



REFRAÇÃO E CURRÍCULO COMO NARRATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR

Diogo Henrique Vianna¹

André Victor Cavalcanti Seal da Cunha²

Felipe Dias de Oliveira Silva³

Este texto apresenta reflexões e repercussões de práticas docentes na educação básica e no ensino superior. Para a apresentação de nossas experiências docentes, tomamos como referência dois conceitos para compreender o currículo: “refração” e “currículo como narrativa” (GOODSON, 2019; GOODSON, PETRUCCI-ROSA, 2020).

O conceito de refração pode ser pensado preliminarmente como uma figura de linguagem do campo da física. A refração é uma mudança da direção de uma onda que se propaga em determinado meio ao passar obliquamente para outro no qual a velocidade de propagação é alterada. Sua ocorrência depende da luz. Um exemplo disso é notado quando colocamos um objeto em um copo transparente com água de modo que uma parte fique imersa e outra não. Ao se posicionar um canudo de modo oblíquo, o efeito de refração dá a impressão de que o canudo está ‘quebrado’, percebendo-se uma disparidade entre o que se vê dentro e fora da água.

A imagem, quando traduzida para os estudos curriculares, serve como heurística para a reflexão acerca das tentativas e movimentos de reestruturação curriculares e suas repercussões em culturas específicas. A ideia é compreender como um determinado dispositivo curricular formal, institucionalizado ou vinculado a uma reforma educacional

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: diogohvianna@gmail.com

² Professor do Departamento de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: andreseal@uern.br

³ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: felipediastrabalho@gmail.com





é difundido e tornado prática em sistemas de ensino ou no cotidiano do trabalho educativo de professores. Como fenômeno cultural marcada por disputas e pertencimentos, essa ação carrega as marcas de cada docente. Desta forma, entendemos que os dispositivos curriculares elaborados em documentos prescritivos são submetidos a uma série de mediações que podem alterar seus pressupostos e valores.

Goodson (2019, p. 79) salienta a existência de “uma variedade de ‘pontos de refração’ ou membranas de meio social que as políticas de reestruturação devem atravessar”, a saber: sistemas nacionais, regionais e de conselhos escolares, como também, escolas específicas, sala de aula e professores.

Buscamos tecer uma relação direta do conceito e de nossas distintas atuações como professores. Compreendemos que como agentes sociais estamos sujeitos a determinações curriculares em instâncias variadas, mas também entendemos o exercício de nosso trabalho como um possível ponto de refração. À maneira como conduzimos planejamentos, aulas e, de certo modo, interferimos nas imagens de mundo prescritas nos currículos oficiais, estamos traduzindo e difundido, por meio de nossas iniciativas, experiências de currículo distintas das expectativas definidas por documentos prescritos. No contexto atual de reformas educacionais pautadas por perspectivas neoliberais e tecnicistas e elaboração de novas ferramentas de controle do trabalho educativo, notamos um certo estreitamento na possibilidade de constituição de espaços refratários.

Outro conceito utilizado é ‘currículo como narrativa’. Nesta concepção, a prática educativa pode ser organizada a partir da produção e organização de narrativas dos sujeitos envolvidos. Transformadas em fontes, elas podem refletir as relações entre experiências individuais e contextos socioculturais mais amplos. Assim, vozes antes colocadas à margem de versões oficiais de História podem aparecer nas salas de aula e tornarem-se protagonistas das relações de aprendizagem lá engendradas. Goodson (2019) salienta que as narrativas são vividas, experimentadas, e assim como são contadas, elas podem ser descobertas, criadas, recontadas. São, desta forma, “experenciais e ao contá-las, fornecem uma maneira de descrever e conectar mundos e vidas alternativos de





construir símbolos e valores, regras e regulações, permissões e estruturas de poder” (GOODSON, 2019, p. 108).

A potencialidade de se pensar o currículo como narrativa evidencia-se a partir dos seguintes pontos: *engajamento*, pois seres humanos constroem significado por meio de narrativas; *transformação*, visto que mudamos ao mudar as histórias contadas sobre nós; *interação*, quando indivíduos e comunidades constroem histórias como recursos de compreensão e renegociação de suas vidas; *cidadania*, sendo o discernimento da história uma chave para o esclarecimento de questões políticas e de aprendizagem; *comunidade*, observando como fundamental a construção conjunta de conhecimento na era da informação e a aproximação da provisão curricular da condição material da humanidade; e por fim, *diversidade*, na medida em que narrativas sensibilizam modos e caminhos alternativos de saber (GOODSON, 2019, p. 108-112).

