

Inventividades docentes, experiências e aprendizagem narrativa

Teaching inventiveness, experiences and narrative learning

Inventivités d'enseignement, expérience et apprentissage narratif

Inventivas docentes, experiencia y aprendizaje narrativo

Everardo Paiva de Andrade

Universidade Federal Fluminense

everardo_andrade@uol.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-0157-5650>

Inês Ferreira de Souza Bragança

Universidade Estadual de Campinas

inesfsb@unicamp.br

<https://orcid.org/0000-0003-4782-1167>

RESUMO

O artigo tematiza relações entre os conceitos de experiência, tal como tecido por Walter Benjamin, e de aprendizagem narrativa, a partir das contribuições de Ivor Goodson, destacando a importância das inventividades docentes na construção do núcleo de significados do currículo, com destaque para duas questões: entre prescrições programáticas e criações próprias e originais, qual é a imagem que os docentes são incentivados a assumir? Tomar a escola como lugar de memórias e estimular a produção de mônadas pode contribuir na construção cotidiana do currículo narrativo? Tendo como referência teórico-metodológica a abordagem de *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, esse estudo partilha a experiência de um núcleo de memória em uma escola pública e a escrita de mônadas como dispositivos que podem favorecer a construção de um currículo narrativo. A discussão empreendida aponta para a aproximação entre os conceitos de *experiência* e *aprendizagem narrativa* na promoção do diálogo entre conhecimentos e práticas, concebendo o docente como educador/a-educando/a-narrador/a, em um *currículo narrativo* que transcende a prescrição.

Palavras-chave: Experiência. Aprendizagem narrativa. Inventividades docentes. Currículo.

ABSTRACT

The article addresses the relationship between the concepts of experience, as woven by Walter Benjamin, and narrative learning, based on the contributions of Ivor Goodson, highlighting the importance of teaching inventivities in the construction of the core meanings of the curriculum, with emphasis on two issues: between programmatic prescriptions and own and original creations, what is the image that teachers are encouraged to assume? Can taking the school as a place of memories and stimulate the production of monads contribute to the daily construction of the narrative curriculum? Taking as a theoretical-methodological reference the approach (auto)biographical narrative approach, it shares the experience of a memory

center in a public school and the writing of monads as devices that can favor the construction of a narrative curriculum. The assumption is that approximation between the concepts of experience and narrative learning can be fertile to promote the dialogue between knowledge and practices, conceiving the teacher as an educator-educating-narrator, in a narrative curriculum that transcends the prescription.

Keyword: *Experience. Narrative learning. Teaching inventivities. Curriculum.*

RESUMEN

El artículo se centra en la relación entre los conceptos de experiencia, tal como los tejió Walter Benjamin, y el aprendizaje narrativo, basado en las contribuciones de Ivor Goodson, destacando la importancia de enseñar inventividades en la construcción de los significados centrales del plan de estudios, con énfasis en dos temas: entre recetas programáticas y creaciones propias y originales, ¿cuál es la imagen que se alienta a los docentes a asumir? ¿ Teniendo como referencia teórico-metodológica el enfoque de la investigación narrativa (auto) biográfica, comparte la experiencia de un centro de memoria en una escuela pública y la escritura de mónadas como dispositivos que pueden favorecer la construcción de un plan de estudios narrativo. La suposición es que la aproximación entre los conceptos de experiencia y aprendizaje narrativo puede ser fértil para promover el diálogo entre el conocimiento y las prácticas, concibiendo al maestro como educador educador narrador, en un plan de estudios narrativo que trasciende la prescripción.

Palabras clave: *Experiencia; Aprendizaje narrativo; Inventiva docente; Plan de estudios.*

RÉSUMÉ

L'article discute des relations entre les concepts d'expérience, tels qu'ils ont été tissés par Walter Benjamin, et d'apprentissage narratif, à partir des contributions d'Ivor Goodson. Il souligne l'importance de l'inventivité des enseignants dans la construction du noyau de significations du curriculum, en mettant l'accent sur deux questions : entre les prescriptions programmatiques et les créations propres et originales, quelle est l'image que les enseignants sont encouragés à assumer ? Prendre l'école comme lieu de mémoire et stimuler la production de monades peut-il contribuer à la construction quotidienne du curriculum narratif ? Ayant comme référence théorique et méthodologique l'approche de la recherche-formation (auto)biographique narrative, elle partage l'expérience d'un noyau de mémoire dans une école publique et l'écriture de monades comme dispositifs pouvant favoriser la construction d'un curriculum narratif. La discussion met en évidence le rapprochement entre les concepts d'expérience et d'apprentissage narratif dans la promotion du dialogue entre les connaissances et les pratiques, en concevant l'enseignant comme éducateur / étudiant / narrateur, dans un curriculum narratif qui transcende la prescription.

Mots-clé: *Expérience. L'apprentissage narratif. Un enseignement inventif. Programme d'études.*

Pesquisa (auto)biográfica e inventividades docentes: conectando experiência e aprendizagem narrativa

Este texto parte do pressuposto de que as narrativas docentes podem indicar uma chave potente de conexão entre os conceitos de *experiência* (BENJAMIN, 1996)

e *aprendizagem narrativa* (GOODSON, 2007; 2008; 2019), em diálogo com pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no âmbito da abordagem (auto)biográfica.

A questão estratégica que propomos consiste em experimentar um modo de articular o conceito de experiência, tal como tecido por Walter Benjamin, e a aprendizagem escolar em uma perspectiva narrativa, a partir das contribuições de Ivor Goodson. Nesse sentido, o/a professor/a assume importância crítica fundamental, como educador/a-educando/a: são eles e elas – e não as prescrições, sobretudo em tempos de base nacional comum, currículo único, escola sem partido e necropolítica – que protagonizam a educação escolar e a construção cotidiana do núcleo de significados dos conhecimentos, das disciplinas escolares e do currículo.

Entre prescrições programáticas, tradições escolares e criações próprias e originais, porém, qual é a imagem que os/as professores/as parecem incentivados a assumir nesse lugar? De agentes transmissores de um conhecimento *stricto sensu* (como se espera de uma formação universitária disciplinar) ou de articuladores de uma *experiência escolar*, no sentido dessa articulação entre Benjamin (1996) e Goodson (2007)? A aproximação entre *experiência* e *aprendizagem narrativa*, portanto, parece fértil para promover o diálogo entre conhecimentos e experiências de educadores/as e educandos/as, na perspectiva sugerida pela célebre fórmula freireana segundo a qual *quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender* (FREIRE, 2000, p. 25).

