



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

**CURRÍCULO NARRATIVO E HISTÓRIAS DE VIDA: CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTOS A RESPEITO DOS SERES VIVOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

DANILO PEREIRA DE SOUZA

Sob Orientação da Professora
Daniele Aparecida de Lima Tavares

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação em Ciências e Matemática**, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Área de Concentração Organização Curricular.

Seropédica, RJ
Maio de 2018.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S719c Souza, Danilo Pereira de, 1987-
CURRÍCULO NARRATIVO E HISTÓRIAS DE VIDA: CONSTRUÇÃO
DE CONHECIMENTOS A RESPEITO DOS SERES VIVOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL / Danilo Pereira de Souza. - 2018.
60 f.

Orientadora: Daniele Aparecida de Lima Tavares.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação
em Ciências e Matemática, 2018.

1. Currículo narrativo. 2. Currículo narrativo. 3.
aprendizagem narrativa. I. Aparecida de Lima Tavares,
Daniele, 1980-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós Graduação em Educação
em Ciências e Matemática III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

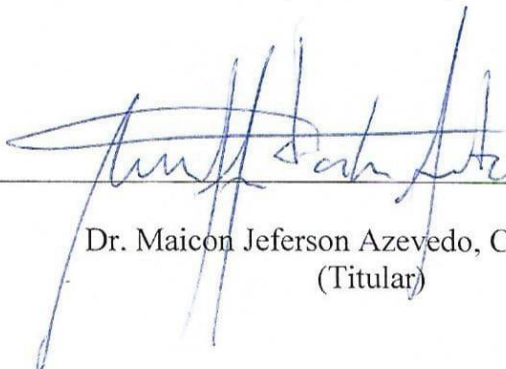
DANILO PEREIRA DE SOUZA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau em Mestre em Educação em Ciências e Matemática, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 03/05 /2018.



Dra. Daniele Aparecida de Lima Tavares, UFRRJ
(Orientadora)



Dr. Maicon Jeferson Azevedo, CEFET - RJ
(Titular)



Dra. Lana Claudia de Souza Fonseca, UFRRJ
(Titular)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me permitir a conclusão de mais esse trabalho.

Agradeço a minha orientadora, Daniele, por ter acreditado em mim, em alguns momentos mais que eu mesmo, que me incentivou a continuar quando pensei em desistir e que se fez presente em mais esse momento importante na minha vida de maneira fundamental.

Agradeço a minha namorada, Thaísa, por todo apoio, dedicação, amor e sacrifício feito para possibilitar minha dedicação exclusiva a este trabalho que aqui apresento. Creio que palavras não descrevem a superação necessária para que pudesse produzir essas páginas, e mesmo assim isso só foi possível por outra pessoa maravilhosa na minha vida que me apoiou a todo momento.

E mais uma vez, agradeço a outra mulher fundamental em minha vida, minha mãe Denise, esta, minha mais antiga apoiadora, a qual devo tudo, minha formação, minhas oportunidades, minha VIDA, obrigado por ser essa referência de amor incondicional.

Agradeço a meu pai Nelson, pelos valores passados, pela constante preocupação com os estudos e as realizações pessoais. Essa estrutura de apoio familiar me possibilitou estar aqui, dialogando com a academia.

Agradeço também aos membros da Banca, Profa. Dra. Lana Fonseca e Prof. Dr. Maicon Azevedo, e a Profa. Dra. Simone Batista, que compôs minha qualificação, pelas contribuições e pela atenção prestada ao trabalho, pela paciência ao prazo curto e por disponibilizarem meu tempo neste momento de formação.

Enfim, estes são os personagens que perpassam minha história de vida por trás das análises oportunizadas. São os que mais olharam por mim, para que eu pudesse observar as questões propostas, e são os protagonistas que defendem este trabalho junto comigo.

Antes de poder me debruçar sobre qualquer autor, foi preciso que estes estivessem comigo para me amparar. Jamais essa tese deveria estar no singular.

Agradeço ao PPGEducIMAT por ser locus fértil de reflexões a respeito da formação docente e de meu objeto de pesquisa. E a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro por propiciar minha formação como licenciado e mestre.

Novamente a todos. Muito obrigado!

RESUMO

SOUZA, Danilo Pereira. **Currículo Narrativo e Histórias de vida: construção de conhecimentos a respeito dos seres vivos no Ensino Fundamental**. 2018. 68p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

Este trabalho foi parte integrante de uma dissertação e visou compreender como as histórias de vida dos estudantes das séries iniciais – especificamente do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública situada no Município de Seropédica, RJ – entrelaçaram a aprendizagem dos conhecimentos de Ciências a respeito dos seres vivos. Nesta pesquisa, localizou-se o objeto de estudo no currículo narrativo proposto por Goodson (2008), uma perspectiva pós-crítica que problematizou o currículo prescrito e destacou um currículo construído a partir da aprendizagem narrativa e do capital narrativo. A pesquisa foi de cunho qualitativo e foi desenvolvida fontes empíricas textuais (sejam as oficiais ou não), orais/narrativas e recursos visuais. No que tangenciou as fontes textuais, utilizei a história institucional oficial, os textos produzidos pela docente da turma e um questionário que visou compreender os conceitos a respeito dos seres vivos que os estudantes já apresentavam. Relativo as fontes orais/narrativas, utilizei o diário de campo, o filme “Rio”, trechos do filme “Babe, o porquinho” e um vídeo de curta duração do Youtube, o depoimento dos estudantes coletados através das reflexões realizadas coletivamente a respeito dos filmes propostos, entrevistei estudantes ao final das atividades. A preocupação expressa nas experiências prévias dos estudantes, as quais foram produzidas em múltiplos espaços formativos de seu perfil identitário, foram relevantes a este trabalho. Quanto confrontados em situações de construção de conhecimento, os estudantes recorriam aos seus diversos espaços de formação, procurando significar sua aprendizagem. O enfrentamento e as disputas do espaço da lógica de prescrição e da narração foi um fator que levou a compreensão de que apesar da lógica prescritiva estar instaurada na realidade do modelo Educacional Brasileiro, a movimentação do sujeito nos espaços de contextos de produção contemporâneos tem sido muito potencializador de uma pressão por um trânsito e/ou mudança de perspectiva teórica.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo narrativo, perspectiva pós-crítica, aprendizagem narrativa.

ABSTRACT

SOUZA, Danilo Pereira. **Currículo Narrativo e Histórias de vida: construção de conhecimentos a respeito dos seres vivos no Ensino Fundamental**. 2018. 68p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

This work was an integral part of a dissertation and aimed to understand how the histories of students in the initial grades - specifically the third year of Elementary School in the public school located in the county of Seropédica, RJ - intertwined the learning of science knowledge about living things. In this research, the object of study was located in the narrative curriculum proposed by Goodson (2008), a post-critical perspective that problematized the prescribed curriculum and highlighted a curriculum constructed from narrative learning and narrative capital. The research was qualitative and was empirical sources textual (whether official or not), oral / narrative and visual resources. In what touched on the textual sources, was used the official institutional history, the texts produced by the class teacher and a questionnaire that aimed to understand the concepts regarding the students that already presented present. Regarding the oral / narrative sources, I used the field diary, the movie "Rio", excerpts from the movie "Babe" and a short video of YouTube, the testimony of the students collected through the collective reflections about the films, I interviewed students at the end of the activities. The concerns expressed in the previous experiences of the students, which were produced in multiple formative spaces of their identity profile, were relevant to this work. When confronted in situations of knowledge construction, the students turned to their diverse spaces of formation, trying to signify their learning. The confrontation and disputes of the space of prescription logic and narration was a factor that led to the understanding that despite the prescriptive logic being established in the reality of the Brazilian Educational model, the movement of the subject in the spaces of contemporary production contexts has been very a pressure for a traffic and / or change of theoretical perspective.

KEYWORDS: narrative curriculum, pos-critic perspective, narrative learning.

SUMÁRIO

Apresentação	pág. 1
Capítulo 1 – as perspectivas curriculares e a polissemia da palavra “currículo” .	pág.7
1.1 – A perspectiva tradicional do currículo	pág.9
1.2 – A perspectiva crítica do currículo	pág. 11
1.3 – A perspectiva pós-crítica do currículo	pág. 16
Capítulo 2 – Histórias de vida e Currículo Narrativo	pág. 20
Capítulo 3 – Saberes e aprendizagem	pág.28
Capítulo 4 – Procedimentos metodológicos	pág. 34
4.1 – A proposta	pág. 38
Capítulo 5 – Análises e reflexões	pág.43
5.1 – caderno de campo	pág. 44
5.2 – Exibição do filme	pág. 48
5.3 – Histórias de vida	pág.53
Capítulo 6 – Considerações finais	pág. 56
Referencias bibliográficas	pág. 59

Apresentação

A construção desse trabalho começou antes mesmo de eu iniciar minha jornada como estudante de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Ela se confundiu com minha própria formação – não apenas acadêmica, mas como um todo (pessoa, cidadão, professor, pesquisador) –, através das indagações e interesses oriundos de minhas experiências, que me remetiam a buscar relação ou explicação no ambiente escolar (muitas das vezes sem êxito). Questões estas que percorreram toda minha vida escolar e inspiraram o presente trabalho. Destaco a seguir alguns exemplos que recorro na minha infância, buscando delinear este sentimento de busca da compreensão do conhecimento escolar nas vivências do cotidiano.

Recordo da tentativa de recriar o ambiente em que encontrava alguns animais para observá-los melhor, por exemplo quando coletava gafanhotos e a grama da qual se alimentavam esperando que continuassem a sua rotina no habitat normalmente. Todavia, o comportamento dos gafanhotos eram diferentes, quando libertos buscavam unicamente fugir e não sendo possível, ficavam saltando por certo tempo e não mais se alimentavam quando contidos. Mais tarde, vim a saber das causas do stress no reino animal. Recordo também dos locais onde preferencialmente eram encontrados certos animais, os seus habitats, embaixo de pedras – como os Pitús pequenos e caranguejos de água doce –, na franja Mangue, principalmente em vegetações costeiras – como os Pitús grandes – e em tocas – como os Limpa vidros ou cascudos. O que me interessava, neste momento, era o comportamento do animal e o “porque do bicho ser assim” (frase comumente escutava nas brincadeiras de infância com outras crianças), não correlacionava neste momento a história evolutiva e forças seletivas sobre a espécie naquele determinado local; o conhecimento científico que eu tinha era menos elaborado, menos acadêmico, dos que vim a conhecer posteriormente na vida escolar. Na infância, foi muito importante a vivência do cotidiano e esta primeira aproximação com o conhecimento mais formalizado.

Lembro de minha infância no Bairro da Abolição, no Rio de Janeiro, quando morador de apartamento, meu primeiro contato com a natureza, especificamente com animais em seu habitat, aconteceu através de uma área do condomínio do prédio. Curioso e apaixonado pela natureza, meu interesse nas áreas Biológicas deu-se em tudo que eu podia acompanhar: através de programas de televisão, colecionando miniaturas,

revistas que trouxessem este tema. Meu interesse era tamanho que muitas vezes nas aulas de ciências enchia o/a professor/a de perguntas a respeito dos seres vivos e seus habitats, as quais tinha observado (nas minhas aventuras do cotidiano), ouvido falar ou visto em alguma mídia.

Além do interesse a respeito do comportamento animal e do hábitat, também tinha um interesse enorme pela taxionomia dos animais. Afinal, com a curiosidade que a infância permite, tinha necessidade de classificá-los, afim de explicar o que vi e perguntar a respeito; mesmo que esta taxionomia fosse completamente arbitrária e baseada apenas nos caracteres mais facilmente observáveis. Sem qualquer pretensão acadêmica sobre o assunto, procurava, neste período da minha vida, buscar minhas próprias possíveis explicações sobre o que via, assim teorizava a respeito dos animais que observava. Cabe destacar que muitos membros de minha família residem ou tinha casa em Maricá, o que nos oportunizava um contato frequente com o local. Desde antes do que posso recordar, os passeios nas Lagoas de Maricá, localizada na Região dos Lagos, RJ, renderam-me uma ampliação dos animais que observava, com destaque aos caranguejos, que ainda hoje se mantém como os animais que me despertam maior interesse. Esta vivência com os crustáceos se intensificou nas vezes que visitávamos meus tios, que tinham casa em Coroa Grande – Mangaratiba – RJ, onde tive contato com manguezal, riachos e cachoeiras na época mais preservados e com pescadores que me ensinavam onde encontrar determinados animais, em que período (como citado acima), etc...

E assim, os dias na Abolição e os passeios a Lagoa de Maricá e Coroa Grande foram ocupando minha curiosidade de infância, relacionando as vivências do cotidiano com o conhecimento escolar que tinha na época. Com a chegada ao Ensino Médio, aos poucos, as formalizações das vivências cotidianas foram amalgamando no conhecimento escolar de um estudante do Ensino Médio. As aproximações com os temas abordados na Biologia levaram-me a uma escolha “óbvia” do curso a ser escolhido no pré-vestibular.

Já cursando a universidade, logo após meu ingresso na mesma, tive a oportunidade de trabalhar com crustáceos na Estação de Biologia Marinha da UFRRJ (EBM); trabalhei durante três anos e meio, convivendo com os caranguejos que adorava. Esta vivência propiciou-me um direcionamento importante na minha trajetória na universidade: embora goste muito de trabalhar em manguezal e com caranguejos, o Bacharelado não se concretizou como meu anseio principal de formação. Chamava-me

a atenção que a pesquisa no bacharelado, não respondia as minhas expectativas, pois a cada trabalho era necessário realizar um recorte muito específico. Mesmo após tanto tempo estagiando e tendo contato frequente com um manguezal, ainda não poderia responder ou problematizar se aquele manguezal estava bem preservado ou não, como estavam aquelas populações de caranguejo, se estavam com algum risco de sobrepesca, pois na pesquisa, o que importava para os dados a serem coletados – análises sobre estruturas como o hepatopancrêas do animal, etc. Nesta pesquisa, deparava-me com situações que me faziam saber bastante sobre uma estrutura muito especializada e não entender o todo. Apesar desta insatisfação, permanecia no estágio por acreditar que a “pesquisa era assim”.

Esta visão de pesquisa só se modificou quando fui apresentado a área da investigação em educação, onde as questões eram potencializadas, contextualizadas, mas ao mesmo tempo poderiam ser particularizadas. Identifiquei-me muito com o tema “meio ambiente”, com os aspectos ligados a aprendizagem e as reflexões sobre a Educação Ambiental. Passei a ver a estrutura escolar como não sendo fixa, mas sim representando e desvelando tensões e disputa de poderes, ideais, culturas, objetivos e necessidades que a tornam fluídas.

Após o período de decisão entre o bacharelado e licenciatura, iniciei a elaboração da monografia como requisito a obtenção ao grau de licenciado. Para minha surpresa, ao conversar com a minha orientadora, minha história de vida foi evidenciada na construção do meu objeto de pesquisa. É importante destacar que naquele momento, não utilizei os referenciais das perspectivas curriculares na compreensão deste entrelaçamento da minha história de vida com a construção de minha aprendizagem. A partir de Freire (2012) questionei-me e problematizei

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina(...)? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (p.15)

Procurei na teorização educacional, a construção da argumentação que sempre foi minha, passando a aferir se esta também um interesse ou demanda de outros estudantes, a saber: como os estudantes conseguem identificar os conteúdos abordados dentro de sala de aula quando estes se apresentam em sua realidade cotidiana? Como o uso do elemento lúdico (através do uso de brincadeiras que fazem parte da infância de muitos de nós), como estratégias teórico-metodológicas, facilitarão a imersão do

estudante em situações metaforicamente semelhantes as ilustradas em livros e apostilas, e estas oportunizariam uma maior aproximação ao tema, a partir desta “vivência lúdica”? E isso facilitaria construção dos conhecimentos por parte dos estudantes?

Esta monografia oportunizou a reflexão de temas como aprendizagem, conceitos de educação ambiental e a polissemia da palavra currículo. Além disso, ao longo da realização da pesquisa, foram potencializadas questões outras que me fizeram pensar em continuar a pesquisa em outro momento acadêmico. Destaca-se que dentre estas questões estavam a construção dos conhecimentos de ciências influenciados pelas experiências cotidianas do indivíduo em questão, o que veio de encontro com o trabalho de Goodson (2008), que trabalha com a história de vida através de depoimentos e contextualizações histórico-geográficas para situar as informações elucidadas.

Entre minha defesa de monografia em meados de 2014, a aprovação no concurso do Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e a aprovação no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – mestrado profissional, PPGEducIMAT – passaram-se três anos. Uma mudança radical em minha vida aconteceu e de licenciando, tornei-me professor e agora professor e mestrando.