Deste modo, apresentamos três experiências docentes estabelecendo relações com os conceitos acima enunciados. Experiência 1: *Do remédio ao veneno: ressignificando a relação dos estudantes com os agrotóxicos a partir de suas experiências* (Felipe Dias de Oliveira Silva); Experiência 2: *Ensino e docência no ensino superior privado/comunitário: remodelagem de professores, experiências refratárias e seus limites* (Diogo Henrique Vianna); e Experiência 3: *O uso de itinerários de leitura no ensino da graduação: um encontro entre narrativas pessoais, história e psicanálise* (André Victor Cavalcanti Seal da Cunha).

Experiência 1

A primeira experiência que mobilizou nosso grupo se passou na educação básica.

Em 2019, como professor de História em escola pública em um distrito rural na cidade de Barbacena, interior de Minas Gerais, desenvolvi a docência com estudantes que possuíam experiências e cotidianos marcados pelo trabalho na lavoura, cultivo e cuidado





com animais. Naquele mesmo ano o recém-eleito presidente inaugurou, através de sua política nacional, uma onda de liberação de agrotóxicos em ritmo acelerado. Neste cenário, grande parte dos estudantes fazia uso dos defensivos agrícolas sem equipamentos de proteção individual e nenhum outro tipo de cuidado, apresentando riscos de contaminação dos lençóis freáticos da região, do solo, da saúde de cada um deles e da comunidade.

A relação cotidiana da comunidade com o uso dos agrotóxicos era nociva, manifestada na escola através de casos concretos. Um dos casos foi o suicídio de uma estudante ao beber um produto a ser aplicado na lavoura. Outro caso estava contido no discurso em geral dos estudantes, nomeando os agrotóxicos de “remédios”.

O tema apareceu nas aulas de História por meio de narrativas das experiências dos discentes. E é neste momento que paramos para refletir em um movimento de currículo como narrativa. O que fazer? Estudar Egito e Grécia? A problemática do conhecimento é fundamental, claro. Mas também é possível ensinar e aprender levando em conta aspectos de uma comunidade escolar como, por exemplo, as condições de trabalho, suas formas de viver, sentir e agir diante da realidade sociocultural. Para além de *Nomos* e *Fratrias*, há um longo tratamento da questão agrária em nosso país que desemboca em práticas potencialmente nocivas a comunidades inteiras.

Em um trabalho conjunto de disciplinas de História e Química, abordamos o uso dos agrotóxicos por diferentes povos e em distintos tempos. Uma cena aparentemente inofensiva que se desponta, conforme diria Walter Benjamin (1987), em um monumento de barbárie. Experiências iniciais com o uso de agrotóxicos remontam justamente a composição química de armas utilizadas em guerras. Nada de remédio. Foram mercadorias criadas com o objetivo inicial de matar.

Abordamos com os estudantes os riscos dos produtos na relação com o corpo humano e a ecologia. Eles organizaram trabalhos sobre culturas que produziam em suas lavouras, elencando inclusive métodos alternativos como pesticidas naturais e plantas capazes de inibir a proliferação de doenças na lavoura. Os trabalhos concluídos foram





apresentados à comunidade e os estudantes criaram uma horta orgânica na escola cujos produtos foram utilizados na preparação de suas merendas.

Experiência 2

Apresentamos a seguir uma reflexão sobre espaços de refração na prática docente no ensino superior privado em um centro universitário comunitário no interior de São Paulo.

O contexto atual da educação privada é um tanto contraditório. É notório o interesse mercadológico de grandes conglomerados educacionais que empreendem mudanças estruturais no ensino superior por meio do uso de tecnologias digitais, produção de materiais apostilados de ensino e direcionamentos curriculares variados. Nesta relação, discute-se a proletarização docente – e de outras profissões – que marcham para o que se tem ultimamente chamado de ‘educação uberizada’, em alusão às condições de trabalho de motoristas de aplicativos.

Dentre as diversas membranas sociais (GOODSON, 2019), podemos encontrar espaços, mesmo que restritos, para atuações institucionais e docentes um tanto refratárias. A atividade docente neste contexto é marcada por contradições diversas. Uma das principais é a atuação polivalente em vários cursos ao mesmo tempo. Com formação em História, trabalhamos em disciplinas pertinentes aos cursos voltados de forma geral para as ciências humanas. A polivalência possibilita uma formação docente transdisciplinar, mas impossibilita um empenho catedrático do docente, não havendo, muitas vezes, o tempo necessário para uma maior especialização, ou atualização, a temas pertinentes aos cursos.