Outra dimensão presente nesse artigo incide sobre a importância de ampliar e aprofundar parcerias e diálogos não hierárquicos entre escola e universidade, no sentido de valorizar as *inventividades docentes* para a construção de um conhecimento, cujo lugar social de produção é, principalmente, a escola, e cujo foco contemple a vida dos/as professores/as e as experiências narradas pelos estudantes. Perspectivamos, nesse sentido, movimentos de pesquisa e formação que dão a ver as inventividades docentes, os saberes, as memórias e as histórias que circulam e fertilizam os cotidianos escolares, que uma tradição conformista e estratégias de controle das consciências e dos corpos dos/as professores/as insistem em aprisionar ou apagar. Nesse caminho, a escola assume, também, centralidade em nossas reflexões, entendida como lugar de memória (NORA, 1993).

Uma memória viva, construída por docentes, estudantes, funcionários, comunidade, pulsando no fazer cotidiano e que tem necessidade de ser dita, escrita, como testemunho e herança (ARENDR, 1972).

A perspectiva socializada no presente artigo se inscreve no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, como temos denominado no Brasil, a partir da organização da obra *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria* (ABRAHÃO, 2004) e da realização do I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), em 2004¹. O evento trouxe pesquisadores de diversas partes do mundo para dialogar com trabalhos já desenvolvidos por professoras/es brasileiras/os, desde os anos 1990, e que se intensificaram com a publicação entre nós de dois livros organizados pelo professor António Nóvoa, *Vidas de professores* (1992a) e *Os professores e sua formação* (1992b).

Ao inventariar a trajetória desses estudos e pesquisas no Brasil, nos encontramos com a obra de Paulo Freire, desde os anos 1960, e a tessitura de uma pesquisa comprometida com a prática educativa, com as escolas, com as histórias, memórias e narrativas de educadores/as e educandos/as. Tal movimento foi interdito por tempos sombrios, mas retomado com força instituinte nos anos 1980, no contexto de abertura democrática, quando professores/as pesquisadores/as empreendem um diálogo efetivo com as escolas e a produção de um conhecimento outro, emancipatório e instituinte. Dessa herança, buscamos a compreensão da experiência e da aprendizagem narrativa como práticas da liberdade.

Diante desse contexto, temos perspectivado um referencial teórico-metodológico que se inscreve no âmbito do que denominamos *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica. A pesquisa-formação, a partir da corrente das histórias de vida em formação (PINEAU, 2010; JOSSO, 2010; PASSEGGI; SOUZA, 2017), preconiza a articulação entre movimentos de produção do conhecimento científico e de formação. Esgarçando possibilidades abertas por essa produção, temos buscado percorrer caminhos entre a produção do conhecimento científico e os

¹ Realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a coordenação da Professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

movimentos de (trans)formação que, potencialmente, atravessam os sujeitos envolvidos na pesquisa, em uma dinâmica horizontal e dialógica, na qual os sujeitos e seus muitos outros atuam de forma implicada na construção das trilhas de produção do conhecimento e formação.

Assim, vamos reinventando a vida e a pesquisa e, se algumas palavras-conceitos nos limitam, trazemos então metáforas em seus excessos de sentido, juntamos palavras e vamos abrindo brechas, entrelugares. Com inspiração nos cotidianistas, passamos a usar *pesquisiformação*, subvertendo a língua portuguesa², e afirmamos que toda pesquisa narrativa é (auto)biográfica e toda pesquisa (auto)biográfica igualmente narrativa. É na narrativa oral, escrita, imagética, entre tantas possibilidades, que produzimos versões de nós mesmos, nos biografamos de forma complexa com muitos outros, com os contextos históricos e políticos. Falamos de nós e dos outros produzimos histórias ao narrar.

Em diálogo com Benjamim (1996) e Goodson (2007; 2008; 2019), esse estudo procura mobilizar ideias que favoreçam uma problematização envolvendo experiência escolar, aprendizagem narrativa e práticas docentes, na perspectiva de viver a vida, a escola, a pesquisa e a formação de modo indissociável. Goodson e Petrucci-Rosa (2020) justificam sua reflexão sobre a natureza da (auto)biografia sob dois pontos de vista: epistemológico – lutar “por uma educação que favoreça a valorização de aprendizagens tribais transmutadas em aprendizagens narrativas” – e político – “pensar a educação como forma de resistência e transformação” social. Argumentam que as narrativas transportam experiências, desvelando uma aprendizagem tribal, e que as histórias de vida permitem compreender e potencializar processos de *aprendizagem narrativa*, nos quais o foco está no sujeito, seus sentimentos, sonhos e compaixão, e não apenas no conhecimento que se quer transmitir.

² No uso do dispositivo de unir palavras, ressaltando-as em itálico, na busca de apontar para a indissociabilidade de conceitos, bem como visando favorecer o excesso de sentidos, seguimos a esteira de reflexões tecidas pela professora Nilda Alves, em seus estudos nos/dos/com os cotidianos. “Esses termos aparecem juntos para indicar a necessidade que temos, nas pesquisas nos/ dos/com os cotidianos, de ir além dos limites que herdamos das ciências modernas” (ALVES, 2010, p. 1211; BRAGANÇA, 2018, p. 65).

Desse ponto de vista, a história de vida pode se referir tanto ao tratamento de fontes narrativas, no sentido de construir uma história, tal como trabalhado por Goodson (2007), quanto a uma abordagem teórica e metodológica emancipatória, como *prática de liberdade* (FREIRE, 1991; HOOKS, 2013), conforme sugerido por Abrahão (2008), ao possibilitar que o sujeito da aprendizagem se aproprie de seu *futuro social*, no sentido da resistência e transformação do mundo.

Em Freire (1991), a liberdade traz em si uma concepção político-pedagógica em dimensões indissociáveis. Coloca educadores e educandos em círculo, valoriza o encontro, a palavra, implicando a produção partilhada de saberes. Esse fazer pedagógico se afirma como visão de mundo ancorada na democracia, na conscientização pessoal/coletiva e na luta pela libertação. As histórias de vida nas ciências humanas e sociais buscam escutar os “vencidos”, dão a ver suas trajetórias e saberes construídos em uma escuta sensível que se compromete com o outro, com a vida em dimensões éticas e estéticas.