Quando submeti meu projeto ao PPGEducIMAT, inicialmente pensei em aliar minhas reflexões a uma paixão, o Jogo do Super Mario World, da Nintendo. Pretendia de forma lúdica ilustrar situações que aconteciam durante o jogo e depois provocar nos estudantes reflexões acerca das consequências destas ações e o que representavam para o ambiente. O objetivo era abordar discussões trazidas pela educação ambiental, aliadas a conceitos de ecologia e evolução, propondo que estas ações ocorridas no decorrer do jogo fossem repensadas e reavaliadas, para que, com isso, fosse feito um convite para que sua visão de mundo cotidiano e de seu papel social fosse refletidos. Além disso, procurava também compreender como estes elementos influenciavam a aprendizagem de conceitos da ecologia, evolução e Educação Ambiental ou seriam vistos apenas como entretenimento. Todavia, ao ingressar no mestrado e iniciar as leituras, bem como a orientação, entrei em contato com as discussões a respeito das perspectivas curriculares e uma delas mostrou-se muito potente as minhas reflexões, as histórias de vida e o currículo narrativo. Compreendi naquele momento que o jogo do Super Mario desvelava meu desejo de conhecer mais a respeito da construção de conhecimento a partir da história de vida e neste momento redimensionei meu objeto de estudo para o currículo narrativo – proposto por Goodson (2008), uma perspectiva pós-crítica que

problematiza o currículo prescrito e destaca um currículo construído a partir da aprendizagem narrativa e do capital narrativo – o qual abordarei no capítulo 2. Influenciado pelas minhas primeiras observações na infância e pela maneira como o currículo prescrito marcou a construção de conhecimento, é que movimenteiei meu olhar na pesquisa do mestrado.

Redimensionar o objeto foi uma ação muito enriquecedora teórico e metodologicamente, todavia, superar o modelo prescritivo de minha formação escolar e transitar em uma perspectiva de narração é algo que ainda está sendo construído em meu trabalho. Isso significa repensar toda a lógica de ensino que me formou na maior parte do tempo até o presente momento, então apesar de acreditar nessa proposta, me identificar e ter a mesma visão e as mesmas críticas de Goodson, é sempre um exercício de reflexão e muita ajuda da minha orientação, pois em vários momentos, apesar de criticar a prescrição, não conseguia pensar fora dessa lógica. Neste sentido, acredito que estou trabalhando na premissa da perspectiva pós-crítica do currículo afim de compreender a construção narrativa do currículo e procurando dentro das minhas próprias incoerências, ser coerente ao meu objeto de estudo. Destaco que compreender a construção do conhecimento no Ensino de Ciências no Ensino Fundamental foi uma tarefa possível de transitar em perspectiva críticas, todavia a potencialidade que a influência da história de vida dos estudantes e do currículo narrativo carregavam na construção de conhecimento, levaram-me a aproximar mais da perspectiva pós-crítica.

Sendo assim, surgiu este estudo que diz respeito ao “Currículo Narrativo e histórias de vida: construção de conhecimentos a respeito dos seres vivos no Ensino Fundamental” que visou compreender como as histórias de vida dos estudantes do Ensino Fundamental – especificamente do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública situado no Município de Seropédica, RJ – entrelaçaram a aprendizagem dos conhecimentos de Ciências, a respeito dos seres vivos. Nesta pesquisa, localizou-se este objeto de estudo no Currículo Narrativo, proposto por Goodson (2008), uma perspectiva pós-crítica que problematiza o currículo prescrito e destaca um currículo construído a partir da aprendizagem narrativa e do capital narrativo.

Neste sentido é que o capítulo 1 pretendeu alicerçar as reflexões a respeito das perspectivas curriculares: as perspectivas tradicionais, as perspectivas críticas e as perspectivas pós-críticas. A partir, principalmente da obra de Silva (2010), Lopes (2013), Ritter-Pereira (2010), dentre outros, abordei ideias centrais de cada corrente

teórica dentro das diferentes perspectivas; procurando compreender o alcance da teoria crítica em meu trabalho e minha aproximação com a perspectiva pós-crítica.

No capítulo 2, focalizei meu objeto de estudo no currículo narrativo proposto por Goodson (2008), o qual “apresenta de maneira muito contundente, a perspectiva das histórias de vida a serem consideradas um caminho para a construção dos currículos narrativos” (MARTINS, 2007, p.40). Neste capítulo, busquei refletir a respeito dos currículos prescritivos e argumento em defesa de currículos narrativos.

No capítulo 3, procurei ver sobre alguns dos diferentes saberes e aprendizagens que têm permeado o âmbito escolar, compreendendo-os dentro das vertentes teóricas as quais foram potencializados.

No capítulo 4, apresentei reflexões teórico-metodológicas a respeito do uso das histórias de vida, os procedimentos metodológicos e a forma como esta pesquisa foi realizada, bem como a caracterização da escola em que esta aconteceu – uma escola pública do Município de Seropédica. Destaquei neste capítulo que esta pesquisa é de cunho qualitativo e foi desenvolvida com a utilização de um diário de campo, do uso de entrevista projetiva (Minayo, 2009) – a partir do filme “Rio”¹ e de cenas selecionadas do filme “Babe, o porquinho atrapalhado”² e retiradas do Youtube³, onde os estudantes foram convidados a participar de um debate com perguntas pré-formuladas e espontâneas (que surgiram no momento) .

No capítulo 5, apresentei as reflexões e discussões possíveis acerca da pesquisa; mobilizando o referencial teórico – focalizando nas histórias de vida e no currículo narrativo – com as entrevistas dos estudantes e o uso do caderno de campo. No capítulo 6, foram apresentadas as considerações finais deste trabalho.

¹ Filme “Rio”; Produzido em 2011; Dirigido por Carlos Saldanha; Duração 96 min; Classificação Livre; Produzido nos Estados Unidos da América

² Filme “Babe, o porquinho atrapalhado”; Produzido em 1995; Dirigido por Chris Noonan; Duração 89 min; Classificação Livre; Produzido na Austrália e Estados Unidos da América

³ Vídeo “Animais domésticos e Animais Selvagens”; Publicado em 2012; Adicionado por Andréa Farias; Sem indicação de Classificação; Produzido no Brasil

Capítulo 1 - As perspectivas curriculares e a Polissemia da palavra “Currículo”.

Embora o foco deste trabalho tenha sido direcionado em compreender como as histórias de vida dos estudantes do Ensino Fundamental entrelaçaram a construção do conhecimento dos seres vivos a partir do Currículo Narrativo, fez-se necessário abordar as múltiplas concepções da palavra currículo no interior das diferentes perspectivas curriculares. Neste sentido, procurou-se neste capítulo problematizar as perspectivas curriculares e compreendê-las no fluxo do tempo e discurso, estabelecendo os elementos que contribuíram para a sustentação da vertente pós-crítica, especificamente do currículo narrativo.

No que tange a palavra “Currículo”, ela tem sido encontrada circulando nos discursos educacionais e em políticas curriculares de maneira polissêmica. A reflexão sobre o sentido desta palavra, tem dependido da trama social, histórica e política do momento em que tem sido inserida; admitiu-se nesta leitura um jogo de poder com relação aos sentidos atribuídos a esta palavra. Tem sido possível compreender que o sentido da palavra currículo, tanto no discurso circulante quanto na literatura educacional, está historicamente aderida ao dito senso comum, isto é, o sentido colado a ela, tem sido de uma matriz curricular; carregando sua potência em algo estático ou advindo de forma natural, unânime, e imutável. Esse senso comum, segundo Silva (2010), aproxima-se mais de uma ideia de currículo na perspectiva tradicional, onde defende-se ser um modelo educacional neutro, potencialmente baseado em um caráter mais científico das disciplinas escolares, pautado no ensino, em especial de habilidades e competências desejáveis a formação que um indivíduo deveria ter na perspectiva de trabalho que este grupo social iria se inserir, apresentando assim como consequência uma manutenção do *status quo*.

Em uma análise mais atenta da obra de Silva (2010) e Goodson (1995, 1997 e 2008) tem sido possível compreender a complexidade atrelada ao tema e outras perspectivas curriculares que deslocaram suas preocupações para além do caráter científico das disciplinas escolares, a saber: sua constituição através do tempo (sua historicidade), as disputas pela valorização de saberes e áreas do conhecimento, os

sujeitos do processo educacional e suas aprendizagens, o multiculturalismo e a diversidade.

De acordo com Moreira e Silva (2002), no que diz respeito as perspectivas tradicionais, seu foco tem sido localizado nos conteúdos disciplinares; apostou-se no currículo como construção científica. Esta perspectiva visava o controle do currículo e da escola, isto é, a eficiência do ensino. Nela, o currículo tem sido apresentado como neutro, ahistórico, apolítico, acultural, uniforme e naturalizado. Enquanto que na perspectiva crítica, segundo os referidos autores, seus interesses tem sido mediatizados pela cultura, procurando compreender o que cerceia o indivíduo, as disputas de poder materializadas nele, a classe dominada e a classe dominante, o currículo como expressão de um processo histórico, cultural e político, procurou-se desnaturalizar o currículo e compreender a ideologia nele. No que tange a perspectiva pós-críticas, Moreira e Silva (2002), instigou a problematização das noções de educação e currículo, procurando destacar a linguagem e o discurso como pontos centrais desta perspectiva, voltou-se as individualidades do sujeito no aprendizado, as subjetividades, deslocando-o de sua soberania e questionando a noção de razão, racionalidade e das grandes narrativas.

Nas seções a seguir, pretendi trazer a narrativa, construída a partir da leitura de textos acadêmicos, das três perspectivas curriculares. E assim, explorar minha opção teórico-metodológica pelo currículo narrativo. Cabe aqui dizer que este trabalho não teve como foco a narrativa, ele tangenciou esta discussão e procurou trazer as aproximações e distanciamentos entre os sentidos aderidos a esta palavra. Como problematizou Sarlo (2007 *apud* MARTINS, 2007)

A narração da experiência está unida ao corpo e à voz, a uma presença real do sujeito na cena do passado. Não há testemunho sem experiência, mas tampouco há experiência sem narração: a linguagem liberta o aspecto mudo da experiência, redime-a de seu imediatismo ou de seu esquecimento e a transforma no comunicável, isto é, no comum (p.25).

A ideia foi trazer discussões a respeito das narrativas, problematizando a polissemia das narrativas dentro das perspectivas curriculares.

1.1 – A perspectiva tradicional de Currículo

Ao tomar como base a obra de Silva (2010), foi importante compreender que as discussões a respeito do currículo não são novas no campo educacional, elas contam mais de um século. Estas discussões ocorriam muito antes da década de 1920, mesmo que não fosse delimitado ainda de forma clara o nome deste campo de estudo e sua área de abrangência. O referido autor destacou que a década de 1920 foi importante para os estudos curriculares, pois estas discussões passaram a ocorrer de maneira institucionalizada e formal nas universidades, atrelada a fatores que aumentaram a necessidade da massificação da escolarização nos Estados Unidos (como os movimentos imigratórios provocados pelo processo de industrialização em franca expansão na época).

Silva (2010) destacou a influência das ideias de Taylor (Taylorismo) nos Estados Unidos, neste período citado, como também a ressignificação destas em outros países, incluindo o Brasil. Para Taylor, “o currículo [tem sido] visto como um processo de racionalização de resultados educacionais cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (Silva, 2010, p.12). Desta forma, o sentido circulante na sociedade, neste período, foi de associar a escola a uma fábrica, onde o desempenho quantificável era desejável. Assim, os modelos educacionais desta perspectiva ensejavam por padronizações e repetições de métodos, afastando-se de tudo que não fosse a expressão do que era considerado produtivo. Silva (2010) salientou que o professor na perspectiva tradicional apresentou papel de “detentor de conhecimento” e os estudantes como “receptores do conhecimento”. As ideias de Taylor expressas no surgimento desta perspectiva e aplicadas na educação não exigiam necessariamente o domínio destes conteúdos apresentados, pois sua organização de trabalho rejeitava a ideia da necessidade do trabalhador entender o funcionamento por completo de seu trabalho. Este era treinado de forma especializada para desempenhar uma única e simples função no menor tempo possível. Os detentores do conhecimento de todo processo, as pessoas em cargos de gerencia, seriam as responsáveis por fiscalizar e padronizar o andamento dos diferentes setores, buscando maior eficiência e lucro.

De acordo com Silva (2010), dentro desta perspectiva tradicional, vários autores se filiaram, destacando-se o papel de Bobbitt por disseminar as ideias expressas nesta vertente. Na visão de Silva, Bobbitt tornou-se um expoente no estabelecimento do campo do currículo, quando publicou, em 1918, seu livro “The curriculum”. Nesta obra,

ele expressou as vinculações de sua teorização à economia e utilizou conceitos de administração em seu discurso curricular. Influenciado pelos escritos de Taylor, Bobbitt recorreu ao conceito de administração científica, que situou as discussões curriculares da escola em “especificação [que] precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (p.12). A ligação da vida escolar a um sistema fabril, objetivando o lucro, foi expresso nesta perspectiva.

Ainda segundo Silva (2010), a influência de Bobbitt nas discussões e elaborações curriculares tem sido atribuída a aderência do discurso de cientificar os currículos, neste período – anos de 1910, 1920 –, através do mapeamento das habilidades desejadas dos estudantes para as vidas ocupacionais adultas. Neste sentido, a escola para Bobbitt foi pensada dentro de uma preparação para as atribuições a serem desempenhadas na vida adulta dos estudantes. Nesta mesma perspectiva tradicional, mas com viés progressista, encontrou-se Dewey. Em sua obra, Silva salientou que embora Bobbitt e Dewey possam ser reconhecidos dentro dos ideais da vertente tradicional, Dewey focou suas reflexões em questões de ordem menos práticas e mais subjetivas, sendo inclusive reconhecidas por alguns grupos desta época com uma proposta ‘menos eficiente’ para os currículos escolares. Com o lançamento do livro “The Child and the Curriculum”, em 1902, Dewey procurou demonstrar que o objetivo de sua proposta não era tratar o currículo dentro da lógica da economia, mas sim pautado na democracia, nos interesses e experiências dos estudantes.

A perspectiva tradicional, segundo Silva (2010), ganhou mais visibilidade nos currículos escolares quando as ideias de Bobbitt refletiram no discurso de Tyler. Este autor enfatizou a organização do ensino e propôs que “os objetivos tem de ser claramente definidos e estabelecidos” (p.25), focando nas disciplinas acadêmicas. Essas ideias foram bem difundidas, influenciando a forma de pensar e construir o currículo não só nos Estados Unidos, mas em vários países – como no Brasil. Destacou ainda Silva (2010) que para Tyler, o desenvolvimento do currículo procurou responder a quatro questões básicas:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?;
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?;
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?;
4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (p.25)

Silva (2010) expôs ainda o caráter tradicional destas quatro questões básicas, como atividades educacionais. Em seu entendimento, a questão 1 estava relacionada ao “Currículo”, a 2 e 3 ao “ensino e instrução” e a 4 vinculada a “Avaliação”. Ainda segundo Silva, Tyler definiu três fontes igualmente importantes, as quais devem ser consideradas ao buscar os objetivos da educação, a saber: “1. Estudos sobre os próprios aprendizes; 2. Estudos sobre a vida contemporânea fora da educação; 3. Sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas” (p.25).

Nos anos 60, segundo a obra de Silva (2010), a tendência tecnicista ganhou destaque pelas ideias de Mager, contidas no livro “Análise de Objetivos”, o qual traz a análise comportamental dos objetivos. Este livro permitiu sistematizar que experiências seriam mais valiosas ao processo educacional do que outras, solucionando o problema das múltiplas variáveis encontradas por Tyler, sustentando ainda mais esse modelo defendido por Bobbitt e Tyler.

O modelo curricular humanista começou a ser muito criticado por outros modelos, que apesar de serem ainda tradicionais, já podiam ser considerados modelos mais contemporâneos, como o tecnocrático e o progressista, cada um por questões diferenciadas. O tecnicista questionou a abstração deste currículo humanista como algo que se distancia das competências necessárias ao mundo do trabalho; já o modelo progressista, o acusou pelo distanciamento do estudante, por negar a importância do papel da psicologia infantil na construção curricular. Cabe destacar que estas contestações foram advindas da própria expansão de abrangência deste ensino, não atendendo mais apenas a classe dominante, mas sim também a classe popular.

1.2 – A perspectiva crítica do Currículo

De acordo com Silva (2010), a década de 60 foi repleta de movimentos que enfrentavam as referências de poder até então hegemônicas, por exemplo, nos EUA, o governo era questionado pela guerra do Vietnã; a Europa passava por movimentos de independência de colônias; e aqui no Brasil, foi um período marcado pelo Governo Militar. De maneira geral, estruturas sociais estabelecidas eram questionadas como nos movimentos Feministas, de liberação sexual, movimentos de contracultura, movimento dos direitos civis nos EUA e protestos Estudantis. Todos estes movimentos listados,

deixaram claro o contexto sócio-histórico em que esta discussão estava imersa, neste período de tempo.