Contudo, é importante salientar em nossa experiência a autonomia docente na elaboração dos planejamentos e das estratégias de ensino, bem como da indicação de referências bibliográficas – situação possível em pequenos centros universitários e





faculdades comunitárias. Estamos assim em um espaço de refração. Apesar do assédio por ensino padronizado, há espaço para experiências singulares de ensino e aprendizagem. Isso não quer dizer que não haja tensão quando entram em choque interesses diversos.

Há situações em que dispositivos curriculares institucionalizados são, por si só, tema de ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no curso de Pedagogia. Como docente na disciplina sobre os *Fundamentos para o ensino de História*, aos nos deparamos com as competências indicadas para o referido componente curricular, conseguimos, de certo modo, ‘refratar’ uma visão estritamente técnica oferecendo, e estudando, referenciais elaborados nos campos da História Cultural e a História Social. Isto ainda é possível devido à autonomia teórico-metodológica proporcionada pelo projeto de formação docente do curso. Infelizmente, vale lembrar que docentes vinculados às instituições marcadas pelo viés mercadológico são induzidos ao uso e indicação de materiais apostilados.

Centrar esforços estritamente nas noções de formação por habilidades e competências, instituídas nos currículos normativos atuais, seria assumir uma concepção de ensino tecnicista ou, ademais, neotecnicista. Ao mesmo tempo, parece pertinente que tais educadores em formação possam lidar com tais normativas; seus empregos dependem disso. O que inferimos aqui é que em meio ao currículo normativo há pontos de refração na sua implementação. O entendimento destes espaços de refração curricular torna-se importante no contexto que amplia, cada vez mais, as disputas curriculares entre instituições públicas, políticas e de mercado. Infelizmente compreendemos que estes espaços tendem a se fechar cada vez mais, principalmente devido ao uso abusivo das tecnologias digitais. Nos vemos inseridos em um cenário de semiautonomia e de remodelagem docentes – conceitos também tratados por Goodson (2019). Contudo, ainda vemos nesta articulação ‘janelas de oportunidade’ valiosas àqueles que lutam por um novo futuro social.





Experiência 3

A nossa terceira experiência se refere ao uso de itinerários de leitura na disciplina *História e Psicanálise*, ministrada no curso de História, em uma universidade pública no interior do Rio Grande do Norte. A proposta do itinerário de leitura como instrumento formativo dentro do processo de avaliação surgiu diante da dificuldade de acompanhamento da aprendizagem dos discentes. Não queríamos que o grupo se relacionasse com os textos de uma forma puramente técnica, dentro de uma perspectiva instrumental dos textos, mas ao contrário, buscávamos estabelecer uma relação viva, afetiva, pessoal e intransferível com a leitura. Nossa proposta integrava uma abordagem de estudar e estudar-se. Daí a necessidade de relacionar o que líamos com as memórias, com as vivências, com as experiências das/os educandas/os. Foi solicitada, então, a produção de textos por parte das/os estudantes nos quais elas/es produzissem narrativas escritas, entre uma e duas laudas, explicitando para o grupo as conexões estabelecidas entre o texto de Freud (lido naquela semana) e as suas memórias advindas de experiências pessoais. Para facilitar o processo de socialização dos textos escritos, em um contexto docente de aulas remotas, optamos por não gravar os encontros. Foi implementada assim uma a prática de currículo narrativo por meio desse instrumento muito específico de produção textual, pois ele não se refere simplesmente a um resumo, ou resenha, representando um gênero discursivo marcado pelo colorido da vida e das lembranças. O comando docente para a produção textual anteriormente centrava-se em estratégias próximas à produção de resumo e em uma avaliação dissertativa ao final do curso. Os resultados alcançados com a nova abordagem materializada através dos itinerários de leitura foram muito significativos. Os conteúdos da disciplina foram relacionados às narrativas individuais de experiências cotidianas, às memórias e vivências consideradas significativas. Os itinerários trouxeram muitos casos pessoais, relatos com ricos dados empíricos das realidades das/os discentes. Como fruto dessa experiência, as temáticas estudadas somadas aos relatos pessoais cotidianos trouxeram realidades sociais marcantes, como o contexto da pandemia, violência doméstica ou temáticas consideradas





tabus, como a perda da virgindade. A seguir podemos ler alguns fragmentos dos textos escritos e socializados no grupo:

Trecho do relato 1

“No sétimo mês o processo de luto ocorreu pela perda de uma tia pela doença que estamos enfrentando, de forma análoga a frase chave, o mundo naquele momento ficou vazio, ou seja, sem brilho. Diante do texto e dos momentos vivenciados, acredito ser menos complicado sair do luto, pois o “eu” dos pensamentos da diminuição do meu ser parece que voltam como “demônios” já passados”.