Na passagem de um tempo das “grandes narrativas” a uma era das “pequenas narrativas”, o esforço de pesquisa mediante processos colaborativos, centrado na *localização* – isto é, na ampliação, coletivização e contextualização histórico-social, política e científica da narração –, permite que as narrativas de vida não caiam prisioneiras do obscurantismo, se não da melancolia ou da ignorância. Assumindo o princípio metodológico de que “quem adensa a narrativa é o ouvinte”, os autores sugerem que as *mônadas* – construídas pelo pesquisador, ao ler os relatos memorialísticos, ou como parte das estratégias narrativas do próprio narrador – abrem janelas para o mundo ao redor.

Dizendo de outro modo, seria possível concordar com o navegante Marco Polo, na ficção de Ítalo Calvino (1998, p. 123), de que *quem comanda a narração não é a voz: é o ouvido*.

Experiência, memória e narrativa em Walter Benjamin

Na pesquisa (auto)biográfica em educação, o conceito de experiência em suas relações com a memória, a narrativa e a formação humana assume centralidade. E, para essa reflexão, retomamos, aqui, lampejos das contribuições de Walter Benjamin (1982-1940).

“Como pode um melancólico ser marxista? Que tipo de marxismo é este que a melancolia é capaz de assimilar?”. A provocação de Konder (1989, p.1) nos remete à vida de Benjamin, à sua biografia, considerando os entrelaçamentos entre vida e obra. Sua trajetória trouxe as dificuldades de um intelectual judeu e marxista no combate ao fascismo, nas primeiras décadas do século XX. Um marxista que se opunha ao determinismo e ao triunfalismo, que valorizava a cultura e a linguagem, atuando como crítico literário, poeta, escritor e cientista social, e uma obra que se inscreve como significativo patrimônio filosófico. Sua morte precoce, trágica e envolta em mistérios, não paralisou seu trabalho, antes favoreceu sua divulgação e socialização mais ampla (GAGNEBIN,1993; GALZERANI, 2013).

Especial destacar dimensões aparentemente conflitantes, mas que abrigam os interesses instigantes pela mística judaica, alimentada em sua amizade com Gershom Scholem³, e pelo materialismo histórico e dialético, tão visíveis em suas teses sobre o conceito de história. A amizade com Scholem é marcada por um intenso diálogo teórico, contribuindo na composição de seus conhecimentos teológicos. Quando sua tese foi recusada, passou a estudar hebraico com a possibilidade de, no futuro, trabalhar na Universidade de Jerusalém, o que acabou não se concretizando. Já o interesse pelo materialismo foi acentuado pela relação com Asja Lacis, uma amiga russa com quem aprofundou leituras e reflexões que já desenvolvia desde os anos 1920. Essas relações de amizade o levaram a ser cobrado por dois lados, em adiamentos que acompanharam sua vida: o convite para ser professor da Universidade de Jerusalém e seu ingresso efetivo no partido comunista.

Nesse *entrelugar*, agravado pelo contexto europeu de entreguerras, Benjamin construiu uma abordagem original da história e da cultura. O que o levou ao materialismo foi a inconformidade com os estudos literários da sua época, marcada por uma ciência burguesa, e seu trabalho dá a ver a especificidade do fenômeno cultural, ressignificando o conceito de tempo e historicidade, ajudando-nos a perspectivar uma racionalidade estética. Suas teses sobre o conceito de história trazem uma reflexão voltada à crítica da epistemologia, na sua maneira de captar e compreender a história por meio de um progresso inevitável e previsível, em um

³ Intelectual judeu-alemão, especialista em mística judaica, professor da Universidade de Jerusalém.

tempo cronológico, linear, homogêneo e vazio. Benjamin nos convida, pois, à refundação do conceito de tempo histórico, um “tempo saturado de *agoras*”, um sistema complexo, uma nebulosa de elementos em constante interação, sensíveis, simultaneamente, a restrições locais e globais, no qual se destaca a ideia de *presente histórico* como massa borbulhante carregada de memórias ou representações do passado, de tensões e de aspirações contraditórias, de antecipações de futuros percebidos como possíveis. Nessa nova perspectiva epistemológica, o historiador não se conforma em narrar o passado, apenas, mas constrói com ele uma *experiência* (*erfahrung*). E as reflexões sobre experiência assumem centralidade para Benjamin.

Para a tessitura das reflexões do presente artigo, parece importante, também, trazer a distinção operada por esse autor entre as noções de *vivência*, que ocorre sob o signo vigilante da consciência, compondo-se daquilo que a consciência autoriza, e *experiência*, instaurada sob o signo do choque, ou seja, pela incorporação dos estímulos que rompem a proteção da consciência. A literatura tem assinalado a influência de Marcel Proust nas reflexões de Benjamin, identificando aqui a célebre distinção do escritor francês entre memória voluntária e memória involuntária. Em *Baudelaire e a modernidade*, Benjamin (2017) recorre à Freud para mostrar que a lembrança, expurgada de seu poder destrutivo pelo trabalho vigilante da consciência, constitui uma vivência (a memória voluntária), e que a ameaça a essa vigilância da consciência, capaz de romper a barreira de proteção contra os estímulos e liberar o poder destrutivo da lembrança, integrando-a à experiência, provém do choque (a memória involuntária).

Sob esse ponto de vista, parece remota a imagem de um pensador romântico, lamentando a extinção da arte de narrar, porque a experiência que a sustenta também se perdeu. Pelo contrário, sua inconformidade com o destino imposto às narrativas tradicionais pelo capitalismo triunfante o leva, em muitos de seus textos, a uma busca incessante por novos narradores e suas novas formas de expressão narrativa.

Para ficarmos apenas nas narrativas verbais, pautam essa busca de Benjamin por formas novas de narrar, tanto a obra de Baudelaire – e a reconstrução da experiência, instaurada pelo choque no contato com as massas de Paris, no dezenove

– quanto a obra de Proust – reconstrutor de uma narrativa sintética, de novo tipo, fundada na percepção da diferença entre memória voluntária (consciente) e involuntária (que aflui) – ou de Kafka, com seu diagnóstico de uma doença da tradição, cuja palavra não se pode mais ouvir (GAGNEBIN, 2004, p. 69). Talvez Benjamin não esteja, exatamente, preocupado com o passado, apenas, no sentido de uma nostalgia pelo que se perdeu (como muitas vezes julgamos surpreender em *O narrador*), mas com a relação entre o que se perdeu e o que está sendo (re)construído, isto é, com a relação entre passados e futuros que o presente deve configurar, já de algum modo configurado, de fato, na obra de Baudelaire, de Proust ou de Kafka.

Assim, em nossa leitura de Benjamin, a experiência em sentido pleno tem a marca do coletivo, sendo transmitida como alegoria, em sua pluralidade de sentidos.