Este movimento de contraposição ao modelo tradicional ocorreu em vários países simultaneamente, influenciados por contextos sócio-culturais próprios, sendo denominado de formas diferenciadas nestes países. Por exemplo, destacou-se o movimento de “reconceptualização” nos Estados Unidos; a “nova sociologia da educação” na Inglaterra; a Pedagogia do Oprimido e outros livros da obra de Paulo Freire no Brasil; e os estudos de Althusser, Bordieu e Passeron, Baudelot e Establet na França. Segundo Silva (2010), estes autores tem em comum uma crítica a perspectiva tradicional do currículo e uma nova forma de ver o currículo, a perspectiva/teoria crítica. Tal perspectiva desconfiava do *status quo* e o responsabilizava pelas injustiças sociais, o que promovia uma ruptura de cunho ideológico entre o tradicional e o crítico. É importante destacar que no bojo do surgimento desta perspectiva, existiam vertentes ditas mais gerais, tais como apresentada nas obras de Althusser e Bourdier e Passeron, bem como as ditas mais específicas, como a “nova sociologia da educação” e o “movimento de reconceptualização”.

A partir das considerações apresentadas na obra de Silva (2010), foi construído um quadro⁴ reunindo as ideias centrais de cada corrente dentro da teoria crítica. Com a montagem deste quadro, foi possível compreender o alcance da teoria crítica em meu trabalho e de meu deslizamento desta para a pós-crítica.

⁴ Este quadro foi baseado no quadro apresentado pelo grupo 1 (Roberta Lã, Gisele Lopes e Luciana Veiga) da turma de 2015 do PPGEducIMAT a respeito das discussões das perspectivas tradicionais e críticas.

TEORIA CRÍTICA					
Ano	País	Autor	Influência	Livro/publicação	Ideias centrais
1970	França	Althusser		A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado	Crítica a perspectiva tradicional, baseado nas análises marxistas da sociedade; conexão de educação e sociologia
1970	França	Bourdieu e Passeron		A reprodução	A escola aparece nesta corrente como reprodutora da cultura dominante (em detrimento do dominado) através do processo de dominação cultural. Apresenta um afastamento da análise marxista. Suas bases estão alicerçadas em metáforas econômicas.
1970	Brasil	Paulo Freire		Pedagogia do Oprimido	Apresenta uma crítica a perspectiva tradicional, denominando-a de educação bancária. Propõe modelo alternativo de educação, a educação problematizadora, a qual construiria o conhecimento.
1971	Inglaterra	Basil Bernstein	Durkheim, Weber, Marx e pensadores do estruturalismo	Class, codes and control	Foco desta corrente está nas relações estruturais entre diferentes tipos de conhecimentos, que constituem o currículo (em suas diferentes organizações).
1971	Inglaterra	Michael Young	Bourdieu e Bernstein	Knowledge e control	Baseada no movimento da Nova Sociologia da Educação, tem como ponto de partida a sociologia do conhecimento. Destaca-se o caráter social da construção da consciência e do conhecimento, preocupando-se com o fracasso escolar da classe operária.
1975	EUA	Bowles e Gintis		A Escola capitalista na América	Relações sociais produzidas na escola representará também as relações sociais de produção da sociedade capitalista
1976	EUA	Willian Pinar	Fenomenologia hermenêutica e autobiografia	Toward a poor curriculum	Apresenta uma rejeição a concepção técnica do currículo, questionamento da essência da educação e do currículo.
1979	EUA	Michael Apple	Marx	Ideologia e currículo	Baseada em uma crítica neomarxista, onde o campo social e cultural é produzido por imposição e domínio, como também resistência e oposição. O currículo é concebido como campo cultural.
1981	EUA	Henry Giroux	Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse)	Ideology, culture and the processo of scholling / theory and resistance in education	Aborda a pedagogia e o currículo através da noção de política cultural. O currículo é um locam onde ativamente se produzem e se criam significados sociais.

Neste sentido, com a construção do quadro, foi possível compreender a construção da perspectiva crítica em diversos países e a circulação dos sentidos

atribuídos as diversas correntes. Baseado em Pacheco (2001), compreendi que a perspectiva crítica teve suas raízes no marxismo, onde parte “(...) de um espaço de contestação, uma outra forma de olhar a realidade e um compromisso político com o que pensamos e fazemos, na medida em que neutralidade ‘existe’ somente nas explicações técnicas” (p.50). Ainda segundo este autor, a perspectiva crítica tem trazido em seu surgimento a desconfiança, o questionamento e disputas assimétricas de poder dentro do currículo a serem desveladas. Pacheco refletiu ainda que a base para os estudos críticos sofreu grande influência dos estudos neomarxistas e no que, a Beyer e London (1996) considerou “estruturante: classe, gênero e raça são os domínios através dos quais operam as dinâmicas de opressão, exploração e dominação” (p. 54).

Embasado em Carr (1985) e Carr e Kemmis (1998), Pacheco argumenta que

(...) a teoria crítica desempenha um papel fundamental na reconstrução da educação: não será uma ciência empírico-analítica, baseada no interesse técnico, mas uma ciência crítica que persegue um interesse educativo de desenvolvimento da autonomia racional e de formas democráticas da vida social (p.49).

Como bem pontuou, Pacheco (2001), embora seja possível localizar Boaventura Santos (1999) em outra perspectiva teórica e ele apresente afastamentos a respeito da teoria crítica, sua citação a respeito do entendimento desta teoria nos permite compreender a cerne de sua questão, a saber: a teoria crítica caracteriza-se por

(...) uma preocupação epistemológica com a natureza e validade do conhecimento científico, uma vocação interdisciplinar, uma recusa de instrumentalização do conhecimento científico a serviço do poder político e econômico (...) uma concepção de sociedade que privilegia a identificação dos conflitos e interesses (...) um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social (p.9).

Detalhando em sua obra as correntes presentes na perspectiva crítica, Silva (2010) abordou a respeito de Althusser, da obra intitulada “A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado”. Segundo este autor, Althusser foi um estudioso que forneceu uma visão da conexão direta e indissociável entre ideologia e educação, o que permitiu teorizações e questionamentos de ordem crítica, baseadas em análises marxistas de sociedade e explicações para várias questões em relação a educação e seus objetivos. Em seus escritos, Althusser argumentou que a sociedade capitalista depende da manutenção do *status quo* para seu bom funcionamento e que essa perpetuação do *status quo* poderia ser obtida de duas formas: repressiva ou pelo convencimento. Este

autor representou as forças do governo Legislativo, Executivo e Judiciário e seus representantes como forças repressivas; enquanto os aparelhos ideológicos do estado (religião, família, mídia, a escola e etc.) atuam pelo convencimento.

Ainda nesta corrente, Silva (2010) apontou que a escola acaba recebendo maior destaque na participação destes meios de convencimento por atingir uma parcela da sociedade quase totalitária e por um tempo prolongado, tanto diário como pela extensão em anos. Este destaque da escola passou a colocar em evidência o currículo, como espaço de transmissão de ideologias. A escolha das disciplinas, de seus conteúdos e a formação ideológica daquela sociedade foram pontos centrais para a obra de Althusser.

De acordo com Silva (2010), Bowles e Gintis, em seu livro “A escola Capitalista na América”, destacou que as relações sociais vividas na escola foram pontos centrais de sua análise. Estes autores procuraram desconstruir a imagem da escola reproduzindo uma ideologia de sucesso do trabalhador capitalista, onde a subordinação foi presente e características como obediência a ordens, pontualidade, confiabilidade e assiduidade são desejáveis. Procurou dar ênfase a autonomia e ações dos estudantes, suas habilidades e comandos.

Cabe dizer que os ideais marxistas não foram unânimes nas correntes da perspectiva crítica. Para Silva (2010), Bourdieu e Passeron que romperam com a ideia de que o funcionamento da escola e da cultura⁵ não devesse estar submetida a economia, funcionando a cultura como uma própria economia e por isso utilizavam metáforas com a economia, como o conceito de “capital cultural” – que pode contribuir para explicar a dominação de determinados grupos hegemônicos pela valorização da cultura.

De acordo com os referidos autores, foi preciso compreender que a cultura aceita e difundida, bem como valorizada, tem sido a cultura correspondente aos grupos dominantes, portanto: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de comportar e agir foram valorizados. Aos que incorporaram esta cultura e a replica tem a possibilidade de obter vantagens, materiais ou simbólicas, tornando esta pessoa mais apta a “pertencer” a certos estratos sociais, ou seja, uma pessoa que pense como a elite, se vista e tenha costumes como a elite, teria, assim, mais chances de ser empregada e de ser menos repreendida pelas forças executivas. Na visão de Silva a

⁵ Salienta-se que a cultura nesta perspectiva, de modo geral, é compreendida como um “campo e terreno de luta. (...) é o terreno em que se enfretam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos” (SILVA E MOREIRA, 1994, p. 27)

respeito de Bourdieu e Passeron, a cultura das classes dominantes foi considerado a cultura aceita, enquanto as outras foram consideradas menores a esta ou não consideradas como cultura. Assim, essa cultura pareceu se estabelecer por melhor se adequar ao modelo econômico e não o contrário. A esse mecanismo, os autores definiram como “dupla violência” no processo de dominação cultural. Os autores divergem ainda, na explicação de como essa cultura foi transmitida de modo diferenciado para diferentes grupos sociais, ao contrário da visão marxista, que argumentava que o processo educacional fornecia a ideologia capitalista e contribuía no sentido de formar esses costumes e hábitos específicos.

Cabe dizer que estes autores citados provocaram reflexões que aproximaram da minha questão de pesquisa, mas que ao mesmo tempo produziram deslizamentos que me levaram a transitar na perspectiva pós-crítica. Procurar compreender a construção do conhecimento no Ensino de Ciências nas séries iniciais tem sido uma tarefa possível de transitar em perspectivas críticas, todavia a potencialidade que a influência da história de vida dos estudantes e do currículo narrativo carregavam na construção de conhecimento, levaram-me a aproximar mais da perspectiva pós-crítica.

1.3 – A perspectiva pós-crítica do Currículo

De acordo com Silva e Moreira (2001), as teorias Pós-Críticas colocaram em evidência as especificidades dos sujeitos, valorizando suas individualidades. Neste sentido, “descentra o sujeito soberano, autônomo, racional e unitário” (p.44). Ao valorizar as individualidades dos sujeitos, a perspectiva pós-crítica conflitou com a universalização de uma classe dominante e dominada, regida pela perspectiva Crítica. Esse entendimento das individualidades dos sujeitos e demandas de grupos historicamente oprimidos, mostraram a diversidade de formas culturais que lutavam pelo reconhecimento e aceitação do chamado “multiculturalismo”. Destaca-se a compreensão da expressão multiculturalismo por Silva (2010) como

(...) um fenômeno que, claramente, tem sua origem nos países dominantes do Norte. O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional (...) o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder” (SILVA, 2010, p.85).

Cabe destacar que, segundo o referido autor, o movimento multiculturalista tem sido caracterizado como ambíguo, se por um lado ele tem sido potente em sua defesa ao diverso, as expressões culturais, por outro tem recebido a desconfiança por parte do seu uso em meios de veiculação de massa, na exploração da veiculação multicultural – onde as culturas que agora receberam mais destaque e que passaram a ser mais aceitas e respeitadas, passaram pelo crivo homogeneizador dos veículos de transmissão em massa, como a televisão. De certa forma, esta continua a ditar padrões, porém estes tem seu leque estendido dos tradicionalmente vistos.

No que tange a cultura, Silva (2010) alertou para o cuidado na compreensão da legitimação do movimento. Como dito, este movimento partiu dos EUA, e lá as culturas de algumas minorias ganharam espaço e notoriedade, porém este tipo de conquista local tem sido transmitido para todo o mundo e produziu um efeito inesperado pelo movimento de “uniformizar essas conquistas”, criando uma ideia de representação cultural, porém da cultura de um único lugar que não tem sido o seu. O Rap e o Hip-Hop ganharam o mundo como uma expressão de uma classe dominada enquanto aqui no Brasil a moda de viola e o jongo foram esquecidos.

Assim sendo, o multiculturalismo tem sido compreendido dentro de uma concepção pós-estruturalista (pós-crítica) e materialista (crítica) e por sua vez dentro da teoria curricular pós-crítica. Destacou-se na visão pós-estruturalista o processo discursivo e linguístico. Neste sentido, a diferença entre o crítico e pós-crítico tem sido atrelada a produção do discurso e a relação com o outro que ela produziu. É importante salientar que estudos como o de Silva, de acordo com Lopes (2013), foram potentes para difundir no Brasil a perspectiva pós-crítica do currículo. Esta autora pondera uma maior presença de outros autores – tais como Laclau e Mouffe, Derrida, Hall, Deleuze e etc. – nesta referência aos estudos pós-críticos, destacou ainda um grande número de publicações com este recorte teórico desde os anos 2000, situação diferente da apresentada no artigo de Lopes, Macedo e Paiva (2006) a respeito da preponderância de estudos críticos na educação. Lopes refletiu sobre como este pensamento crítico veio sendo “ [interpelado] pelas reflexões pós-críticas, [negociando] o seu espaço político-acadêmico com tais reflexões, por vezes gerando híbridos teóricos” (p.8). Reflexão esta que me levou a pensar nas negociações realizadas em minhas ponderações a respeito da construção de meu objeto de estudo. A referida autora aprofundou sua argumentação

a este respeito destacando o contexto de potencialização da perspectiva pós-crítica quando diz que

Talvez isso também se deva ao aprofundamento das características pós-modernas nos tempos em que vivemos. Um tempo de fim de utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas pelas diferenças, da aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal. Estamos aqui e ao mesmo tempo noutra lugar e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo com que relativizemos a ideia de passado e a de futuro, já que narramos a nossa vida tendo em vista um passado que inventamos e um futuro que projetamos, passado e futuro que não são os mesmos nos diferentes lugares (LOPES, 2013, p.8).

As questões atuais confrontaram os esquemas reflexivos já construídos e levaram a repensar a noção de sujeito, de razão, de ciência e também de um “gradualismo teórico” em que uma corrente de pensamento dê conta das explicações. Como destaca Lopes (2013), foi preciso negociar os sentidos nas correntes teóricas operando a partir de um hibridismo entre elas. Neste sentido, a autora argumentou que a perspectiva pós-crítica não foi constituída por uma única corrente de pensamento, mas sim por correntes que são fluidas, que negociaram os sentidos teóricos-metodológicos circulantes e que procuraram problematizar a subjetividade e o outro.

Cabe destacar ainda a potencialidade do prefixo “pós” na perspectiva pós-crítica. Recorrendo novamente a Lopes, compreendi que este prefixo carrega consigo a ideia de problematizar e questionar as bases nas quais foram construídos os sentidos de algumas correntes teóricas, a saber: o modernismo, o estruturalismo, o marxismo e etc. Nas palavras da autora “não é um avanço linear, não é uma evolução ou uma superação a supor que os traços do movimento ou escola de pensamento questionados são apagados” (p.11). Tratou-se de desconstruir as bases, de negociar sentidos e, assim, de reconhecer a inadequação da positividade. Nesta direção, Silva (2010) argumentou que a perspectiva pós-crítica apresentou em seu interior uma “desconfiança profunda (...) as pretensões totalizantes do pensamento moderno” (p.112) e ao controle exercido pela construção das grandes narrativas.

A desconfiança tem sido a marca desse prefixo “pós”, a compreensão da trama em que se construiu o conceito de multiculturalismo, possibilitou entender – não como um (re)conhecimento de valores de forma simples espontânea e natural (orgânica) – como um cenário de intensa disputa de poder, portanto atos políticos direcionados de

modo a atender determinados interesses, redefinindo os conceitos base regentes dos costumes e a cultura local.

Neste trabalho, procuro localizar meu objeto de estudo no currículo narrativo proposto por Goodson (2008), uma perspectiva pós-crítica que problematiza o currículo prescrito e destaca um currículo construído a partir da aprendizagem narrativa de do capital narrativo. Segundo Ritter-Pereira (2010), Goodson utiliza “o conceito de capital narrativo como possibilidade de conquista e realização das vidas pessoais e profissionais de professores e alunos” (p.187) em sua obra. Além disso, como bem pontua Martins (2007), Goodson “apresenta de maneira muito contundente, a perspectiva das histórias de vida serem consideradas um caminho para a construção dos currículos narrativos” (p.40). Pondera ainda, de acordo com a autora, que os currículos atuais são excludentes e argumenta a favor da construção do conhecimento negociada via história de vida e currículo narrativo. Embora em seu trabalho, Goodson esteja operando com a história de vida dos docentes e significando seu papel na construção do currículo narrativo e aprendizagem narrativa, neste trabalho, procuro problematizar a história de vida dos estudantes como um aspecto importante na construção do capital narrativo e no currículo narrativo. A partir do trabalho deste autor e outros (citados no próximo capítulo), procuro refletir sobre as potencialidades deste currículo.

