certos fenômenos – *germinação de feijões e plantio da horta e jardim da escola* terem sido amplamente descritas nas narrativas memorialísticas e em depoimentos orais sobre ensino de ciências pelas professoras da turma. A demonstração em questão aparece tanto nas experiências delas como alunas quanto como professoras, isto é, apresenta forte valor simbólico nas práticas pedagógicas desenvolvidas por elas em seus contextos de ensino e deixam ver explicitamente marcas de práticas altamente ritualizadas no cotidiano escolar, o que confere a elas certa resistência a mudanças. Nas ocasiões em que estes depoimentos vieram à cena, em particular, discussões polêmicas foram travadas no grupo, sobretudo na questão da aplicabilidade de tais práticas (re)criadas, levando em consideração as faixas etárias de ensino. Tratava-se de questionamentos e resistências que reivindicavam qualificadores modais, isto é, um delineamento do contexto de aplicação da atividade de germinação e plantio naqueles moldes defendidos pelas professoras cursistas, além de uma espécie de economia de detalhes, tendo em vista o nível de ensino a que se destina. No entanto, foi consenso que aquelas poderiam ser (re)criações de experiências educacionais importantes para aquelas atividades tradicionais. Nos acontecimentos desses depoimentos, de modo específico, o debate passou pelo questionamento – se poderia ser falso problema ou não – da rivalidade criada entre faixa etária X despertar/fomentar curiosidade. Alcançamos o consenso de que, mesmo nos anos iniciais, é possível sofisticar tais práticas como foram relatadas pelas professoras cursistas como modo de fomentar a percepção das crianças, a curiosidade, a contestação e os valores críticos e investigativos, objetivos de um ensino de ciências crítico. De todo modo, era frequente nos depoimentos e registros memorialísticos das professoras um olhar crítico de que a experimentação didática por si só não garantia aprendizagem, ainda mais quando ancorada àquelas tradições pedagógicas relatadas que apostavam na observação passiva e descoberta fortuita da resposta.

Nesse artigo, tomando como ponto de partida os depoimentos acima, mas, sobretudo, a vivência ao longo do curso, encaramos o debate epistemológico das



questões curriculares que envolvem a constituição da disciplina escolar de ciências. Defendemos, mediante um percurso socioantropológico, que esta disciplina pode ser considerada como prática simbólica com características identitárias singulares, marcada pelas dinâmicas culturais e contextuais postas nas circunstâncias de acontecimento das práticas pedagógicas curriculares de ciências. Defendemos que estas dinâmicas contextuais e culturais singulares atravessam a constituição da disciplina escolar de ciências tendo em vista o papel irreduzível dos hibridismos culturais de saberes que marcam os fenômenos educativos nas escolas, como vimos argumentando acima, ao lado das táticas curriculares produtoras de conhecimentos e saberes *implicados* e *indexicalizados* aos contextos das práticas na busca pela aprendizagem dos alunos.

A discussão sobre a constituição das disciplinas escolares não é algo novo, tendo vários exemplos de trabalhos que discutem essa questão (LOPES, 1999; FERREIA; GOMES; LOPES, 2001; MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009). No entanto, diferentemente desses trabalhos que seguem pela via dos estudos sociohistóricos de currículo apoiados nos trabalhos de Ivor Goodson, assumimos esse caminho pela via dos estudos socioantropológicos. De um lado, os trabalhos que seguem o caminho das perspectivas sociohistóricas de currículo geralmente perfazem o caminho de análises documentais e materiais curriculares instituídos, considerados como fontes históricas oficiais, como modo de investigar as tensões históricas e as ressonâncias – não determinações – destes materiais na constituição das disciplinas escolares e, no caso destes trabalhos citados, das disciplinas escolares de ciências. Defendem que à constituição da disciplina escolar de ciências, correspondem articulações de demandas sociopolíticas e pedagógicas que conferem a este movimento de instituição da disciplina marcas de tradições pedagógicas e culturais próprias, constituindo uma identidade cultural *híbrida* tanto para a disciplina em questão como para a escola. Destas constatações decorre a *desnaturalização* do currículo escolar instituído e das disciplinas de ciências, mostrando uma rede de influências que condicionam sua gênese.