Como definir o conceito de “experiência instituinte? Esta reflexão nos leva ao encontro das contribuições de Walter Benjamin (1993), para o sentido das “experiências plenas”, que se traduzem por uma tessitura coletiva e pela a possibilidade de abertura polifônica. A experiência instituinte se afirma como uma experiência comum, partilhada por um grupo, contrapondo-se desta forma à vivência pontual e fragmentada do sujeito isolado de seus pares. É uma experiência aberta, não se afirma como “símbolo”, com um significado unilateral, mas como “alegoria” por seus múltiplos sentidos e leituras. Podemos ainda articular este conceito ao sentido de “origem” em Benjamin, pois o instituinte, na perspectiva de nossa pesquisa, não se confunde com o “novo”, mas sim é uma busca constante do movimento emancipador, movimento este que articula passado, presente e futuro. Contrapondo-se ao modismo e a uma reprodução estática do passado, a experiência instituinte sinaliza a densidade da experiência humana ao rememorar, recuperando, assim, o sentido de uma memória viva, pulsante onde o olhar para o passado potencializa o presente e nos ajuda na construção dos projetos de futuro, pois é ancorada em uma memória que é capaz de prometer. (BRAGANÇA, 2006, p.42.)

Uma experiência vivida na intensidade do tempo de agora, prenhe de passados, presentes e futuros, uma memória-vida conflituosa, afetiva, fugaz entre lembranças e esquecimentos voluntários e involuntários, ressignificados na narração. Nesses movimentos, somos desafiados a uma racionalidade sensível, estética, inventiva, esperançosa e comprometida com liberdade.

E seguimos o texto nos perguntando se é possível fazer o diálogo entre o conceito de experiência em Benjamin (1996) e de aprendizagem narrativa em Goodson (2007). A escrita de mônadas pode contribuir na produção cotidiana do currículo narrativo na escola básica e na formação acadêmica universitária?

Aprendizagem narrativa como experiência curricular e prática da liberdade

Diversos autores (APPLE, 2011; GOODSON, 2019; 2015) têm assinalado o fato de que a perspectiva curricular dominante no âmbito das políticas oficiais, centradas na transmissão do conhecimento veiculado por meio das disciplinas escolares em sua dimensão prescritiva, estabelecidas no começo do processo educativo, postulam um valor em si mesmo, favorecendo uma diferenciação que segue os modos de distribuição do capital cultural, logo também de exclusão social. Em que consistiria, portanto, essa proposta original do *currículo como aprendizagem narrativa*, defendida pelos autores (GOODSON, 2008; 2015; 2019; GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020)? Trata-se de uma aprendizagem ao longo da vida ou, mais especificamente, de uma “experiência curricular” outra, que considere *sonhos, dilemas e desejos das crianças e dos jovens*, possibilitando *a superação do presenteísmo e do individualismo e fortalecendo um propósito de futuro coletivo e social*. Aprendizagem narrativa pode ser definida, pois, como *o aprender a ser um ser social, aprender sobre si mesmo e sobre o mundo* (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020, *passim*).

Isso parece implicar, então, repensar e recolocar o próprio sentido de educação e de escola como agência de (re)construção de conhecimentos e oportunidades. Nessa visão, a proposta se conecta com a pedagogia (do oprimido, da libertação) de Paulo Freire (1991), dialogando, mais recentemente, com a releitura de uma *educação como prática de liberdade*, por Bell Hooks (2013). Ao mesmo tempo, retoma o tensionamento no debate que envolveu, do outro lado, uma *pedagogia histórico-crítico* (SAVIANI, 2002; 2000) e o próprio entendimento que parece hegemonizar, ainda hoje, os diferentes campos de “*ensino de*” (História, Ciências etc), bem como as práticas interdisciplinares na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental

Se a escola passasse a exercer esse papel – afirmam os autores, de agência da aprendizagem narrativa e de alavanca de um modo diferente de produzir o conhecimento – no âmbito da cultura e da política, não restaria espaço para um currículo previamente estruturado e definido sem diálogo com as histórias de vida (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020, p. 100).

Pelo exposto, parece configurar-se também a imagem de um/a narrador/a-educador/a ou uma tríplice figura de educador/a-educando/a-narrador/a e, para tal, talvez seja preciso ir além de uma configuração do/a professor/a como intelectual, para admitir, com Paulo Freire, na *Pedagogia da autonomia*, esse saber fundamental da prática educativa, de que *não há docência sem discência*:

É preciso que [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2000, p. 25).

As perspectivas epistemológicas e políticas que tensionam o currículo como prescrição e o currículo narrativo geram divergências quanto à visão de sociedade e de conhecimento; o primeiro, centrado no controle, com saberes e identidades mais ou menos fixas, e o segundo, na construção vital que envolve o humano e suas relações movediças. Ao olhar o cotidiano das escolas, a circulação dessas tensões é viva, o prescritivo está posto nas políticas do *conhecimento oficial* (APPLE, 2011), via BNCC, por exemplo, e direcionamentos dos sistemas de ensino, enquanto que um currículo narrativo se afirma nas brechas de uma autonomia mediada pelo compromisso ético e estético dos sujeitos escolares, que se envolvem na (re)construção dos saberes acumulados pela humanidade.

Quando se fala de “currículo narrativo”, porém, a primeira exigência é evitar a falsa compreensão de que tudo se resume a um “ou isto ou aquilo”, ou seja, ou foco no conhecimento ou foco no sujeito como partes excludentes, mas considerar que é

preciso reinventar uma síntese entre “isto e aquilo”. Talvez este seja o grande desafio colocado ao/à professor/a educador/a-educando/a-narrador/a.

Goodson e Crick (2019) apresentam também a diferenciação entre currículo prescritivo e narrativo, indicando a centralidade da narrativa para a aprendizagem baseada na investigação, destacando três dimensões envolvidas: “a narrativa de vida do aprendiz”, “as narrativas da comunidade particular da qual o aprendiz faz parte” e “a narrativa enraizada e descoberta pelo aprendiz no processo de construção conjunta do conhecimento” (p.92). Uma tríade que entrelaça vida, comunidade e construção coletiva do conhecimento, acionando a indissociabilidade entre experiência, memória e narrativa, tal como perspectivamos em Benjamin (1996).