Trecho do relato 2

“Enfim. Outro ponto, que realmente não sei se teria sentido falar na associação ao texto, mas me fez assemelhar é o prazer que estranhamente sinto em ver vídeos de crianças sendo disciplinadas e sofrendo punições por alguma maldade que tenham feito. Sinceramente, é quase impossível esconder minha felicidade quando vejo uma criança fazendo ruindade/pirraça e a mãe bate nela. Agora estou me perguntando se preciso de terapia”.

Trecho do relato 3

“Freud menciona em uma passagem do texto sobre a grande valorização que a virgindade possui por parte do homem. O homem que faz a “corte” tira a virgindade da mulher, ou como falamos popularmente, a inocência da mesma, repercute uma série de ações. A partir dessa experiência, o homem envolvido produz na mulher um sentimento de sujeição, que progride para a posse. (...) Pergunto-me se o esposo dessa minha tia se sentiu inseguro, visto que, nos seus pensamentos e teorias não foi o primeiro homem da vida de sua recente mulher, logo, não a vinculou a sujeição e nem sentimento de posse”.

Vemos assim, que enquanto estratégia metodológica, o uso dos itinerários de leitura dentro da proposta formulada pôde representar um excelente instrumento para aproximar as/os discentes do prazer da escrita, para contribuir com a formação de escritoras/es. Os itinerários materializam uma abordagem narrativa do currículo como





formulada por Goodson e Petrucci-Rosa (2020), pois permitiram um entrelaçar entre nossas memórias, experiências, vivências, saberes discentes, com as ideias do texto lido.

Conclusões

Observamos em diferentes modalidades e níveis de ensino, atuações docentes nas quais o currículo como narrativa e a possibilidade de refração são capazes de fornecer janelas de possibilidades de resistência às contradições profissionais atualmente existentes, buscando o cumprimento da função social do exercício como professores de História. A atitude historiadora desenvolve-se em meio às pilhas de informações e de esquecimentos em um tempo que valoriza o presentismo.

Em outros anos 20... nos anos 20 do século passado, o cenário da Europa também não era nada aprazível. Países devastados pelo pós-guerra, crise econômica, pandemia de gripe espanhola e o surgimento de pensamentos totalitários. Ainda assim, em 1918, Walter Benjamin redigiu *El programa de la filosofía vinidera*. Logo depois, Ernst Bloch escreveu *O Espírito da Utopia*. E em 1923, embasbacado pelas chamas da revolução de outubro, Lukács teceu *História e Consciência de Classe*. Tempos sombrios geraram pensamentos frutíferos que trouxeram novos paradigmas para se interpretar a realidade de forma crítica no ocidente. Perguntamo-nos agora e diante de nossas reflexões: quem serão os professores dos nossos anos 20? Temos em nossas mentes a representação dos professores que queremos ser. Também temos em nossos corações ferramentas para possibilitar nos aproximarmos cada vez mais dessa nossa dimensão utópica. A referência a esses docentes dos anos de 1920 surgiu aqui nesse texto para nos lembrar da importância de alimentarmos nossas práticas pedagógicas com a dimensão do sonho possível e da perspectiva emancipatória, pois em tempos marcados por situações desafiadoras, o exercício do esperar é um dever.





Referências

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 62-74, maio/ago. 2003.

APPLE, M. e TEITELBAUM, K. John Dewey. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 194-201, jul./dez. 2001.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARVALHO, J. M (et. al). Entre culturas, pesquisas, currículos e cotidianos: cum conversa com José Machado Pais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 361-374, set./dez. 2013.

FERRAÇO, C. E; SOARES, M. C. S. S; ALVES, N. G. Bases praticoteóricas das pesquisas com os cotidianos: Certeau e sua atualidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 455-467, set./dez. 2016.

GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

GOODSON, I. F; PETRUCCI-ROSA, M. I. “Oi, Iv. Como vai? Boa sorte na escola!” Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. **Revista Brasileira de pesquisa (auto)biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 91-104, jan./abr. 2020.

KLIEBARD, H. M. Burocracia e teoria de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, M. P. Currículo e conhecimento sob diferentes perspectivas teóricas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 13, p. 574-599, set./dez. 2017.