Capítulo 2 – História de Vida e Currículo Narrativo

As reflexões proporcionadas pela perspectiva pós-críticas realizadas no capítulo anterior permitiram compreender a desvinculação de uma ideia de educação uniforme e gradual a uma negociação entre as correntes teórico-metodológicas circulantes, produzindo discursos híbridos (Lopes, 2013). Neste sentido, trago alguns fundamentos da perspectiva crítica, especificamente aqueles que abordam e criticam o currículo prescrito para compreensão dos elementos que potencializam a circulação do discurso narrativo na perspectiva pós-crítica.

Segundo Goodson (2008), na perspectiva crítica a desconfiança a respeito do currículo prescrito ganhou potência, uma vez que surgiu a desconfiança das forças formadoras deste currículo e o questionamento da neutralidade do mesmo preconizado pela perspectiva tradicional. As relações de poder materializadas que reforçaram o *status quo* e produziram a hegemonia de determinados grupos sobre outros no currículo foram expostas na perspectiva crítica. Embora o significado do currículo como prescrição tenha sido próximo daquilo que a palavra pretendeu dizer, busquei em outro trabalho de Goodson (1995) significação a respeito da prescrição. Assumirei a prescrição como currículo escrito, oficial. Nas palavras deste autor,

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização, a medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. (...) é como se o currículo escrito oferecesse um roteiro para a retórica legitimadora da escolarização, à medida que esta mesma retórica fosse promovida através de padrões para alocação de recursos, atribuição de status e classificação profissional (p.21).

Em Goodson (2008), foi possível compreender a ideia que sustentou o currículo como prescrição baseado na pressuposta divisão imparcial dos conteúdos e áreas de ensino, ministrando-os de forma segmentada e sequencial afim de, ao final do processo de escolarização, se atingisse uma visão completa dos fenômenos em questão. Esta proposta foi criticada inicialmente por perspectivas críticas pelos objetivos escusos a qual serviria esse currículo, pelas disputas de poder postas em sua elaboração e pela assimetria de poderes regulatórios. Já as vertentes pós críticas do currículo, além dessas mesmas pautas, consideraram outras como o multiculturalismo que deixou as questões pertinentes ao currículo muito menos objetivas e algumas dessas vertentes foram ainda

além e questionaram a própria ideia da prescrição como um todo por entender esta como uma forma de regular e limitar a ação docente, tirando deste parte de sua autonomia e protagonismo, por não reconhecer na mediação oferecida por este, considerações importantes que levam em conta o contexto cultural particular daquele determinado local e daquele grupo de pessoas. Essa crítica deu-se também pela fragmentação de conhecimentos a que se propôs; uma vez que, quando se tratou do fenômeno estudado, esta metodologia forneceu uma visão parcial do processo, o que muitas das vezes dificultou o entendimento deste fenômeno em sua complexidade, desvinculando esse tipo de conhecimento (escolar) das suas práticas cotidianas, por não reconhecer nestas, os conhecimentos e saberes pertencentes a seu cotidiano e que permearam os fenômenos tidos como de importância para os mesmos.

Neste sentido, as críticas a prescrição atingiram dois sujeitos do processo ensino-aprendizagem, os discentes e os docentes, por acabar privilegiando historicamente apenas os conteúdos reconhecidos e valorizados academicamente, o currículo como prescrição como tem sido desenvolvido historicamente deixou pouco espaço para conteúdos que abordassem contextos sociais e culturais, contribuindo assim para o distanciamento do conhecimento cotidiano do estudante. Nas palavras de Goodson (2008) a “aceitação do mito da prescrição (...) [envolveu] (...) a aceitação das formas de relações de poder estabelecidas” e “as pessoas relacionadas com a construção social cotidiana do currículo e do ensino (...) efetivamente [perderam] seus direitos no discurso do ensino” (p.143). Problematizou este autor que a hegemonia deste poder ganhou força a medida que as relações de poder travadas no cotidiano da escola não foram evidenciadas de forma explícita neste currículo.

Embora a perspectiva pós-crítica não tenha promovido uma ruptura de forma completa as ideias trazidas pela teoria crítica, ela questionou o controle da autonomia docente e a pretensão de que uma reforma curricular pudesse dar conta do significado da prescrição discutido anteriormente. De acordo com Goodson (2008),

Ao invés de escrever novas prescrições para escolas, novos currículos ou novas diretrizes de reforma, elas precisam antes questionar a própria validade das prescrições pré-digeridas em um mundo de fluxo e de mudança. Precisamos, em suma, sair do currículo como prescrição para o currículo como narração de identidade, do ensino cognitivo prescrito para o ensino narrativo do gerenciamento da vida (p.142).

Apoiado em Bauman (2001), Goodson (2008) compreendeu que as questões referentes ao currículo e a educação não se poderiam ser explicitadas somente por questões internas destes, mas sim a compreensão destas questões em um mundo fluido, de novas organizações e trabalho. Neste sentido, o referido autor propôs a utilização do currículo Narrativo no processo de ensino-aprendizagem e o uso da História de Vida dos atores envolvidos no processo educacional. A compreensão de como a vivência deste sujeitos influenciaram seu entendimento, seus anseios e seus pontos de vista sobre aqueles determinados temas, foi ponto central para este trabalho.

Ao refletir sobre a proposta deste autor a respeito do currículo narrativo, foi possível compreender o discurso construído na oposição ao currículo prescrito. Na prescrição, acreditou-se em uma uniformidade de saberes como um equalizador de oportunidades, já que todos tem em tese partem do princípio, não considerou a gênese do conhecimento, a individualidade cultural do sujeito envolvido no processo, suas experiências, crenças, vivências, interesses e objetivos. Dentre as argumentações que levaram Goodson (2008) a defender o currículo narrativo estão várias questões do que segundo Martins (2007) compõem a teoria social, a saber:

as questões sobre o poder, a legitimidade, as exclusões, as geografias e cartografias centrais e periféricas, o que representam as permanências e as tradições curriculares, assim como o que representam as inovações, as mudanças e a sucessão de reformas contemporâneas (p.42).

Goodson (2008) imerso no contexto das recentes reformas ocorridas no sistema educacional Inglês, como também da teorização de sua própria história de formação e valorização de culturas e saberes, no projeto de pesquisa intitulado Learning Lives (“vidas que aprendem”) refletiu a respeito da utilização e da compreensão de como a “história de uma vida pode explicar as reações de aprendizagem de uma pessoa” (p.154). A temática central de sua proposta foi compreender como as pessoas aprendem vivendo suas vidas, envolvidas em seus cotidianos. Neste sentido, a partir deste autor, foi possível estabelecer a relação entre os conhecimentos adquiridos e construídos na vida cotidiana informando e fazendo parte do processo de aprendizagem dos conhecimentos escolares, acadêmicos e científicos.

É importante salientar que segundo Lopes e Macedo (2011), o estudo de Goodson posicionou-se em oposição “à cultura das reformas baseada no apagamento do professor” (p.156). Neste sentido, as autoras argumentaram que o uso da história de

vida por parte deste autor possibilitou a ampliação do papel do docente nas reformas curriculares, destacando que embora muito se utilize da influência da Nova Sociologia da Educação, da perspectiva crítica, sua teorização procurou estar embasada na ampliação do poder discursivo dos docentes nestas reformas, perspectiva pós-crítica. Especificamente no que tangenciou este trabalho, refletir na perspectiva de Goodson a respeito do uso da história de vida, foi também ampliar e potencializar esta dimensão na aprendizagem dos discentes.

Lopes e Macedo (2011) chamaram ainda atenção no seu texto sobre a questão de Goodson situar o uso da história de vida a partir de um contexto histórico, institucional e social, polemizando e contrapondo-se “às recentes metodologias que enfatizam as narrativas dos sujeitos” (p.157). Nas palavras das autoras, para Goodson

(...) a história de vida é uma construção social e não uma produção individual dos sujeitos. Nesse sentido, as histórias de vida de professores se constituem como uma possibilidade de associar vida privada e espaço público, entendendo como o cotidiano interage com a estrutura. (...) Sem essa articulação com a estrutura ou com o contexto histórico, as narrativas e as histórias de professores (assim como as etnografias que narram as práticas) assumem uma função reacionária nas reformas curriculares. Partindo do princípio de que há uma separação entre as esferas pública e privada, destacam pseudorresistências privadas que não tocam nas relações de poder envolvidas nas políticas curriculares. A história de vida é de outra natureza. Embora um dos seus elementos seja a história dos professores, normalmente contadas em conversas ou entrevistas não estruturadas, ela não se resume à narrativa dos docentes. Tal história é localizada nos contextos em que se insere, o que exige a análise de informações buscadas em outras para construção de uma teia de interpretações (LOPES E MACEDO, 2011, p.157 e 158).

Baseado nos escritos das autoras, foi possível compreender que Goodson ao propor a utilização da história de vida, procurou não produzir o discurso de argumentos que enfatizaram a narração docente focando somente sua prática. O autor procurou dimensionar os relatos docentes “por suas experiências prévias, as suas culturas de pertencimento dentro e fora da escola, o ciclo de sua trajetória, o estágio de sua carreira, os incidentes críticos em sua vida e em seu trabalho e as relações de sua vida com a história social (LOPES e MACEDO, 2011, p.158)”. Foi uma análise complexa e mais ampla da dimensão da prática que procurou envolver aspectos da vida vivida e que continuou a acontecer. Embora Goodson tenha sido conhecido e frequentemente citado no Brasil por seus estudos sócio-históricos das disciplinas, nos últimos anos, ele tem se dedicado a compreensão curricular em outras dimensões; a luta por poder e *status* não

se resumem ao território de disputa da disciplina escolar, agora tem sido ampliado pelo poder discursivo dos sujeitos envolvidos no processo educacional e suas ações nos diferentes espaços (escola, vida, frente as reformas curriculares e os currículos). Nas palavras de Lopes e Macedo (2011)

Para Goodson, o foco numa história de vida marcada pela contextualização leva a uma reconceptualização do currículo e amplia o espaço de ação dos sujeitos da escola no currículo e em suas reformas. Ele permite ao professor teorizar sobre sua vida e não apenas vive-la e narrá-la, alterando os padrões em que normalmente se dá a colaboração dos docentes nas reformas contemporâneas” (p.158).

Desta forma, Goodson (2008) recorreu a utilização da história de vida para propor um currículo de forma narrativa, um currículo que denominou em seu trabalho como ainda “longe de ser evidenciado”, mas como “a nova era do currículo no novo futuro social” (p.157). Este currículo envolveu diretamente os sujeitos que o viveram, não mais só a dimensão do ensino e/ou a prática docente, mas como possibilidade de aprendizagem, a qual ele denominou de aprendizagem narrativa. Nas reflexões de Martins (2007) a respeito deste autor

(...) Goodson passa a tratar do currículo não mais como atributo que se refere ao ensino, mas como uma característica da aprendizagem, a qual demarca também como aprendizagem narrativa. E então, podemos perceber uma alteração expressiva em seus trabalhos com as histórias de vida apresentadas até agora: as histórias de vida ou os “ciclos de vida” não se referem mais à memória, tratada aqui como atualização do passado no presente, mas são maneiras de construir o presente, com os currículos em sua ocorrência (...)” (p. 46).

Neste sentido, Bauman (2001) produz o discurso de que o aprendizado poderia então “romper a regularidade, como reajustar experiências fragmentárias em padrões até então não familiares”, seria ultrapassar a prescrição para uma forma de aprendizagem, de narração do currículo. Cabe destacar que na modernidade fluida, como cita Bauman, na perspectiva pós-crítica, o papel da aprendizagem ganhou potência.

Segundo Goodson (2008), a aprendizagem narrativa “[foi] um tipo de aprendizado que [ocorreu] durante a elaboração e manutenção contínua de uma narrativa de vida ou identidade” (p.152). Na procura por uma significação deste conceito, Goodson problematizou-o através do capital narrativo, buscando explorar este

conceito para além da aprendizagem formal e informal. Em Bourdieu e Passeron (2000), Goodson apropriou-se dos conceitos utilizados por estes autores a respeito do capital cultural e relações de poder.

Neste sentido, Goodson (2008) refletiu que o capital cultural estava relacionado aquele conjunto de aprendizados construídos a partir de conhecimentos reconhecidos, por grupos hegemônicos, como legítimos de serem aprendidos e utilizados. Estes conhecimentos, em geral, circularam como o aprendizado a ser alcançado, “bem-sucedido” produziram o que chama de “elitismo social” e “padrões de capital cultural” (p.153) dentro do currículo prescrito. Criticou assim, uma forte aliança de poder instaurada no currículo como prescrição a favor do capital cultural das elites sociais e argumentou a favor de um capital narrativo, levando em consideração também as novas formas de organização do mundos – como pontuou Bauman (2001). Sendo assim, a história de vida permitiu a mudança “de antigas hierarquias de capital cultural e simbólico na direção de algo que [poderemos] chamar de capital narrativo” (p.153).

A argumentação deste autor foi pautada na premissa de que o currículo narrativo pudesse permitir aos sujeitos do processo educacional “um currículo capaz de dar poder às pessoas” (p.157). Currículo este que surgiu das “vidas que aprendem” – “Learning Lives” –, como diz a tradução de seu projeto, que amplificou muito de suas questões de pesquisa e vida. Portanto, com base em Goodson (2008), pretendi compreender, a partir da história de vida dos estudantes, a aprendizagem narrativa e seu capital a respeito do tema seres vivos no terceiro ano do Ensino Fundamental.

Cabe destacar que esta proposta de trabalho constituiu-se na apropriação e ressignificação da proposta de Goodson acerca do currículo narrativo, apostou-se na potência da compreensão na pesquisa acadêmica de levar em consideração um mundo em constante mudança e que existisse em infinitos contextos, que se reformulariam a todo tempo; assim um currículo estático, de forma prescrita, não permitiriam uma análise do objeto de estudo mais aprofundada e de acordo com a realidade fluida do sistema escolar e cotidiano. O currículo em sua dimensão cotidiana tem dialogado com o espaço-tempo, movimentando e reiventando-se a medida que está em ação com os diversos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Pensar num currículo no deslizamento entre o crítico e pós-crítico, tem sido trabalhar numa perspectiva emancipatória e empoderada dos sujeitos oprimidos e nas suas relações de poder, mas também na desconfiança profunda desta última vertente a respeito do sistema social, considerando a pluralidade de condições e de geração de mazelas sociais – onde muitas

das vezes, os diversos grupos não se reconheceriam como oprimidos socialmente, mas reconheceriam a visão de que o outro faz dele.

Partindo desse ponto de vista, foi importante para esta proposta de trabalho, ir além da prescrição, numa tentativa de evidenciar ainda mais os contextos: social-histórico-geográfico que formaram aquela população analisada. Sob esta perspectiva, para que a aprendizagem produzisse real significado aos estudantes, aspectos como vivências, conhecimentos (tanto científico como popular), história (tanto global, quanto local e individual) entre outros aspectos foram considerados sem que houvesse nessa organização uma hierarquização entre esses saberes, considerando-os igualmente relevantes no processo educacional, bem como no processo de constituição do sujeito.

Neste sentido, Goodson (2008), ao utilizar as histórias de vida para situar esse indivíduo geograficamente e temporalmente, utilizou-se não apenas do que foi transmitido (narrado diretamente ou percebido pelo pesquisador) por esse estudante ou professor, mas estabeleceu o contexto externo em que o depoente estava inserido a cada acontecimento ou ação que se desenvolveu, buscando trazer destes contextos o entendimento sobre pontos de vista do indivíduo, bem como trazer esses mesmos contextos a reinterpretações macro, constituindo a identidade do mesmo.

Para abordar essa proposta metodológica inovadora que foi o currículo narrativo, foi importante ter em mente que este não é um processo que tenha como ambição ser determinado por um meio de execução uniforme ou padronizado, este justamente procurou romper com a prescrição e o estruturalismo, no sentido de por em evidência e trazer o protagonismo no foco da investigação de uma história – a qual foi vista sob a ótica de alguém não decisivo nas tomadas de decisão. O cidadão comum foi visto por esta prática como o centro de seu relato histórico e não mais como um coadjuvante de uma história contada pelos currículos oficiais.

Esse modo de entender a história contada aqui neste trabalho, não foi só uma narrativa de eventos ocorridos, mas foi levado em conta também as estruturas e os desdobramentos a médio/longo prazo dessas ações, de se considerar como eventos e decisões políticas afetaram a grupos específicos de interesse. Esse novo olhar da história, que a tornou menos objetiva e totalizante e forneceu-lhe um caráter mais particular e subjetivo, aproximou-se das teorias curriculares, as quais foram imersas na proposta do currículo narrativo; onde essa história individual e dos grupos, o uso da narrativa e da história de vida dos atores envolvidos foram tencionadas na escrita deste trabalho de modo a compreender as tensões, potencialidades, interesses, saberes,

vivências e políticas, não de forma escrita de modo oficial, mas em forma de relatos, observações e manifestações culturais em geral (costumes, crenças, cantigas, tradições).