Cabe ainda tomar como referência o trabalho de Gregory Bateson (GOODSON; CRICK, 2019), que sugere a identificação entre três graus distintos de aprendizagem: no primeiro, o que é lembrado e repetido; no segundo, o aprender a aprender; e, no terceiro, uma quebra de regularidade e uma reorganização de experiências fragmentárias. A aprendizagem terciária relaciona-se, pois, a uma dimensão profunda que envolve deslocamentos e novos delineamentos, portanto, “a aprendizagem terciária diz respeito a viver sem hábitos e aprendizagens rotineiras, a romper com as prescrições predeterminadas do currículo e a mover para a definição, a apropriação e a narrativa contínua de nosso próprio currículo” (p. 93). No contexto escolar, a aprendizagem terciária desafia estudantes e professores/as à invenção cotidiana, aos diálogos entre o conhecimento científico, cultural e pessoal na produção de saberes e práticas curriculares.

A escola como lugar de memórias

Tendo como referência teórico-metodológica a abordagem de *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica e dando continuidade ao diálogo entre os conceitos de experiência e currículo como aprendizagem narrativa, partilhamos, aqui, a experiência de um núcleo de memória em uma escola pública desenvolvida no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, no Colégio Municipal Estephania de Carvalho (COMEC).

Na perspectiva do Núcleo Vozes da Educação, os núcleos de memória nas escolas potencializam “a articulação das dimensões simbólicas e materiais, em que

o levantamento das fontes documentais é atravessado pelas vozes dos sujeitos que, no tempo presente, vivem o cotidiano da escola e suas tensões”. E dessa forma, buscamos “contribuir na construção de espaços onde as experiências de produção da vida, da prática educativa e da escola sejam reconstruídas por meio de narrativas, gerando novos saberes e formação” (BRAGANÇA, 2013, p.131).

A *pesquisa-formação* desenvolvida por Rodrigo Santana (2016) teve como objetivo favorecer *espaçotempos* de troca de experiências e (re)construção coletiva de memórias da escola e da história de vida de sua patrona, a professora Maria Estephania Mello de Carvalho, por meio de oficinas desenvolvidas com estudantes do segundo segmento do ensino fundamental. A educadora gonçalense Estephania de Carvalho, que dá nome à principal praça da cidade e ao colégio municipal, tem sua história de vida entrelaçada à história da educação da cidade. A escola foi tomada como *lugar de memórias*, e o trabalho com documentos e imagens sobre a história da patrona e da escola se entrelaçaram à narrativa das histórias de vida dos estudantes, ressignificando a história da escola, dos alunos/as e de sua patrona. Foi possível identificar um universo pouco explorado na escola, no qual a escuta atenta das histórias de vida potencializou sua valorização e a produção de saberes interdisciplinares, especialmente nos campos de história e geografia.

A oficina “Quem foi Estephania de Carvalho?” teve como foco “estudar a história de vida da patrona da escola; compreender porque pode ser considerada uma destacada educadora; levantar as contribuições da educadora para a cidade; e relacionar a história da patrona da escola com a própria escola” (Santana, 2016, p. 62). Os estudantes foram convidados a desenhar Estephania da forma como a imaginavam. Depois da partilha dos desenhos produzidos fizeram um passeio pela escola para apreciar a foto e um busto da educadora. Foi lida a síntese sobre a biografia da educadora, colocando-se em debate algumas questões sobre a sua vida, entrelaçando-a com a vida dos/as alunos/as.

Ao fornecer lápis de cor, hidrocor, giz de cera e papel ofício (alguns preferiram desenhar na folha de caderno), os alunos começaram desenhando como imaginavam Estephania de Carvalho. Muitos desenhos interessantes foram feitos, alguns a retrataram como uma mulher bem idosa, outros como uma professora bem jovem e alguns até mostraram uma mulher usando roupas de época, mas todos de

certa forma se aproximavam da ideia expressa pela imagem de Estephania de Carvalho.

Essa oficina foi considerada pelos alunos como a mais dinâmica, pois fizemos um passeio pelos ambientes da escola, culminando na entrada da mesma, onde se encontra o busto em homenagem a patrona. Além dos alunos da oficina, muitos pararam para ouvir do que se tratava e aprenderam junto. Resignificar a vida de Estephania de Carvalho afetou diretamente a vida dos alunos, uma vez que em cada passagem de sua biografia, algum participante relacionava o fato a algo que lhe aconteceu. Assim, trajetórias de vidas, tão distantes pelo tempo, foram entrelaçadas por suas experiências. (SANTANA, 2016, p.64.)

Na *pesquisaformação* encontramos dimensões que envolvem um currículo narrativo e as diversas dinâmicas que favorecem o diálogo entre a história de vida dos estudantes, histórias da comunidade e a produção de saberes. “As histórias de vida individuais se conectaram com a história compartilhada, que está relacionada, ela mesma, com histórias mais amplas, políticas e culturais, da sua tradição” (GOODSON; CRICK, 2019, p. 107). Foi possível perceber o envolvimento, a transformação pessoal dos estudantes e do professor-pesquisador, a resignificação de histórias e memórias da comunidade, da escola e dos/as alunos/as, a diversidade cultural e de linguagem, a tematização de uma cidadania ativa presente nos processos de aprendizagem, o exercício de escuta da voz do outro na “negociação de histórias conflitantes” (p. 111), em uma rica construção conjunta de conhecimentos.

As mônadas entre aprendizagens narrativas e experiências

Segundo Goodson e Petrucci-Rosa (2020, p. 101), as mônadas tanto expressam uma *experiência*, no sentido proposto por Benjamin, quanto aquilo que os autores denominam *aprendizagem tribal*, isto é, o modo “como conhecemos o mundo antes de encontrarmos as forças da socialização representadas, em certo sentido, pela escola e pela cultura em geral”. Não obstante, talvez seja preciso considerar o professor, menos como um “mediador independente” entre aprendizagem tribal e aprendizagem escolar e mais como protagonista nessa difícil arte de provocar a emergência de uma aprendizagem narrativa.

Em trabalhos anteriores, Goodson (2008) se debruçou sobre histórias de vida de professores para construir dimensões desse conceito relacionadas à aprendizagem ao longo da vida, em especial no caso da aprendizagem de adultos.

Não seria o caso de voltar, também aqui, ao conceito de aprendizagem narrativa para o professor, vendo nele não o agente da cultura dominante, ou da escola como expressão dessa cultura, mas de sua ambivalência e da ambivalência da própria escola, sua potência para colocar em um confronto produtivo o tribal e as prescrições escolares, realizando uma construção ou uma experiência curricular distinta? Nesse caso, então, se a ideia é conceber o/a professor/a como narrador/a (melhor dizendo, um educador/a-educando/a-narrador/a), então o *currículo narrativo* não pode ser reduzido à prescrição, estendendo-se também ao nível de processo e prática, como o próprio Goodson (2003) já admitiu em textos anteriores.