Nossas constatações, por outro lado, partindo de observações interpretativas, narrativas de vida e depoimentos orais que priorizam a dimensão *instituinte* de práticas



de ensino, vêm ampliar o alcance das constatações produzidas nos trabalhos acima citados no sentido de reafirmar, mediante o aporte dos estudos culturais, constatações voltadas à defesa de uma cultura escolar. A conjugação das dimensões sociohistóricas e socioantropológicas de análise da instituição da disciplina escolar de ciências que produzimos neste trabalho permitem interrogar constatações de trabalhos que continuam atribuindo, à ciência praticada nos *espaçotempos* escolares, a imagem de prática deformadora da natureza da ciência de referência com forte responsabilização da visão deformada dos professores acerca desta prática cultural. Além de questionarmos essa suposta *natureza* da ciência, concluímos que faz pouco sentido permanecer responsabilizando a escola e seus praticantes culturais pela deformação das virtudes da ciência praticada nas comunidades científicas no *espaçotempo* escolar, uma vez que compreendemos a emergência da temporalidade constituinte do projeto sociocultural de escolarização da ciência em meio a tramas simbólicas relacionais marcadas por um *nó de circunstâncias* (CERTEAU, 2009, p. 91) complexas que articulam demandas de ensino e aprendizagem, demandas sociais, políticas, ambientais e culturais fortemente implicadas à pragmática de vida dos praticantes deste espaço, conferindo a esta disciplina características singulares. As narrativas de vida e os depoimentos das professoras cursistas permitem afirmar um *descontínuismo* (LOPES, 1999) radical entre as práticas simbólicas erigidas com base nas virtudes epistêmicas e as práticas simbólicas escolares, pluralizando as ações culturais praticadas nas escolas e reivindicando sua *inventividade*, sendo, às vezes, o único espaço de exercício de *microliberdades* e de *liberdades associativas* – mediante hibridismos culturais e de tradições curriculares – daquelas professoras cursistas. Disto decorre a defesa da escola e dos seus praticantes como *produtores de cultura* e não como meros receptores de subprodutos culturais da ciência de referência. Finalizamos destacando a potencialidade heurística dos estudos socioantropológicos que têm nos permitido defender a constituição cultural da disciplina escolar de ciências tendo as *microdecisões* e *microliberdades* dos praticantes curriculares como ações estruturantes de suas *artes de fazer* currículo que nos levam a reafirmar a potência e a criatividade dos cotidianos



escolares. Onde muitos vêem apenas deformidade e obediência às diretrizes num claro desprezo à criatividade dos praticantes curriculares, estes estudos nos sensibilizaram a perceber/sentir/ver/ouvir desejos de *ressignificações curriculares* por meio de práticas *inventivas* que lutam por *modernizar-se sem desprezar* suas histórias de vidas formadas e formantes de culturas escolares.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosiléia Oliveira de. Ajofe e Alcoometria: as escolas diante das mudanças socioculturais ligadas à produção de cachaça artesanal na microrregião de Abaíra, Bahia, Brasil. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 1, p. 187-214, 2012.
- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Teias**. Ano 4, n. 7-8, jan/dez, 2003.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liberlivro, 2007.
- BIZZO, Nelio. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Biruta, 2009.
- CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza. **Uma viagem pelos espaços educacionais do município de Santo Antônio de Jesus** - possibilidades, atualizações, transições. 2001. 180p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 16. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FERREIRA, Marcia Serra; GOMES, Maria Margarida; LOPES, Alice Casimiro. Trajetória histórica da disciplina escolar ciência no Colégio de Aplicação da UFRJ (1949-1968). **Pro-Posições**, Campinas, v. 12, n. 1, jan/mar, 2001.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da Modernidade. Trad. Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
- HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terrence. (Org.). **A invenção das tradições**. Trad. Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- LOPES, Alice R. Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EduERJ, 1999.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. **A parte do diabo**. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2004.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra; FERREIRA, Marcia. **Ensino de Biologia:** histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Currículo e formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In: SÁ, Maria Roseli G. B. de; FARTES, Vera Lúcia B. (Org.). **Currículo, formação e saberes profissionais:** a (re)valorização epistemológica da experiência. Salvador: EDUFBA, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.