Foi neste sentido que a história de vida apresentou como possibilidade, a compreensão da perfil Estudantil, que caracterizou aquele determinado grupo de estudantes, sendo um importante registro individual/conjunto que norteou a elaboração de um currículo, imerso nas necessidades e potencialidades específicas daquele recorte temporal e geográfico analisado.

No capítulo a seguir, pretendi abordar a respeito dos sentidos circulantes a respeito dos tipos de conhecimento e a aprendizagem, procurando problematizá-los em suas correntes teóricas e que me ajudaram a constituir a compreensão a respeito da influência da aprendizagem narrativa no currículo.

Capítulo 3 – Saberes e Aprendizagem

Neste capítulo, versei sobre alguns dos diferentes saberes e aprendizagens que tem permeado o âmbito escolar. Baseado nos capítulos anteriores, como forma de alicerçar estas discussões, procurou-se estruturar nas vertentes curriculares, aproximações e distanciamentos sobre as concepções de currículo no que tangeriam ao saber e a aprendizagem, sobretudo a de cunho Narrativo. Ressalta-se que nestas, reconheci o poder discursivo geral de cada uma das vertentes, destacando seus principais pontos de ruptura ou de complementação/continuação.

Refletindo sobre essa contextualização – a que Goodson (2010) defendeu em seu trabalho como contextualização de múltiplos fatores (geográficos, social, histórico, político, cultural, dentre outros) – procurei construir uma contextualização histórica, não tratando-se de uma linha evolutiva linear, mas sim compreendendo como as tensões e concepções do próprio currículo se alteraram com o tempo. Retomando a obra de Silva (2010), este autor compreendeu que o modo de entendido do que é currículo e suas potencialidades foi sendo disputado e ressignificado ao longo dos anos.

Partindo das chamadas vertentes tradicionais, onde principalmente as conservadoras, focalizavam o objetivo do currículo no ensino – o currículo era construído de modo a ter como foco o conteúdo, de modo a oferecer as ferramentas necessárias a execução de tarefas no ambiente profissional onde posteriormente ingressariam – pode-se encontrar pensamentos que receberam críticas fervorosas a respeito de como a ideia de “aluno” - sua tradução “ser sem luz” –, foram tratados a partir da transmissão de conhecimento dos que sabem para os que não sabem. Neste sentido, a aprendizagem estaria ligada a um processo da transmissão do seu interlocutor ao receptor de forma mecanizada, não problematizada. A questão da compreensão deste conhecimento transmitido seria realizada através de um processo em que dependeria de um esforço individual do estudante em compreender o que de “melhor” estava sendo produzido de conhecimento na sociedade.

As vertentes críticas e pós-críticas têm liderado as críticas a respeito desta forma de compreender/lidar o/com processo de ensino aprendido, muitas destas críticas localizada no deslocamento desta compreensão a processos multiculturais. No que diz respeito a vertente crítica, o deslocamento nesta compreensão estava no foco do ensino para a aprendizagem, houve uma cisão desse tipo de pensamento nos diferentes movimentos dentro desta perspectiva acerca dos tipos de conhecimentos. O movimento

positivista, por exemplo, acreditava em um tipo de conhecimento analisável, testável e mensurável, que em suas propostas curriculares valorizavam o conhecimento científico, enquanto que os estruturalistas, influenciados por ideias Iluministas, acreditavam no uso da razão, racionalidade e viam na ciência o caminho de evolução –apesar de já considerarem o saber cotidiano como “válido”, este era marginalizado frente ao conhecimento tido como mais relevante ou verdadeiro. Houve ainda o movimento que se aproximou dos conhecimentos populares e reconheceram neste, sua importância como contribuintes de um conhecimento singular, produzido no âmbito escolar e fruto das tensões entre o cotidiano e o científico – temos como exemplo a vertente crítica, Ausubel, que versa sobre a “aprendizagem significativa” (Moreira, 2006). Destacou-se ainda, com grande relevância, a obra de Paulo Freire, que criticou a fragmentação do ensino e a falta de contextualização do mesmo.

Ecoando estas críticas, as vertentes pós-críticas defenderam arduamente o reconhecimento de culturas e saberes como as bases fundamentais para que a aprendizagem ocorresse e foi nesta vertente que construí minha argumentação de forma mais cuidada, baseada principalmente no entendimento de Goodson (2010) sobre a “Aprendizagem Narrativa”.

Nesta breve compreensão sobre as teorias curriculares e como as relações de poder se materializaram na valorização de saberes em relação a outros, pudemos identificar elementos que nos mostraram essa disputa de poderes constante. Essas relações foram sendo constantemente reafirmadas ou reavaliadas, uma mudança nessas relações de poder ocorreu quando foram questionados/colocados em xeque elementos culturais, filosóficos ou institucionais de certos grupos dominantes, ascendendo outras possibilidades sobre esta. Foi o caso, por exemplo, dos grandes questionamentos advindos das vertentes críticas, sobre as tradicionais, quando estas buscavam em seu discurso, uma neutralidade curricular, tida pelos representantes das vertentes críticas como impossível e denunciando o currículo tradicional como apenas um modelo regulatório da estrutura social que foi utilizado pela manutenção do *status quo*.

A aprendizagem foi entendida por Ausubel *apud* Moreira (2006) como algo que só foi alcançado quando estes conhecimentos produzem significados para o estudante, sendo assim, o autor argumentou que os novos conhecimentos a serem apresentados, deveriam se relacionar com conhecimentos anteriores, criando maior estabilidade a este conhecimento mais antigo e produzindo significado a este novo conhecimento.

Defendia ainda Ausubel que sem essa construção de significado por parte do estudante, a real apreensão de conhecimentos seria impossibilitada. Nas palavras do autor (2012):

Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-litera, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (p.2).

Este autor prosseguiu definindo este “conhecimento especificamente relevante” já citado, por “(...)um símbolo já significativo, um conceito, uma proposição, um modelo mental, uma imagem(...)” (p.2) e que era denominado por ele como “Subsunçor” ou “Idéia-Ancora”, sendo este Sunsunçor, o(s) conceito(s) pré-existente(s) e pertinente(s) a nova experiência encontrada para que, ao interagirem, o conteúdo novo com os antigos, ambos sejam modificados (em maior ou menor grau), e ganhem novos significados e/ou maior estabilidade cognitiva (explicações e entendimentos mais sólidos, por mais pontos de vista, promovendo o entendimento de forma mais complexa).

Ausubel *apud* Moreira (2006), classificou seu modelo de aprendizagem significativa em superordenada, onde novos sunsunçores mais amplos foram constituídos através de diferentes conceitos. Estes conceitos foram sendo apresentados ao estudante e este capaz de entender a lógica que regeu todos estes fenômenos, a partir da contribuição de cada um destes nesse processo. Este autor reconhece que o conhecimento inicial do estudante – neste processo descrito - é alterado de maneira que este novo conhecimento, fruto da interrelação entre o conhecimento prévio e o novo criaram um novo parâmetro de entendimento (Subsunçor). Ausubel aposta no processo denominado de aprendizagem significativa subordinada, onde os conteúdos novos relacionaram-se com o conhecimento pré-existente e esse bastou para o entendimento do estudante.

A partir da leitura do referido autor, destacou-se que a estabilidade dos Sunsunçores também deu-se de forma dinâmica, salientando que ao deixar de usá-lo pode-se perder estabilidade e clareza neste esquema cognitivo do estudante. Este processo tem sido considerado facilmente reversível, o autor apresentou a reaprendizagem como um processo rápido, provavelmente por representar apenas um processo de reconexão com processos já anteriormente relacionados com seus conhecimentos e experiências prévias.

Com essas reflexões, principalmente considerando o processo dinâmico, Ausubel rompeu com a ideia de que a aprendizagem significativa é aquela que nunca é esquecida. O autor investiu na explicação a este respeito ao considerar que mesmo estável os conceitos, eles sempre tem bases para reconstrução, desde que a apreensão inicial tenha sido verdadeiramente de forma significativa. Se esta aprendizagem inicial deu-se de forma meramente mecânica, tem sido considerado a possibilidade de esquecimento total por parte do estudante deste conhecimento – admitiu o autor que seria como se aquele assunto nunca houvesse sido apresentado, pois, para este determinado assunto, o indivíduo dispôs apenas de sua memória.

Neste sentido, o currículo a ser pensado, segundo essa perspectiva, foi de forma relacional, considerando os saberes prévios que o indivíduo trouxe consigo – sejam eles provenientes da prática, do conhecimento cotidiano e dos conhecimentos científicos anteriormente assimilados. Nesta linha de pensamento, a aprendizagem tem sido vista como um processo global, onde, a problemática de uma prática curricular não ocorreu de forma pré determinada, mas sim adaptou-se a si e ao contexto em que se inseriu, ao ser produzido em conjunto com indivíduo.

A obra de Freire (2005), defendeu uma contextualização de questões a serem debatidas, bem como a compreensão de sua relevância dentro daquele determinado contexto. Não sendo objeto estrito de seu trabalho a questão curricular escolar, o autor refletiu a respeito do processo ensino aprendizagem mediado pelo movimento social ao qual se associa/funda. O referido autor criticou o modelo transmissão-recepção, a educação bancária, onde o estudante receberia depósitos de conhecimentos. Sua crítica estava pautada na série de informações e valores depositados no estudante para uma posterior conferência e “saque” daquele conhecimento, sem que houvesse necessariamente um processo de internalização. Criticava assim o modelo econômico vigente, o qual era transposto de forma acrítica ao processo de ensino aprendizagem.

A crítica foi dirigida ao modelo baseado em vertentes tradicionais, Freire (2005) buscou construir uma argumentação que permitisse uma pedagogia emancipatória, através de uma reflexão crítica que libertasse os sujeitos dos discursos pré-formulados. O referido autor defendeu assim, um modelo de aprendizagem voltado a contextualização e integração do estudante no processo, admitindo este como protagonista desta ação. Embora tangencie na potencialidade da história de vida do estudante no ensino-aprendizagem e na seleção destes conhecimentos, foi na compreensão desta contextualização e de como afeta a compreensão dos

conhecimentos, a aprendizagem, que este autor se debruçou com mais profundidade. Segundo Lima (2014), Freire defendia a expressão “círculos de cultura/leitura” em substituição a sala de aula, principalmente porque

“sua finalidade não era só instrumental, mas sobretudo, uma forma de provocação da consciência das massas, isto é, nesses círculos, os processos históricos de exclusão social – denunciados entre a leitura de mundo e a leitura da palavra – passavam a ser objeto de estudo, temário do conteúdo de seu método” (p.5).

A crítica de Freire (2005) ao discurso prescritivo esteve presente em diversas obras suas. Goodson (2010) também defendeu a educação emancipatória e um ensino-aprendizado contextualizado. Entretanto, apesar das aproximações, os distanciamentos entre as perspectivas dos autores, não foram só localizadas no tempo em que construíram suas obras, mas principalmente na filiação de Goodson aos pensamentos da vertente pós-crítica. Como abordado anteriormente, o significativo do “pós” nesta perspectiva, levou a este autor a desconfiar da emancipação que uma perspectiva crítica defendia. Se a crítica procurou romper com o pensamento acrítico, com o modelo de transmissão-recepção que aprisiona, que não permitiria a libertação do discurso dito dominante e opressivo – inclusive pautado no capitalismo - , a vertente pós-crítica desconfiou dessa emancipação, pois não acreditou nesta “tomada de consciência” de forma unanime e total, ela seria fruto da tomada de poder de grupos antes silenciados e excluídos – uma nova forma de redefinição de poderes, que formariam o sujeito.

Goodson (2010) ao abordar a ideia do currículo de forma narrativa, procurou afastar-se da prescrição em favor de uma proposta tão fluída quanto as próprias possibilidades de mudanças do mundo atual, considerando os diferentes contextos locais e as interrelações destes contextos com diretrizes globais. Como produto deste afastamento, a proposta deste autor rejeitou a prescrição e conceitos totalizantes, frisando o caráter sempre novo, o qual valoriza não o estabelecimento de diretrizes que o regulariam, engessariam, mas sim o processo, o diálogo relacional e o anseio de democratização do currículo.

A partir das reflexões produzidas por estes autores, voltando-me a Goodson (2010), construí o próximo capítulo a respeito da história de vida dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, procurando contextualizar este grupo de estudantes. Além disso, procurei compreender estas trajetórias (experiências, concepções, anseios,

dificuldades, curiosidade e etc) com a construção do conhecimento a respeito do tema Seres Vivos.

Capítulo 4 - Procedimentos Metodológicos

Tem sido com a riqueza das reflexões realizadas na mobilização teórico-metodológica dos capítulos anteriores que constitui a organização desta dissertação. Fez-se importante resgatar que o objetivo deste trabalho partiu da elucubração a respeito de como os estudantes do Ensino Fundamental compreenderiam conceitos biológicos, especificamente a respeito dos seres vivos. Entrelaçando minhas observações em diversos espaços que transitei (seja como estudante, professor em formação e professor da rede básica de ensino) com as leituras realizadas, foi construída minha questão de partida: Como os estudantes do Ensino Fundamental compreenderiam o conceito dos seres vivos?

Esta pergunta tem movimentado minhas reflexões desde a minha monografia, quando procurei investigar como acontecia a construção de conhecimentos sobre relações ecológicas, com a utilização de ferramentas lúdicas – como o uso de ressignificação de brincadeiras infantis com estudantes do Ensino Médio. Destacou-se que um dos elementos – após as análises – deste trabalho, foi a compreensão de que as histórias de vida destes estudantes perpassavam e criavam uma amálgama na construção do conhecimento sobre as relações ecológicas. Não era naquele momento elemento de minha análise esta categoria (história de vida), mas foi algo que permaneceu em latência e amadurecimento em minhas reflexões. Portanto, neste trabalho, minha questão de partida voltou-se a compreensão de um conceito biológico, mas o viés não foi o mesmo trabalhado na monografia, procurei embasar minha discussão no campo do currículo (especificamente no currículo narrativo – aprendizagem narrativa e histórias de vida).

Foi neste momento da reflexão que procurei o Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente (CAIC) – Paulo Dacorso Filho, situado na BR 465, km 7 – no Campus da UFRRJ – em Seropédica, RJ. Localizado em Seropédica, que de acordo com site Wikipedia, na mesorregião metropolitana do RJ e distanciando-se 50km da capital do Rio de Janeiro, o CAIC – segundo dados publicados em seu censo escolar de 2016 – tem 554 estudantes, sendo 88 estudantes do Ensino Infantil, 254 estudantes do Ensino Fundamental I e 212 estudantes do Ensino Fundamental II.

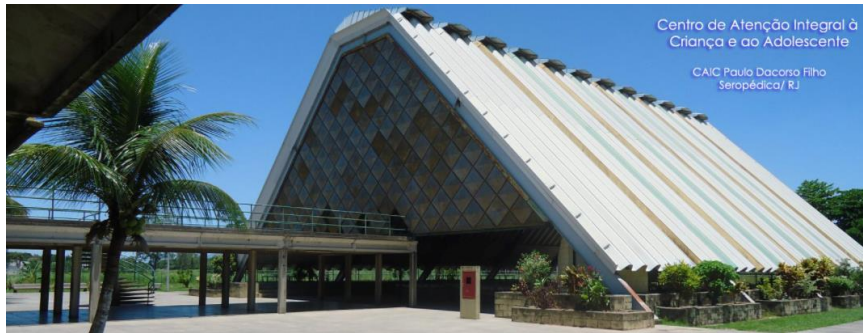
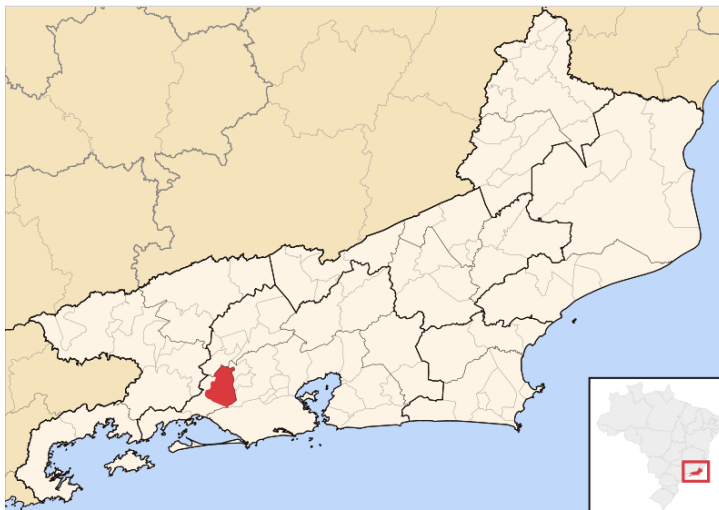


Figura 2: CAIC Paulo Dacorso Filho.
Fonte: http://r1.ufrj.br/caic/?page_id=42

Segundo informações disponíveis em seu site⁶, o CAIC está localizado no campus de Seropédica da UFRRJ, na Baixada Fluminense e atende a estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental. O CAIC é uma escola pública, onde o ingresso dos estudantes é realizado de duas formas: através de edital acordado entre a UFRRJ e a Prefeitura Municipal de Seropédica – edital que prevê as regras para sorteio público de 50% das vagas da escola – e edital lançado pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (SMCE) pautado em uma análise sócio-econômica do perfil dos candidatos.