Mas, do que se fala quando estamos considerando o conceito de mônada? Ensaíamos compreender as mônadas benjaminianas como dispositivos de configuração de uma experiência com a história, com o conhecimento e com o saber.

Do grego *monás, ádos*, pelo latim *monada*, informa o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o termo mônada traduz, segundo Leibnitz, uma substância simples e sem partes, que, “agregada a outras substâncias, constitui as coisas de que a natureza se compõe”. De acordo com Michael Löwy (2007), Benjamin faz referência explícita à ideia de mônada na tese XVII de *Sobre o conceito da história*, propondo uma metodologia segundo a qual a *historiografia materialista* deve se basear em um princípio construtivo: em vez de compreender o passado tal como aconteceu, cabe ao historiador estabelecer com ele uma relação ou uma *experiência*, por meio de uma configuração *saturada de tensões*, envolvendo tanto o passado quanto o presente. Esse tempo da memória ou da rememoração consiste no estabelecimento de uma constelação não homogênea, feita de plenos e vazios, entre momentos privilegiados do passado em conexão com o presente, concentrados de totalidade histórica arrancados da continuidade do tempo, ou seja, como mônadas.

Como afirma também Jeanne Marie Gagnebin (2018, p. 59), o historiador materialista sabe que não deve se contentar em colecionar os fatos do passado, devendo ser fiel também à história do presente. Assim, ele

deve sempre se lembrar de que a imagem do passado – que é a *sua* imagem do passado – não pode oferecer um ponto de partida imediato à sua análise, mas que a condição prévia de todo julgamento do passado é o exame crítico da constituição histórica da representação deste passado.

A rigor, nessa concepção benjaminiana da história, a verdade do passado não consiste na sua redução àquilo que, de fato, aconteceu, mas no inventário de todas as possibilidades de futuro que ele encerra, tenham elas se realizado ou não, fazendo emergir do passado suas esperanças não realizadas e seu apelo por um futuro diferente. Os trabalhos de Benjamin sobre Baudelaire são, segundo Löwy (2007, p. 132), um bom exemplo dessa metodologia: trata-se de confrontar *As flores do mal* como mônada, isto é, um conjunto cristalizado de tensões que contém uma totalidade histórica. Benjamin parece confirmar esta avaliação ao comentar a interdição do futuro, o profundo enraizamento da obra na *experiência* do autor e a baixa expectativa de sobrevivência que o poeta alimentava em relação a ela, qualificando a estrutura de *As flores do mal* como monadológica:

A estrutura de *As flores do mal* não é determinável por meio de uma qualquer ordenação engenhosa dos poemas e muito menos por meio de uma chave secreta; ela está na exclusão, sem apelo nem agravo, de todo tema lírico que não estivesse marcado pela experiência dolorosa e pessoalíssima de Baudelaire (BENJAMIN, 2017, p. 154.)

Essa compreensão ecoa na parte final da tese XVII, referindo-se à importância de buscar, na obra, a obra de uma vida; na obra de uma vida, uma época; numa época, a totalidade da história: assim, respectivamente, *As flores do mal*, a poesia de Baudelaire, a Paris do Segundo Império (1852/70) e o século dezenove francês, a modernidade ocidental e a história. Em vez de exterior, homogêneo e vazio, o tempo é a semente preciosa, ainda que *insípida*, alojada no íntimo de tudo que foi compreendido. De muitas maneiras, portanto, o presente não só importa, como desempenha papel crítico fundamental na compreensão do passado.

No próprio Benjamin, por fim, podemos encontrar algumas pistas para pensar nas mônadas para além de monumentos como *As flores do mal*, de que são exemplos algumas obras singulares no contexto da produção benjaminiana, como *Rua de mão única*, *Infância berlinense: 1900* e *Imagens de pensamento*. No Comentário à *Rua de mão única*, que aparece na edição das Obras de Benjamin em alemão, reproduzido na tradução publicada no Brasil pela Autêntica, aparece a seguinte afirmação de Benjamin, em carta dirigida a Hugo von Hofmannsthal:

É precisamente nos seus elementos mais excêntricos que este livro é, se não troféu, pelo menos documento de uma luta interior cujo objeto se poderia resumir nas seguintes palavras: captar a atualidade como o reverso do eterno na história e tirar uma impressão dessa face escondida da medalha (BENJAMIN, 2017a, p. 123).

Experimentando uma construção monadológica

De que maneira o olhar sobre a trajetória de uma professora parceira, além dos próprios autores deste texto, por meio de mônadas – em duplo sentido, conforme já vimos, como *aprendizagem tribal* de professores transportando experiências em suas narrativas, mas também como um modo de confrontar essas narrativas comunicando-lhes um *choque*, extraíndo delas elementos variados de um tempo *saturado de tensões* – pode ajudar a compreender e expressar um pouco melhor esse mar de ideias, ainda em construção?

Reflexões e mônada de Everardo Andrade

Como professor de carreira já um tanto longa, peço licença para incluir neste texto um fragmento narrativo dessa *experiência*, à maneira de uma mônada, cuja ambição consiste na tentativa de constelar, daqui do presente, o passado e o futuro, talvez cacos de um espelho que toda existência contém, qualquer existência comum, posto que não é atributo de nenhuma existência especial. Trata-se da passagem pela direção de uma escola pública, no Estado do Rio de Janeiro.

Durante algum tempo ele foi apenas um número para todos nós: CIEP 263. Mas números não criam identificação, a não ser em raros casos. Muita gente habituada às velhas práticas candidatava nomes: o pai recém-falecido de um cabo eleitoral de peso, a mãe-professora do prefeito de plantão, um nome qualquer na linhagem das velhas elites locais... Não me lembro, mas não estranharia se eu mesmo não tivesse um nome por trás da orelha, nem que fosse de um desses heróis anônimos da resistência esquecido no último reduto da velha província. Quiçá, como diria o poeta, um nome-objeto, do tipo CIEP das Pedras Pisadas do Cais. Por isso, quando Darcy Ribeiro escolheu lá de longe um nome esquisito para nossa escola, não pude deixar de notar um certo reboço, ou mesmo de participar dele. A arquiteta italiana Lina Bo Bardi, mulher de um conhecido crítico de arte, que não consta que tivesse relação com a educação pública, que talvez jamais tenha ouvido falar na pérola tão bela e preciosa do norte fluminense, e que tampouco Itaperuna sabia do que ou de quem se tratava, foi a escolhida. De modo que íamos todos os dias para um mesmo lugar, professores, funcionários, alunos e seus responsáveis, mas era como se fôssemos para uma terra cujo nome estranho acenava com bandeiras nunca antes desfraldadas.

O que a narrativa anterior teria a ver com a condição do professor ou da pesquisa, no contexto teórico do educador-educando-narrador? Pensando agora, tantos anos depois, me dou conta de que talvez tenha me faltado a compreensão do *historiador materialista*, da tese XVII, para compreender que estava diante de uma configuração saturada de tensões (BENJAMIN, 1996, p. 231), e que deveria confrontá-la enquanto mônada. Que me cabia encontrar, naquele minúsculo ponto luminoso que cintilava em meu presente, um modo de articular – com os sujeitos daquela escola pública – uma obra particular, a obra de uma vida, uma época e o curso aparentemente homogêneo da história. Que ao redor de todos nós havia Darcy Ribeiro, Lina Bo Bardi e Oscar Niemeyer; havia Brizola e os ecos da resistência ao regime militar ainda vibrando no país; havia Itaperuna e a modernidade nacional e

global articuladas. Ou, enfim, como diria aquele poeta maranhense, havia o *fundo da quitanda* e ao longe, tão longe que quase nem se via, havia o *mar, nosso horizonte*.

Reflexões e mônada de Inês Bragança

A autora também ensaia aqui um escrito monadológico, na intensidade do tempo de agora que tanto nos desafia. Professora dos anos iniciais, formada, com orgulho, na primeira escola normal da América Latina, o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), em Niterói (RJ), imagem símbolo da formação de professores no Brasil, de lá me encaminhei para as escolas da rede pública de São Gonçalo e Niterói.

Ontem me encontrei com Giovanna, Júlia, Raquel, alunas formandas do Curso de Pedagogia da Unicamp, encontro online, dos muitos da agenda intensa desse período de isolamento social. Junto conosco a coordenadora dos anos iniciais do ensino fundamental da escola estadual onde desenvolveremos o projeto de estágio. Em movimentos de aproximação e diálogo com a escola nos disponibilizamos para um projeto que tenha como tema narrativas com as crianças em tempos impensáveis de pandemia. Na intensa conversa sobre tecer nossos movimentos de aproximação das professoras e crianças, nos demos conta de que as ideias traziam Freinet e seus ateliers de trabalho, insistência em modos outros de organização da prática pedagógica. Como professora dos anos iniciais da Escola Estadual Francisco de Paula Achilles, Anaia – São Gonçalo, experimentei, Tateando caminhos frenetianos. Sala com muitas mesas e cadeiras, conseguimos algo que se aproximava de um círculo para nossas rodas de conversa, saímos em grupo com toda escola para uma aula passeio, registramos em textos livres. Com os estudantes em formação inicial para docência na FFP/UERJ e na Unicamp, o livro da vida têm sido companhia na reflexão sobre os caminhos percorridos e na documentação da experiência. Diferentes cenários, espaços-tempos que se intensificam e expandem.

A prática da liberdade está no desejo da professora dos anos iniciais e na ação da formadora de professores que seguem buscando a invenção do pensar-fazer-dizer a educação. No ensaio monadológico, o escrever se coloca como exercício de resistência e reinvenção cotidiana dos sentidos da vida. Nele, o tríplice presente, o tempo de agora pulsa para além de fronteiras, faz chamamento ao limiar poroso que permite estar lá e cá.

Reflexões e mônada de Camila Rosa

Eram dias repletos de desafios e realizações. Eu, estagiária do PIBID trafegava entre mesas e cadeiras de educandos da EJA. Queria ter a velocidade dos mísseis para ajudá-los, mas parecia que tinha a velocidade das tartarugas. Sentia que eles tinham certo estranhamento comigo. E o tempo foi passando... Não esse tempo que se marca no relógio, mas um tempo que se mede pelas batidas do coração. Comecei a gostar de ter a velocidade de uma tartaruga, abandonei a ideia de ter a velocidade dos mísseis. Passei a ver que eles não me achavam mais uma turista que estava com eles duas vezes por semana, eles estavam me vendo como parte daquele grupo! Era tanto carinho! Eles começaram a me chamar de “professorinha”. Agora, tinha passado a ser requisitada nas carteiras para auxiliar nas mediações de leitura e escrita. Um dia uma senhora que tinha por volta de seus oitenta anos me chamou para próximo de sua mesa pedindo para que eu olhasse o que ela havia escrito. O colega, que estava ao seu lado, interveio e disse que apenas a professora da sala saberia responder se aquilo estava certo ou não. Foi quando ela respondeu: “Não, a professorinha também sabe de tudo!” Pensei: “Eu?”. Será que eles achavam que tinham algum atraso de nascença? Mal sabiam eles que eu tinha também. (ROSA, 2020, p.61)

A mônada da professora-pesquisadora em formação inicial fala dos desafios da sala de aula, do cotidiano que pulsa, do tempo dos mísseis ao tempo das tartarugas, da lentidão necessária à experiência, do diálogo com os estudantes da EJA como constituintes de sua formação. Mas fala também, simultaneamente, das políticas públicas curriculares, de formação e de organização da educação, como o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, fomentado pela CAPES, e a EJA, modalidade de Educação Básica referente à Educação de Jovens e Adultos. Em um mesmo movimento de muitas mãos, de muitos tempos e de muitos caminhos, segundo o qual conhece a si mesma conhecendo o mundo e conhece o mundo pela mediação do conhecimento de si, ela vai se constituindo como professora e pesquisadora, enfim, como educadora-educanda-narradora.

Reflexões

O caminho percorrido neste texto abre-se a outras questões e desejos de futuros na escola básica e na formação de professores, por esse motivo trazemos algumas “reflexões não finais”. Retomemos aquelas duas questões iniciais que mobilizaram a escrita: entre prescrições programáticas, tradições escolares e

criações próprias e originais, qual é a imagem que os/as professores/as parecem incentivados a assumir nesse lugar? Qual contribuição emerge da disposição de tomar a escola como lugar de memórias e incentivar a escrita de mônadas para a produção cotidiana do currículo narrativo?