⁶ <http://r1.ufrj.br/caic/>

Figura 1: Mapa de Seropédica.

Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:RioDeJaneiro_Municip_Seropedica.svg

De acordo com o texto publicado em seu site, o CAIC foi criado em 1993 através do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) do Ministério da Educação, no “projeto Minha Gente”. Este projeto tinha como objetivo construir 5000 CAIC e compreendeu “um conjunto de ações básicas de caráter socioeducativo, orientadas pela concepção da Atenção Integral, que se [desenvolveu] por meio de atividades específicas, gerenciada de forma integrada”. Embora tenha sido criado em 1993, o CAIC Paulo Dacorso Filho iniciou seu funcionamento no ano de 1994. Este projeto previa a parceria entre a universidade, a Secretaria Municipal de Itaguaí (uma vez que Seropédica foi emancipada poucos anos depois – 1997) e a Secretaria Estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Entretanto, na história da instituição, tem sido descrito após parceria com a SME de Seropédica. No ano de 2005 que a forma atual de parceria (com a Prefeitura de Seropédica foi estabelecida).

**

Minha intensão no CAIC foi desenvolver dissertação com estudantes do Ensino Fundamental, procurando compreender como este primeiro contato com os conceitos biológicos aconteciam e eram significados por eles/as. Visava investigar como as experiências da vida cotidiana produzia ecos na construção de conhecimentos biológicos escolares. Sendo assim, o objetivo desta dissertação visou compreender como as narrações das histórias de vida dos estudantes do Ensino Fundamental entrelaçaram a aprendizagem dos conhecimentos biológicos, a respeito dos seres vivos.

Neste sentido, ao ser recepcionado na escola, fui apresentado as matrizes curriculares de Ciências – disciplina ministrada no Ensino Fundamental com esta temática. A matriz curricular que mais aproximou a ideia de um primeiro contato com este tema foi a do 3º ano do Ensino Fundamental. Portanto, conversei com a diretora e a professora regente deste ano e delimiti meu objeto de pesquisa. Apresentei a escola meu projeto e pretendi iniciar as etapas de minha investigação num momento próximo – a escola passava por avaliações bimestrais e fui aconselhado a aguardar momento oportuno. Neste período de tempo que estava entre as avaliações e também minha qualificação, participei das aulas de todas as disciplinas durante 15 encontros – a escola

ela é de tempo integral e permaneci durante todo o dia nos dias pré-determinados com a professora regente. As aulas de Ciências aconteciam durante todo o turno da manhã (8-12h), geralmente às terças-feiras, mas nestes encontros, permanecia ainda para observações em outras aulas – assentido pela direção da escola.

A professora regente da turma de Ciências já havia iniciado a construção dos conceitos a respeito do tema seres vivos. Ela entregou o material produzido que versava sobre animais nocivos, animais domésticos e animais selvagens e animais em extinção⁷. A turma produziu uma pesquisa a respeito destes temas, foi fornecido palavras-cruzadas a respeito do tema e outra pesquisa sobre animais e as doenças que podem causar. Acompanhei este momento como observador da turma e após minha qualificação do mestrado, bem com o passar da avaliações bimestrais, pude organizar as etapas da minha investigação e no desenrolar delas, surgiram as categorias de análise.

Destaco que esta pesquisa foi de cunho qualitativo, localizada nos estudos do Currículo Narrativo de Goodson (2008), numa perspectiva que problematizou o currículo a partir de seu contexto de produção e narração. Para tanto, recorri a fontes empíricas textuais (sejam as oficiais ou não), orais/narrativas e recursos visuais. No que tangenciou a fontes textuais, utilizei a história institucional oficial, a matriz curricular do 3º ano do Ensino Fundamental do CAIC, os textos produzidos pela docente da turma e utilizei um questionário que visou compreender os conceitos a respeito dos seres vivos que os estudantes já apresentavam. Relativo as fontes orais/narrativas, utilizei os depoimentos dos estudantes coletados através do áudio das reflexões realizadas coletivamente a respeito dos filmes propostos, entrevistei 22⁸ estudantes desta turma – com idades entre 8 a 9 anos – com entrevista semi-estruturadas e utilizei caderno de campo como recurso narrativo de minhas reflexões. Os recursos visuais utilizados foram o filme “Rio”, trechos do filme “Babe, o porquinho” e um vídeo de curta duração

⁷ Estes termos são discutidos pela academia de modo a não mais utilizá-los afim de desvincular uma visão utilitarista da natureza, bem como conceder noções errôneas de seres vivos bons ou ruins/maus. Porém ainda é bastante difundido em materiais didáticos e foi abordado desta maneira pela professora.

⁸ A turma do 3º ano do Ensino Fundamental era composta por 26 estudantes. Sendo que 22 deles participaram das atividades propostas. Os outros 4 estudantes, como já se encontrava no final do ano, obtendo nota de aprovação, compareceram a escolar em momentos não constantes, portanto não foram considerados nas análises.

retirado do Youtube - intitulado “Animais Domésticos e Animais Selvagens”⁹ – a respeito dos seres vivos.

4.1 – A proposta

No contexto do currículo narrativo, ao qual esta investigação foi inserida, a partir da empiria exposta acima, as categorias desenvolvidas para a análise foram as histórias/narrativas de vida dos estudantes, o currículo narrativo e a aprendizagem narrativa. Salientou-se neste trabalho que o uso das histórias de vida foram entrelaçadas a contextualização do local ao qual os estudantes tem estado inseridos, bem como a história da instituição (CAIC). Não coube neste trabalho como categoria de análise a história da instituição e as histórias de vida individuais dos estudantes. Neste momento, compreendi como dimensão da categoria de análise história de vida, o contexto (a trajetória e políticas pregressas em sua constituição) da instituição que os estudantes frequentam integralmente todos os dias; bem como a narração das relações coletivas e individuais que perpassavam a constituição de seu sujeito como elemento narrativo presente nas intervenções espontâneas durante esta pesquisa. Não foi pretensão neste momento da pesquisa, a construção da coleta e análise das narrativas individuais e sim o efeito que a narração das histórias de vida poderiam aparecer refletidas na construção do conhecimento. Sendo assim, recorri as reflexões de Goodson (2008) quando este autor propôs a utilização da história de vida dos sujeitos do processo educacional, como forma de torná-los centro de produção desses acontecimentos, e através da contextualização, serem compreendidos que parâmetros determinariam aquele determinado indivíduo ou grupo social a relacionarem seus conhecimentos.

Tendo como fundamento a dimensão das histórias de vida discente e trazendo a estes o protagonismo de narração de suas experiências em depoimentos, procurei estruturar a análise de forma qualitativa, que visou compreender como a história de vida dos estudantes das séries iniciais – especificamente do terceiro ano do Ensino Fundamental – entrelaçavam a aprendizagem dos conhecimentos de Ciências a respeito dos seres vivos. Embora a argumentação de Goodson fosse baseada na história de vida docente, na possibilidade de teorização de sua vida e prática docente, acreditei que suas

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=HOU8VuB5h4o>

reflexões pudessem e devessem ser discutidas a partir das contribuições de discentes, pois a elaboração de um currículo, qualquer que seja, tem sido um instrumento de poder aos quais estes estudantes estão sendo submetidos (isso não quer dizer que devam ser passivos a este currículo, mas que este tem sido uma força formativa).

Apoiado no trabalho de Cruz (2015) ao refletir a respeito do uso das histórias de vida na compreensão da construção do conhecimento, ao abordar sobre o ensino de língua estrangeira, procurou problematizar o uso das narrativas discentes como forma de compreender a construção de conhecimento e do estudante teorizar a respeito deste processo. Baseada em Deacon *et al.* (2016), Cruz argumentou em favor deste procedimento teórico-metodológico “para a reflexão do estudante sobre seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo, que visa a que esse aprendizado obtenha significado da sua própria história” (p. 312).

Problematizando o uso das histórias de vida narradas, Lacerda (2009) refletiu que

Aprende quem conta, quem escuta, quem escreve, quem lê. Aprendem todos os que sabem o valor de restituir, ao outro, um saber que não resulta de pertencimentos ou apropriações, mas de envolvimento. A prática educativa passa a ser, assim um desdobramento da prática da vida em sua cotidianidade, nos afetos que provoca, no entendimento das coisas que nos tocam (p.11).

Neste sentido, abordando as premissas do trabalho de Deacon *et al.* (2006), Cruz (2015) buscou compreender as histórias de vida dos discentes como currículo construído em sala de aula, currículo narrativo. Refletiu ainda a respeito da riqueza ao aprendizado dos discentes e a importância para os docentes de perceberem que estas histórias estão imbricadas nos conhecimentos a serem construídos. Em sua percepção, aos discentes foi potencializado “revisar seus objetivos de aprendizagem”, “checar sua motivação” em sala de aula e “desenvolver senso de empoderamento” (p. 319) e aos docentes atuam em suas teorizações, a estabelecer efetiva relação professor-aluno no ensino-aprendizagem e a “diversificar as suas aulas de maneira que atinja a todos” (p.319). Portanto, Cruz trabalhou com a dimensão história de vida/narração dos estudantes em contraposição a uma história de vida individual. Visou-se a reflexão dos elementos de narração da história de vida dos estudantes a partir do currículo narrativo de Goodson, (2008) nesta proposta.

Desenvolvida a proposta desta dissertação, apresentei à direção da escola, do CAIC, e a docente da turma, meu entendimento a respeito do Currículo Narrativo de Goodson (2008) e a sequência de atividades que gostaria de desenvolver com a turma. A ideia era iniciar minha observação a partir do registro no caderno/diário de campo que versavam sobre as contribuições dos dia-a-dia, a relação entre estudantes e destes com o professor, como estes reagiam ao currículo de forma prescrita e como o olhar narrativo sobre toda essa riqueza de interações, discursos, tensões e relações contribuía na aprendizagem dos mesmos.

Nesta direção, encontrei o trabalho de Oliveira (2014) ao versar sobre a potencialidade do uso do diário de campo na pesquisa qualitativa. Para esta autora a potencia está em registrar aspectos que podem ser necessários a análise, podem ser importantes para as categorias e para a compreensão e construção de uma pesquisa contemporânea contextualizadora. Nas palavras da autora, neste diário “podem ser registrados tanto perspectivas que o/a pesquisador/a tem ao iniciar a pesquisa como as diversas teias que envolvem cada momento, do campo de pesquisa/lócus de diálogo (...)” (p. 74). A reflexão do uso do diário de campo tem mobilizado pesquisadores contemporâneos na dimensão do aspecto enriquecedor e narrativo deste. Segundo Macedo (2010, p. 134)

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo a investigação, pelo seu caráter subjetivo e intimista.

Visou-se utilizar o diário de campo como instrumento enriquecedor e potente das narrativas em ação das histórias de vida dos discentes, do currículo em ação e da história de vida institucional, bem como outros elementos descritos nele. Este não foi utilizado, como menciona em seu artigo – Oliveira (2014) – como “espécie de cartilha nem receituário” (p.75), mas sim como uma possibilidade de compreensão da narração em ação, das inter-relações e contextualizações do objeto de pesquisa.

De acordo com Falkembach (1987), o uso do diário de campo foi realizado em três etapas: i) anotações gerais (de tudo que achar relevante a escrita durante a estada na escola e/ou depois), ii) registro de suas primeiras reflexões, análises teórico-metodológicos, sobre o que foi observado e iii) uma conclusão, tendo como objetivo,

formular questões a respeito do observado. Este caderno de campo auxiliou no desvelamento do contexto social, histórico e institucional das histórias de vida e foi utilizado desde o primeiro contato com a direção do CAIC.

Com o uso do diário de campo e após a seção que a professora regente construiu com a turma a respeito dos seres vivos, apresentei aos estudantes – durante o período de uma aula (um turno inteiro - horário previsto de aula de ciências) o filme “Rio”, além de fragmentos do filme “Babe, o porquinho atrapalhado”¹⁰, com o objetivo de ilustrar a diversidade de seres vivos e criar um ponto de partida, pelo qual fosse possível registrar depoimentos e dimensões das histórias de vida destes estudantes. Apoiado em Minayo (2009) pretendi utilizar o filme como “entrevista projetiva”, onde o estudante foi convidado, a partir de um recurso audiovisual, a debater sobre um tema. Dentre os questionamentos inicialmente previstos aos estudantes estavam: Vocês gostaram do filme? Do que ele se trata? Qual animal que apareceu no filme que você mais se identificou? Por quê? Estes animais são animais de estimação? Vocês já viram algum destes animais? Se sim, em que local?

Com a utilização deste filme, o registro por áudio das narrativas e do uso do caderno de campo, pretendi ter uma ideia inicial a respeito da influência das histórias de vida discentes na construção dos conhecimentos dos estudantes sobre o tema seres vivos, isso foi possível através da contextualização de animais e ações correlatas a suas próprias experiências prévias. Além disso, utilizei um vídeo de curta duração a respeito dos “Animais Domésticos e Animais Selvagens” disponível no YouTube para compreender a construção do conhecimento a respeito dos animais caracterizados como domésticos e selvagens.

Em um outro momento, na aula seguinte a do filme, procurei construir com os estudantes a relação dos habitats com os seres vivos e indagações que surgiram espontaneamente neste processo. Na semana seguinte, que foi a semana de avaliações – novamente - tive a oportunidade de retornar a turma e realizar entrevistas semi-estruturadas, onde procurei construir uma narrativa da compreensão destes conhecimentos a respeito dos seres vivos. Dentre as perguntas estavam o que consideram como ser vivo, por que consideram assim, se os estudantes achavam que os

¹⁰ Os fragmentos do filme Babe foram mostrados apenas com o intuito de mostrar animais domésticos de criação, em contraponto aos animais silvestres que predominam no filme RIO

seres vivos estavam próximos a ele ou não, qual a relação que acreditava estabelecer com este ser vivo e o que aprenderam de novo com o tema.

A partir destas elaborações da participação destes estudantes nas atividades, o objetivo foi baseado na compreensão de que elementos foram destacados como importantes para a construção de seu conhecimento, elementos estes que foram considerados a partir da aprendizagem narrativa. Apostou-se como potente essa proposta teórico-metodológica que contemplou forte preocupação com o entrelaçamentos de experiências prévias – o como uma vertente que ganhou muita força a partir de uma perspectiva pós-crítica de currículo – que entende os múltiplos contextos culturais que versavam sobre costumes, hábitos, pensamentos, etc... e que tem sido a todo momento modificados ou reafirmados como expressões de poder.

Capítulo 5 – Análises e reflexões

Neste capítulo foi pretendido uma mobilização teórico-metodológica a partir da empiria desta dissertação. Esta mobilização não aconteceu de maneira a hierarquizar ou qualificar a narração sendo esta utilizada quando a prescrição não fosse tão potente as análises e reflexões, ocorridas tanto nas observações – anotadas no diário de campo – quanto na tomada de prática com o filme e as interações com os estudantes. Esta proposta teórico-metodológica procurou compreender e trabalhar a partir da prescrição do currículo escolar trazendo a força da currículo narrativo para compreender aspectos que não foram possíveis somente na prescrição.

Foi com este sentido que o “híbrido teórico” apresentado por Lopes (2013), foi relevante para compreender a movimentação entre as perspectivas crítica e pós-crítica na empiria e nas reflexões. Nesta dissertação, a preocupação com as experiências prévias dos estudantes produzidas em múltiplos contextos culturais tem sido consideradas como relevantes desde a sua elaboração a este capítulo de análise. Neste sentido, um desafio importante de ser enfrentado na construção deste trabalho foi compreender o contexto prescrito que ele se inseriu, a lógica prescritiva instaurada na realidade do modelo Educacional Brasileiro, no movimento com a representatividade do sujeito e seus contextos de produção contemporâneos. Esta movimentação não tem sido só teórica, ela tem sido cotidiana do/no enfrentamento e desvelamento das questões contemporâneas. Sendo assim, foi procurado escrever um capítulo em que as rupturas fossem menos destacadas, pois o enriquecedor estava na compreensão da relação prescrição/narração.