No percurso, tematizamos relações entre os conceitos de experiência e aprendizagem narrativa, destacando a importância crítica fundamental das inventividades docentes na construção cotidiana do núcleo de significados do currículo e do conjunto dos saberes escolares. Retomamos o conceito de experiência em sua dupla face, individual e coletiva, na intensidade do *tempo de agora*, prenhe de passados, presentes e futuros, em uma memória-vida conflituosa, afetiva, fugaz entre lembranças e esquecimentos voluntários e involuntários, ressignificados na narração. Já a aprendizagem narrativa considera a atuação propositiva da comunidade escolar, envolvendo docentes e estudantes, na tessitura do currículo como experiência e prática de liberdade, favorecendo *a superação do presenteísmo e do individualismo e fortalecendo um propósito de futuro coletivo e social*.

No diálogo com o conceito de currículo narrativo, partilhamos dois movimentos de *pesquisaformação*: a experiência de um núcleo de memória em uma escola pública no município de São Gonçalo (RJ) e a escrita de mônadas como desdobramento e dispositivo que pode favorecer a construção de currículos narrativos. O núcleo de memória buscou contribuir na construção de espaços-tempos para a narrativa de vida dos estudantes, em diálogo com as narrativas da comunidade, em um processo de produção coletiva do conhecimento escolar. O núcleo envolve uma tríade que entrelaça vida, comunidade e construção do conhecimento, ultrapassando o currículo prescrito e acionando a indissociabilidade entre experiência, memória e narrativa.

As mônadas, revelando a intensidade do *tempo de agora* e das relações macro e microssociais presentes na escola, apontam para a bifurcação de temporalidades que se manifesta no presente vivido, conforme algumas imagens nas teses benjaminianas. Nelas nos encontramos – autores deste texto e a professora da educação infantil, inventando práticas no contexto da pandemia, existências buscando sentidos na vida –, ora comparecendo ao encontro secreto entre gerações,

agendado desde o passado, e comprometendo-nos com a tarefa de nos apropriarmos de uma reminiscência tal como relampeja no momento de perigo; ora assumindo o desafio metodológico (e poético) de fazer parar o tempo e o imobilizar, comunicando-lhe um choque que o cristaliza em mônada para, enfim, estabelecer com ele uma experiência única. De todo modo, qualquer que seja nosso lugar nesse mundo configurado (mas não determinado, seja lá por quais determinismos), somos atravessados por temporalidades e práticas globais, que por sua vez não estão imunes a nossas intervenções (o bater das asas de uma borboleta, diria a teoria do caos, provoca mudanças na outra extremidade do planeta).

Em síntese, se o efetivo foco da história, neste texto, parece se deslocar do “passado” ao “presente”, é porque qualquer passado não se constitui senão como um presente a seu tempo. No fundo, o desafio que nos mobiliza talvez seja o de compreendê-lo – o presente, na inventividade de seus docentes, na aprendizagem narrativa que nos aproxima ou na experiência que nos engendra – compreender o presente em sua singularidade, inclusive temporal.

Para tanto, buscamos a companhia generosa de Walter Benjamin, Ivor Goodson, Paulo Freire e tantos outros que estiveram conosco na caminhada. O que nos moveu até aqui foi menos a régua do tempo, que dispõe em linha os acontecimentos e as vidas, e mais o tempo interno ao presente, a temporalidade inerente ao objeto, evento ou momento, as múltiplas referências temporais, os passados que não passaram e os futuros possíveis borbulhando no *agora*. Talvez seja nesse sentido que insistimos em falar de um “passado vivo”, aquele que mantém aberta sua linha de frente, sempre pronto a destacar o que se julgava apagado ou inexistente; sempre disposto a reconhecer futuros possíveis que não se cumpriram: sua presentidade é, de fato, seu interesse.

Nesses diálogos entre conhecimentos, práticas e experiências, concebendo o docente como narrador, ou melhor, como educador/a-educando/a-narrador/a em um *currículo narrativo* que transcende a prescrição, estendendo-se ao nível de processo e prática, nesses movimentos, enfim, somos desafiados a uma racionalidade sensível, estética, inventiva, esperançosa e comprometida com a liberdade.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A Aventura (Auto) Biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Educadores sul-rio-grandenses**: muita vida nas histórias de vida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª ed., São Paulo (SP): Cortez, 2011.

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. **Perspectiva**, SP, pp. 28-42, 1972.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras escolhidas, v. 1). 7ª edição, São Paulo (SP): Brasiliense, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Baudelaire e a modernidade**. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**: Infância berlinense. 1900. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2017a.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Memórias e Práticas Instituintes na Escola. **A Página da Educação**, Portugal, p. 42, 2006.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisa formação* narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In.: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luís; BÔAS, Lúcia Villas. (Orgs.). **Pesquisa narrativa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018, p.65-82.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. 10ª reimpressão, São Paulo (SP): Companhia das Letras, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 20ª ed., Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15ª ed., São Paulo (SP): Paz e Terra, 2000.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. SP, Brasiliense, 1993.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin**: os cacos da história. São Paulo (SP): n-1 edições, 2018.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. 2ª ed., São Paulo (SP): Perspectiva, 2004.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos. **Encuentro de Saberes**. Luchas populares, resistencias Y educación, 2013, p. 53.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 6ª ed., Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, 12(35): 241-252, 2007.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor F. **Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores**. Porto (Port): Porto Editora, 2015.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2019.

GOODSON, Ivor F.; CRICK, Ruth Deakin. Currículo como narrativa: Contos dos filhos dos colonizados. In: GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2019.

GOODSON, I. F.; PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. I. "Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!" Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, 5 (13), p. 91-104, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinado a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo (SP): WMF Martins Fontes, 2013.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KONDER, Lenadro. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio (Uma leitura das teses "Sobre o conceito de história")**. São Paulo (SP): Boitempo, 2007.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista de Pesquisa Histórica**, São Paulo, 10, p. 1-178, 1993.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992a.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2(1), 6-26, 2017.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulos, 2010.

ROSA, Camila Petrucci dos Santos. Minha *pesquisaformação* é um quintal maior que mundo. In: Bragança, Inês Ferreira de Souza; Santana, Rodrigo Luiz de Jesus. **Memoriais, pesquisaformação e modos outros de escrita acadêmica**. Campinas: Editora Pedro & João, 2020, p. 53-66.

SANTANA, Rodrigo Luiz de Jesus. **Pesquisa-formação no Colégio Municipal Estephania de Carvalho: entrelaçando narrativas, experiências e (trans)formações**. Faculdade de Formação de Professores da UERJ, São Gonçalo. [Dissertação de Mestrado], 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 35ª ed., Campinas (SP): Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7ª ed., Campinas (SP): Autores Associados, 2002.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Maria de Lourdes Russo*

Submetido em 25/12/2022

Aprovado em 29/12/2022

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)