Partindo do objetivo desta dissertação – visou refletir “Como os estudantes do Ensino Fundamental compreenderiam o conceito dos seres vivos?” –, procurei entender, do ponto de vista do currículo, como esta aprendizagem ocorria. Para as análises contidas neste capítulo, destaquei três categorias de análises no capítulo anterior, Currículo Narrativo, Histórias de Vida e Aprendizagem Narrativa, porém apesar de compreender que cada uma tem definições e aplicações próprias, elas foram trabalhadas menos na lógica fragmentadora, dissociada, e mais na aposta da narratividade proposta do Goodson (2008) e discutida por Martins (2007), como elementos enriquecedores na compreensão das análises. Procurei debruçar-me na escrita fluida destas categorias não destacando-as do fluxo do seu contexto de produção, como argumenta Goodson (2008). Neste contexto, dimensionado pelas observações no

diário de campo, pelas narrativas dos estudantes ou no tratamento dos dados que a construção social fez-se relevante.

Embora esta seja uma opção teórico-metodológica, organizo neste capítulo, minhas reflexões pelo momento/contexto onde foram produzidas, observadas e colhidas: (i) Observações gerais realizadas no caderno de campo, (ii) exibição do filme e trabalho de concepção de seres vivos e (iii) depoimentos – quando colhi os depoimentos individuais que contribuiriam para compreender os elementos das histórias de vida dessa turma.

5.1 Caderno de Campo

Embasado em Falkembach (1987), detive-me ao uso do diário de campo como um instrumento importante na descrição das observações gerais de meu objeto de estudo, como agente contextualizador e multiplicador das relações cotidianas e fonte de minhas primeiras reflexões sobre minha pesquisa. Utilizei este caderno de campo como elemento narrativo/discursivo do currículo narrativo a respeito de elementos que me auxiliaram na compreensão dos conhecimentos dos seres vivos e como estes foram sendo construídos. Como argumentou Oliveira (2014), o uso do diário de campo estava para “além de ‘simples’ anotações” (p. 74), nele estavam registrados o “que ouvimos, vimos, sentimos e experienciamos no trabalho de campo” (p.75).

A partir destes trabalhos, principalmente, no de Oliveira (2014), o diário de campo foi sistematizado com aspectos relevantes as análises: foram observados os retratos do sujeito (sua forma física, de falar e interagir), seus diálogos travados no coletivo e situações individuais, o espaço físico e as reflexões a respeito das situações de ensino-aprendizagem.

Ao chegar a turma do 3º ano do Ensino Fundamental, inicialmente apenas para observação de como os conteúdos de ciências eram ministrados e as relações professor-estudante e estudante-estudante, deparei-me com um perfil de turma bem dinâmico, com muitos estudantes que não atendiam a estruturação “esperada” em sala de aula, onde os corpos são disciplinados e o silêncio tem sido um elemento aguardado para a construção do conhecimento. Estas crianças, compostas por 26 estudantes, desvelaram-se uma turma heterogênea em seus comportamentos. Estes comportamentos foram observados como um dos fatores que os ajudaram ou dificultaram sua relação com a construção do conhecimento a respeito dos seres vivos. Quanto a descrição física das

crianças, a turma continha 12 meninos e 14 meninas e sua maioria são crianças em situação economicamente frágil. Seus materiais de uso pessoal eram cedidos pela prefeitura ou empresas consideradas parceiras por esta ou, em alguns casos, comprados por suas famílias (neste caso representavam mochilas chamativas, tênis novo e de marca e acessórios da moda).

No registro de meu diário de campo, achei relevante anotar que esta situação refletiu à ação direta do Plano Político Pedagógico (PPP) do colégio, o qual destina grande parte de suas vagas (50% diretamente e 50% por sorteio) as crianças em situação economicamente frágil; obtendo assim estas a chance de ingressar na escola). Se por um lado ações como estas demonstraram a garantia de democratização do acesso à educação, a questão da permanência a ela ainda revelou-se frágil. No que tangenciou a permanência, que apresentou múltiplas causas, para este trabalho debruçou-se no discurso a respeito da representatividade desta parcela da sociedade nos currículos e a contextualização cultural.

Houve um dado que esteve presente em muitos momentos do meu relato no caderno de campo, a necessidade de expressar – verbalmente – a necessidade da atenção familiar. Em muitos momentos da vida cotidiana, a presença familiar tem sido requerida de maneiras diferenciadas; esta questão também depende dos gatilhos interiores de cada sujeito na necessidade desta atenção. A expressão do aspecto atenção familiar poderia, neste caso, está ligada a uma série de fatores que requereriam um olhar mais aguçado a esta questão e também uma categoria de análise. Entretanto, neste momento do trabalho, foi destacado em minha análise, referências a longa jornada de trabalho dos responsáveis por estes estudantes, relatadas e anotadas no caderno de campo, e também a questão da integralidade/permanência na escola (turno integral).

Outro fator presente neste espaço foi a maneira com as crianças desta série relacionavam-se com seu entorno. A presença de uma agressividade mais aflorada uns com os outros em oposição ao carinho para com os funcionários da escola, destacou-se nestas observações algumas vezes. Na sala de aula em questão, os embates foram frequentes e apresentavam representados pelas questões sociais mais amplas – demonstrando assim que a escola tem partido de um processo de narração desta sociedade mais ampla: destaquei no caderno de campo a relação de um estudante que era reconhecido pelos seus colegas como sendo o “valentão”, impunha seus desejos e anseios por meio da sua força física; haviam os “justiceiros”, defendiam seus colegas em momentos considerados injustos – muitas vezes de maneira mais enfática

fisicamente ou protestando contra as atividades proposta em sala de aula, como sendo não relevantes aos estudantes de modo geral; havia uma estudante que enfatizava assuntos mais adultos a ela (sexualizados) e não compreendidos por outros estudantes – os quais estavam em uma outra fase de interesse.

Outro fator negligenciado pelo currículo prescrito de forma geral e que nesta turma foi materializado é que, pude perceber em minhas observações a expressão em maior número dos estudantes de religiões protestantes, cristãs, em relação aos estudantes com as outras matrizes religiosas. Da totalidade dos estudantes desta turma, 20 demonstravam estarem afinados aos preceitos religiosos propostos pela igreja que frequentavam. A matriz religiosa fez-se presente em sala de aula em momentos contextualizados da construção do conhecimento, através de suas respostas sobre os seres vivos áudio-gravadas ou escritas ou ainda em momentos espontâneos.

Dentre as observações do caderno de campo, pude notar a organização em sala de aula e a formação de grupos. Embora estes grupos não tenham sido fixos a todo momento, eles formavam certos padrões, inclusive com alguns excluídos deste. Esses padrões se davam ora por sexo, onde meninas se agrupavam para brincar de bonecas e meninos de cartinhas ou bonecos e carrinho; ora por interesse, como o grupo que gostava de futebol, os grupos dos tinha tablets ou celulares com jogos eletrônicos e seus convidados; ora dos que preferiam dançar; e ora dos que não se encaixavam em nenhum destes.

De uma maneira geral, os estudantes desta turma foram considerados muito carinhosos e receptivos, além de curiosos com pessoas novas a seu convívio, característica esta ligada a proposta do CAIC como escola – mesmo que não tenha sido criado com este intuito ou seja o perfil oficial ser um colégio de aplicação, os sentidos disputados atualmente para esta escola por seus grupos internos e externos e por sua proximidade ao Instituto de Educação da universidade (UFRRJ) tem o levado ao recebimento de professores em formação, projetos de laboratório de fundamentos teórico-metodológicos de diferentes áreas do curso de Pedagogia, projetos desenvolvidos pelo PIBID, dentre outros.

Neste sentido, talvez por este discurso ser significado pela escola como relevante, o perfil dos discentes, na relação estudante agente externo a escola (especificamente professores em formação e pós-graduandos da UFRRJ), os estudantes mostraram-se muito atenciosos, solícitos sendo muito comum a cooperação nas atividades propostas. Embora seja um perfil da turma ter um “valentão” e um

“justiceiro” – como denominei – questione algumas das atividades propostas pela docente regente, não enfrentei resistência quanto as atividades desenvolvidas. De um modo geral, houve a cooperação entre os diversos grupos /indivíduos da turma de modo a realizar as atividades tão logo quanto possível, inclusive havendo comportamentos de competição para quem finalizaria primeiro.

Dentre os registros no diário de campo, notou-se na fase da observação e da realização das atividades, estudantes que estavam em diferentes estágios da leitura e compreensão textual. Associou-se também a este fator a maneira como este se relacionou a construção dos conhecimentos a respeito dos seres vivos. Destacou-se estudantes que mostraram uma severa dificuldade na leitura e escrita e uma dificuldade de interpretar o que era solicitado. Nestas situações, quando confrontados pela docente regente ou por mim, estes estudantes mostraram-se mais resistentes a participação do processo de construção de conhecimentos. Dentre as estratégias utilizadas por eles e registradas estavam em estabelecer parcerias com estudantes que dominavam estes códigos escolares para reproduzir as suas considerações ou de fato não participarem da construção.

Porém a estes estudantes, quando foi oportunizado outros meios de expressão, como o desenho e a oralidade, estes demonstraram melhor desempenho (comparados a eles mesmos no momento anterior), o que ajudou a refletir sobre como os conhecimentos e linguagens encontravam-se hierarquizados ou em uma lógica distante da realidade cotidiana destes estudantes - que até então se baseia muito na oralidade e representação esquemática. A maior parte das informações e situações vivenciadas vieram em forma de imagem e som. Simplesmente considerar o espaço escolar como não comunicante a essas influencias através da não valorização dessas expressões em momentos avaliativos constituiu-se num elemento importante a ser considerado a respeito da prescrição em destaque a narração, uma das preocupações de Goodson (2008) neste processo do uso da narrativa como instrumento de aprendizagem.

A relação da docente regente com a forma de mobilização da construção dos saberes através da matriz curricular prescrita, mostrou uma narrativa diferente dos discursos circulantes a respeito do currículo prescrito. A professora em sua regência construía seus materiais teórico-metodológicos de diversas fontes. Ela utilizava as coleções de livros de Ciências da escola como uma fonte de pesquisa, recorria ao uso de desenhos, histórias em quadrinhos como recursos importantes no ensino-aprendizagem. E procurou estimular a reflexão a respeito dos temas trabalhados em

contraposição a reprodução de conhecimentos. A docente em questão foi registrada no diário de pesquisa como aquela que não se limitava ao método transmissão-recepção – prescrição e procurava, a narração, contextualização.

Todos esses aspectos registrados ajudaram-me a caracterizar o espaço em que estive inserido – seja como pesquisador ou como morador local. Resido em Seropédica e portanto tenho estado compreendido no mesmo espaço geográfico dos estudantes, compreendendo a dificuldade de experiências formativas diferenciadas – seja pela distância entre a cidade e a capital do estado (onde estão localizadas atividades formativas diversas), seja de políticas públicas que incentivem estas atividades. Outro fator levantado em conversas espontâneas com diversos atores deste colégio foi o lamento coletivo pela falta de uma estrutura familiar e social, frequente produtor da maior parte de problemas expressos no interior da escola.

5.2 Exibição do filme

Após 15 encontros – o tempo de observação na turma do 3º ano do Ensino Fundamental, especificamente nas aulas das disciplinas de Ciências, Português e Matemática – o dia de realizar as atividades previstas neste trabalho chegou. No planejamento, discutido previamente com a docente regente, estava agendada a exibição do filme “Rio” e trechos do filme “Babe, o porquinho atrapalhado”. O dia agendado para esta tarefa na agenda escolar foi o dia em que a professora regente precisava ausentar-se da escola. Portanto, um elemento importante para a análise foi o fato de não ter a presença da professora regente em sala naquele dia; descartou-se as possíveis inter-relações que poderiam ter acontecido com sua presença em sala de aula, pois isso não aconteceu.

Inicialmente, esta atividade de exibição do filme “Rio” estava prevista para ser parcial, trechos, e não completa. Todavia, no dia em que foi agendado para exibir o filme, os estudantes solicitaram veementemente que a atividade fosse mais livre, sem edições. No momento, refleti ser importante para a construção posterior, a mudança de estratégia e a exibição completa do filme. Como teria tempo para desenvolver as atividades previstas e o potencial que seria aquele sentido atribuído dos estudantes a atividade, optou-se pela exibição completa de “Rio” e trechos do vídeo “Babe, o porquinho”. Com este acerto com os estudantes realizado, continuou-se as atividades.

A escolha pelo filme “Rio” aconteceu após o período de observação na escola e da qualificação, pois compreendi que para um mergulho na proposta de Goodson (2008) – na qual os entrelaçamentos das histórias de vidas – estivessem em análise na compreensão do currículo narrativo, foi preciso partir de um conceito biológico que fosse mais presente e claro na vida cotidiana dos estudantes. Fazia-se enriquecedor abordar questões pertinentes aos seres vivos, procurando compreender o contexto de aprendizagem deste conceito. Além disso, na semana anterior a prevista para a realização desta atividade, os estudantes tiveram uma sessão de cinema na escola, onde o filme “Procurando Dori” foi exibido. Sendo assim, a análise da compreensão da construção do conhecimento sobre seres vivos partia da seguinte rede: conceito prévio destes estudantes, as construções realizadas nas aulas de Ciências com a professora regente, a vida cotidiana dos estudantes e os sentidos construídos a partir da exibição do filme “Procurando Dori”.

Na proposta de exibição do filme “Rio”, pretendi – após solicitações dos estudantes – não intervir durante a duração e registrar no diário de campo as situações/expressões que aconteceram naquele momento. Evitei apresentar conceitos prévios ou posterior ao filme em textos, cópias a serem coladas no caderno ou ditados – como era a dinâmica previamente estabelecida com a professora regente. Pretendia assim, afastar-me, inicialmente, do que Silva (2010) apontou em seus estudos de uma forma de apresentação de conhecimento numa lógica estruturalista, prescritiva e respaldado sobre o que tem sido considerado como válido a ser ensinado. Naquele momento, coloquei em ação um recurso visual, como o filme, e posteriormente trechos do filme “Babe, o porquinho”. Trechos estes selecionados para provocar o diálogo. Outro recurso colocado em movimento foi a oralidade, o diálogo a ser construídos com os estudantes, como narração daquele currículo. Pretendia incentivar a narrativa como forma de expressão de conhecimentos outros – para além dos reconhecidos como formais –, compreendi que a forma de convidá-los a expressá-los deveria também transpor a lógica prescritiva; ainda que minha ação tenha se constituído da produção de um discurso híbrido, como definido por Lopes (2013), como o movimento dos discursos pertencentes a vertentes de matrizes diferenciadas.

Esta opção metodológica de (re)apresentação do tema “seres vivos” se deu por uma tentativa de trazer a estes situações de forma lúdica, incentivando um debate posterior. Segundo Brougère (1998 *apud* Araújo, *et al.*, 2009) esta atividade a ser desenvolvido após o filme seria uma “imitação ou simulação” de algo factível, sendo,

portanto, um meio de experienciação e possibilidades de colocar em ação (surgir a superfície) a relação com outras experiências prévias na construção do conhecimento acerca dos seres vivos. A proposição desta situação lúdica procurou trazer a tona os conceitos construídos em movimento com os que os estudantes contextualizaram a sua vida cotidiana. A ideia foi que os estudantes – posteriormente ao filme – pudessem responder perguntas a respeito da compreensão do que são os seres vivos e não vivos.

Após a exibição do filme e partindo da situação que os estudantes já haviam trabalhado com o conhecimento biológico dos seres vivos e traziam seus conhecimentos prévios, realizei atividade prevista a respeito da compreensão coletiva deles do que era um ser vivo ou não, de exemplos destes seres vivos e da presença ou não deles no filme exibido. Os estudantes participaram entusiasmadamente e construíram conceito coletivo a respeito do que era ser vivo. O gravador estava ligado e preocupei-me em estabelecer as conexões que os estudantes construíram. Após este momento, apresentei o vídeo do Youtube de curta duração “Animais Domésticos e Animais Selvagens” e realizei perguntas a respeito destes tipos de animais.

Posteriormente, requisitei aos estudantes, após esta construção coletiva, que pudessem escrever estas questões – o que revelou-se importante no avançar da análise, pois a áudio-gravação ficou corrompida na “releitura” deste arquivo digital. Procurei entender também, em um outro recurso – escrito, a construção do conhecimento a respeito dos seres vivos. Assim, procurava estabelecer no plano da contextualização – daquilo que era próximo, construído e reconstruído – a mobilização deste conceito. Coube dizer que no aspecto relativo a tarefa escrita, estudantes logo manifestaram-se a respeito. Um dos estudantes perguntou: “precisa escrever mesmo, professor?”. Enquanto outro, buscou uma alternativa a situação mais próxima da linguagem que causava mais conforto a representação deste conceito: “professor, pode desenhar ao invés de escrever?”. Outros perguntaram a respeito das respostas, perguntando sobre o quanto precisariam escrever para responder de maneira “certa”.

Dos elementos presentes nestas situações ilustradas acima – a respeito da exibição completa do filme, dos trechos de outro filme, da construção coletiva e da construção textual – observou-se a dificuldade de aproximação dos estudantes ao mundo escrito. Este revelou-se distante de suas realidades cotidianas e destrezas desenvolvidas. A oralidade tem sido um aspecto marcante nestes estudantes na vida cotidiana. E a aproximação com a escrita, representada pela escolarização, tem se

mostrado terreno conflituoso e de afastamentos. Não estou em defesa da suplantação da escrita frente a oralidade, esta tarefa – mobilizando as anotações do diário de campo (realizadas posteriormente as atividades) e da resistência a produção textual – desvelou a distância no contexto cotidiano da escrita no mundo dos estudantes e da importância da escola representando este mundo letrado.

Baseado em Martins (2007), na leitura a partir da obra de Goodson, problematizou a autora a respeito da utilização do conhecimento do currículo como possibilidade de locus de “manutenção de hierarquia social e dos mecanismos de exclusão, em sociedades contemporâneas, tendo a referência a seleção cultural dos conteúdos para o ensino” (p.41). Neste trabalho especificamente, ao transitar pelos recursos e pela narrativa, observei que a escola teve papel fundamental na aproximação dos estudantes com mundo escrito, possibilidade pouco presente e relatada em seus discursos. Entretanto, esta escola produziu também distanciamentos desta escrita valorizando menos ou hierarquizando outras formas produções produzidas por artefatos culturais, das histórias de vida destes sujeitos do processo educacional. Martins (2007), a partir dos escritos de Goodson, problematiza a visão curricular de tratativas a respeito do conhecimento que não considerem as “questões sobre poder, a legitimidade, as exclusões, as geografias e cartografias centrais e periféricas (...)” (p.42).

Após refletir sobre a construção coletiva a respeito dos filmes e das respostas escritas ou os desenhos produzidos, notei alguns elementos recorrentes nas construções dos estudantes, a saber: (i) a separação do homem e dos animais ou mesmo a sua hierarquização na escala evolutiva; (ii) a associação de vida a algumas estruturas consideradas vitais ao homem e animais de forma geral, como definições de ser vivo sendo “tudo que respira” ou “o que tem coração”; (iii) associação do conceito de vida ao plano religioso, definindo ser vivo como “tudo aquilo que Deus Criou” e seres não vivos como “Tudo aquilo que o homem criou”; (iv) a ideia de que vivo é o homem e ser não vivo é o celular; (v) outra forma de resposta, mais presente em crianças desta idade, é que ser vivo “é o que tem vida” e ser não vivo “é o que não tem vida”.

Em um contexto prescritivo do currículo, consideraria estas respostas como concepções errôneas a respeito da construção do conhecimento. Seriam respostas consideradas “erradas” em uma avaliação formal. Estando entrelaçado pelo currículo narrativo, compreendi a importância de observar no fluxo da construção as disputas por sentidos dos conceitos biológicos/escolares/de vida – no que tangenciou o trabalho de Goodson (2008) compreendendo que as questões referentes ao currículo a educação

não se poderiam ser evidenciadas ou explicadas por questões internas a este, mas em um mundo onde as novas organizações fossem levadas em consideração. A compreensão de como estes sujeitos, imersos em Seropédica, apresentando a prevalência de formação religiosa no início de suas vidas, pouco contato com o mundo escrito – mediado pela escola em sua maioria – influencia a forma como o processo ensino-aprendizagem tem sido realizado. Fez sentido as disputadas travadas no interior do currículo e da escola pela compreensão do conceito biológico seres vivos. Ainda mais no que se referiu a multiplicidade de respostas diferenciadas quanto ao mesmo.

Estes elementos considerados neste trabalho de elementos narrativos, constituíram aquilo que Goodson (2008) defendeu como aprendizagem narrativa e capital narrativo. Os sujeitos do processo educacional elaboram e reelaboram os conhecimentos a partir da narrativa de seus contextos sociais e culturais em conflito com um capital cultural relacionado a um conjunto de conhecimentos reconhecidos, por grupos hegemônicos, como legítimos de serem aprendidos e utilizados. Sendo assim, a compreensão dos elementos das histórias de vidas destes estudantes desvelados a partir do viés curricular permitiu a mudança “de antigas hierarquias de capital cultural e simbólico na direção de algo que [Goodson, 2008 chamou] de capital narrativo” (p.153), a compreensão e consideração de novas formas de organização dos mundos.

Um outro elemento que destacou-se nestas respostas, foi a associação/relação das estruturas do corpo tidas como vitais para justificar a classificação do ser vivo, elemento que não foi trazido pela docente regente e desvelou a aquisição de conhecimentos a partir de fontes outras, de outros contextos. Ainda que a hierarquização do ser humano na compreensão do ser vivo tenha sido recorrente, compreendi que esta foi a forma destes estudantes de colocar eles/elas mesmos/as na construção deste conhecimento. Acreditei ser uma marca, uma necessidade, de fazer sentido a compreensão daquele conceito a partir da visão de que ele/ela também é ser vivo e interage não só com o conceito biológico como também com a construção social do currículo.

5.3 História de Vida

Como atividade também prevista no cronograma, procurei compreender um pouco mais a respeito do elemento história de vida na construção do conhecimento. Inspirei-me no conceito *Learning lifes*, (vidas que aprendem) de Goodson (2008), o qual defendeu que a “história de uma vida pode explicar as reações de aprendizagem de uma pessoa” (p.154). Não pretendi fazer um estudo antropológico, social ou individualizado sobre a trajetória pregressa dos estudantes. O objetivo foi contextualizar as construções deles em fragmentos da história de vida expressas nas construções coletivas e também neste momento individualizado.

A ideia inicial era realizar esta entrevista semi-estruturada de forma coletiva, até por conta da idade dos sujeitos desta pesquisa – 8 a 9 anos – e das possíveis dificuldades de expressarem seus pensamentos frente a um adulto sem o “auxílio” de seus colegas de turma. A princípio esta entrevista aconteceria no encontro após as atividades propostas em sala de aula. Entretanto, por fatores que não compreendi na época, meu planejamento teve que ser reestruturado e foi cedido um tempo na biblioteca após as provas bimestrais para a entrevista. Esta etapa durou dois encontros, dois dias diferentes e foi realizada em grupos de três estudantes por vez.

Estes estudantes que antes foram tão solícitos e espontâneos, apresentaram-se tímidos e reservados a este momento da pesquisa. As entrevistas aconteceram no tempo máximo de 15 minutos, registrava seus nomes, idades e alguma informação que pudesse auxiliar na construção da análise posterior. Procurei ao invés de focar no seu individual, incentivar narrativas a respeito dos seres vivos e dos conhecimentos que eles achavam ter construídos. Desta forma, embasado na perspectiva pós-crítica, procurei valorizar as experiências e vivências daqueles estudantes com os seres vivos no meio social em que estavam imersos. Procurei compreender a aprendizagem narrativa a partir do relato da experiência destes discentes, pois como preconizou Sarlo *apud* Martins (2007) “Não há testemunho sem experiência, mas tampouco há experiência sem narração”.

A partir de perguntas como seu nome, idade e se gostaram dos filmes, procurei registrar impressões a respeito desta construção do conhecimento. Perguntei também quais dos seres vivos eles tinham contato ou conheciam do cotidiano, se eles acreditavam eles serem relevantes ou ainda incentivava alguma relação que acontecia com plantas, água e pedras. A preocupação com “a resposta certa”, com uma possível

“ordem” do conhecimento expressou a dimensão prescritiva, estruturalista, do conhecimento. Quando requisitados em uma atividade vista, por eles mesmos, como mais formal, acionavam a dimensão prescritiva com mais força; embora a narração aparecesse de forma a tencionar a questão. Notou-se isso em respostas como: “os seres vivos podem ser classificados em animais silvestres e domésticos”, “os animais silvestres vivem nas florestas”, “seres vivos são aqueles que tem função”, “seres vivos são aqueles que tem respiração”, dentre outras.

Em disputa com esta prescrição, apareceu novamente a influência das matrizes religiosas em narração. Em algumas respostas – como “Ser vivo é aquele que Deus criou”, “tudo que Deus deu vida” – eles/elas acionavam as respostas construídas em outro espaço da vida cotidiana deles, a igreja. Identifiquei como igreja cristã, termo genérico a ser adotado, pois os estudantes não revelaram o nome destes espaços ou filiações. O que pude compreender é que não se tratou de religiões de matrizes africanas, judaicas ou o budismo. Este acionamento tencionava a construção acontecida no espaço escolar. Elemento trazido do diário de campo nesta perspectiva estava a forma como a escola tratava destes assuntos, de forma a não reforçar tabus e também com atividades da cultura africana apresentadas em um projeto do PIBID as sextas-feiras.

Uma outra questão recorrente nas análises destas entrevistas foi a relação do conceito ser vivo com o conceito de vida. A apropriação feita pelos estudantes a este respeito estava baseada naquilo que morre e passava a ser não vivo. Acreditei que este conceito apresentou intima relação com uma lógica de pensamento que indicou uma aposta na memorização do conhecimento desconectada a contextualização. Outro ponto nodal foi a questão da água ser um ser vivo ou não. A compreensão a respeito de que ela era um veículo para a vida foi algo mais abstrato que se esperou ser.

Durante este processo das entrevistas, a questão dos animais domésticos e silvestres apareciam de maneiras diferentes. Enquanto o destaque e enfoque estava nos animais domésticos, que segundo eles “convivam todo o dia”, os animais silvestres eram trazidos a questão como seres que tinham serventia ao homem. Em anotações no diário de campo, relaciono esta situação a possível leitura que estes estudantes fizeram da construção realizada com a professora regente. Quando colocados reflexão por minha pergunta “qual a importância dos animais silvestres? O que aconteceria se eles não existissem?”, os estudantes construíam uma relação com o conhecimento

hierarquizada, onde os animais serviriam ao homem, que está no topo da cadeia biológica.

6- Considerações finais

A partir dos elementos trabalhados até este momento, apostei na força enriquecedora em considerar a narrativa desses sujeitos, componentes do ambiente escolar, na contextualização histórico social. Os elementos analisados neste trabalho só foram possíveis mediante ao currículo narrativo, uma vez que foram desvelados contextos culturais e sociais.

Considerando este estudante, do 3º do Ensino Fundamental, como produto cultural e portanto expressão do meio social em que se inclui/forma, procurou-se criar possibilidade teórico-metodológica que desvelasse as potências do discurso, bem como dos sentidos disputados no discurso científico e social mais amplo, presentes nos estudantes. Procurou-se fazer isso na reflexão da construção de conhecimentos a partir do conceito biológico, seres vivos. Sobre a construção de conhecimentos, levou-se em consideração a escolha por uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, onde buscou-se, questionar e problematizar uma realidade concreta e considerar uma experiência coletiva e social no viés do currículo narrativo proposto por Goodson (2008). Destacou-se também a possibilidade de compreender a construção deste conhecimento na primeira turma do Ensino Fundamental que formalizasse este conhecimento.

A preocupação expressa nas experiências prévias dos estudantes, as quais foram produzidas em múltiplos espaços formativos de seu perfil identitário, foram relevantes a este trabalho. O enfrentamento e as disputas do espaço da lógica de prescrição e da narração foi um fator que me levou a compreensão de que apesar da lógica prescritiva estar instaurada na realidade do modelo Educacional Brasileiro, a movimentação do sujeito nos espaços de contextos de produção contemporâneos tem sido muito potencializador de uma pressão por um trânsito e/ou mudança de perspectiva teórica. Desta forma, nesta dissertação, nas atividades propostas – filmes e estruturação escrita/representação do conhecimento acerca do tema seres vivos, nas anotações do diário de campo e em entrevistas semi-estruturadas – procurou-se mobilizar experiências e conhecimentos outros, que não só os reconhecidos como formais, no processo de construção de conhecimento. Foi levado em consideração não só o processo escrito, mas a oralidade e o contexto em que estes estudantes foram inseridos.

A respeito dos seres vivos, evidenciou-se uma maior destaque aos animais domésticos, já trabalhados com a docente regente da turma e também presentes na

realidade cotidiana de muitos estudantes. Nas falas dos estudantes e no momento coletivo, compreendi que a visão a respeito dos seres vivos, apresentava ainda uma forte associação utilitarista destes animais e pouca associação da relação com plantas e outros seres vivos. Quando confrontados com perguntas relacionais, estes recorriam a mecanismos prescritivos.

Outro elemento presente nas análises foram a expressão das vertentes religiosas em explicações a respeito dos seres vivos. Quanto confrontados em situações de construção de conhecimento, os estudantes recorriam aos seus diversos espaços de formação, procurando significar sua aprendizagem. Estavam assim em disputas mecanismos de prescrição e narração, mecanismos para além de uma polarização e sim de uma contextualização. A aprendizagem narrativa defendida por Goodson (2008) materializava-se assim numa aprendizagem singular, propiciada pela utilização dessas narrativas e das contextualizações – o que observei construir sentido a vida destes estudantes.

O papel desempenhado anteriormente pela regente docente já procurava produzir afastamento a ideia de reprodução e prescrição, embora amalgamada ao currículo prescrito. A escolha da docente por materiais pedagógicos que fossem além do sentido comum do fazer docente, procurando trabalhar em diferentes perspectivas, revelou-se ser elemento inovador na prática docente e na narração, embora ela não tivesse a clareza inicial de que o fazia – em seu relato, anotado no diário de campo, ela conheceu o currículo narrativo através da apresentação do meu objeto de pesquisa.

O uso do diário de campo na construção deste trabalho revelou-se um agente importantíssimo na contextualização, nas capturas de situações e análises que não seriam possível no trânsito de outras perspectivas metodológicas. Neste sentido, pude desvelar as disputas pelo sentido da conceito ser vivo, pelo uso da linguagem escrita e oral, pela formação dos grupos e pelas expressões cotidianas e individuais que influenciaram na construção do conhecimento. Além disso, foi parte importante da construção das histórias de vida destes estudantes. Portanto, que para esta dissertação construí meu produto a partir da potencialidade do uso deste diário de campo na proposta de um currículo narrativo.

Os aspectos registrados neste momento tão formativo com a escola, ajudaram-me a caracterizar o espaço em que estive inserido – seja como pesquisador ou como morador local, a compreender fatores externos a escolas pressionando a construção do

currículo (seja prescritivo ou narrativo), a importância de observar no fluxo da construção as disputas por sentidos dos conceitos biológicos/escolares/de vida, a compreensão da escola como espaço preponderante ao contato do mundo escrito, dentre outros aspectos já dimensionados.

A proposta de Goodson (2008) utilizada neste trabalho foi para além da prescrição, valorizando o contexto cultural - sócio - histórico do local onde este currículo se desenvolveu na abordagem dos temas de forma a considerar nas experiências prévias, uma maneira de produzir significado aos discentes. Em suas palavras,

Ao invés de escrever novas prescrições para escolas, novos currículos ou novas diretrizes de reforma, elas precisam antes questionar a própria validade das prescrições pré-digeridas em um mundo de fluxo e de mudança. Precisamos, em suma, sair do currículo como prescrição para o currículo como narração de identidade, do ensino cognitivo prescrito para o ensino narrativo do gerenciamento da vida (p.142).

Referenciais bibliográficas

ARAÚJO, Elaine; NASCIMENTO, Carolina; MIGUÉIS, Marlene. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional** (Impresso), v. 13, p. 293-302, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

BURNIER, Suzana *et al.* **Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2007, vol.12, n.35, pp.343-358. ISSN 1413-2478.

FALKEMBACH, Elza M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**. Universidade de Ijuí. ano 2. n° 7, julho /set 1987.p. 19-24.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, 2008.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização**. Abordagens históricas. Tradução de Vera Joscelyn. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, Paulo Gomes. (2014). Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo. **Pro-Posições**, 25(3), 63-81. doi: 10.1590/0103-7307201407504

LOPES, Alice Casimiro (2006). discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, vol. 5, n. 2, jul/dez

_____. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

_____; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Maria do Carmo. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento. **Pro-Posições** (Unicamp), v. 18, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F.; e SILVA, Tomas. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio (2012) **O que é afinal aprendizagem significativa?** Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS.

OLIVEIRA, Rita De Cássia Magalhães de. (ENTRE)LINHAS DE UMA PESQUISA: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, p. 69-87, 2014.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: Teoria e Práxis.** 2.ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PEREIRA, Jaqueline Ritter. As Políticas de Currículo e de Escolarização: Abordagens Históricas. **Revista Contexto & Educação**, [S.l.], v. 25, n. 84, p. 187-192, maio 2013. ISSN 2179-1309

SANTOS, Boaventura (1999). Palavras de abertura. In: A reinvenção da teoria crítica. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** Nº 52/53. P.7-11.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.