

## **HISTÓRIA, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: SOBRE MEMÓRIAS E NARRATIVAS.**

No livro *Abril Despedaçado*, Ismail Kadaré nos apresenta uma linda e tenebrosa imagem sobre a história que não pode ser pronunciada, aquela que permanece enterrada dentro do sujeito, longe demais da garganta que lhe permitiria ressoar acontecimentos em formas de sons e palavras. É certo que ele refere-se a assassinos, homens presos na “kulla”, à espera de pagar o imposto do sangue, para continuarem suas trajetórias da vida que logo serão interrompidas<sup>1</sup>. A passagem que destaco, entretanto, chama a atenção pela riqueza de elementos, nos faz imaginar o que é o temor diante da nossa história, esta história que é também o história do outro. A história do assassino, por um momento, é a história do assassinado; a história de uma família que perde um parente é também a história da outra família, numa situação de confronto, em que se perde de vista o tempo de tal criação. O personagem que nos permite perceber esses tantos homens, cuja história está enterrada em seu próprio corpo, chama-se Gjorg, e através dele, temos a passagem que segue:

“Gjorg suspirou profundamente. Fora, a noite certamente se tornara mais escura. Ao longe, o vento do norte soprava com suavidade, roçando lentamente o solo. Ficou surpreso de sentir vontade de contar alguma coisa. Porém, mais que por essa vontade, foi surpreendido pela estranha impressão que experimentava. Parecia-lhe que os maxilares daqueles que o cercavam mudavam lentamente de forma. Suas histórias lhe subiam à garganta e eles se punham a ruminá-las como touros seus alimentos, nas frias noites de inverno. Agora elas começavam a cair como gotas de seus lábios.”(p. 52)

Sensibilizados, terrificados ou aturdidos, criamos imagens sobre as lembranças que podem compor a história de cada um desses homens da “kulla”. O que já sabemos deles é suficiente para mover tantos sentimentos. Mas ainda assim, queremos seguir Gjorg por sua travessia, destinada e obstinada. E o fazemos até o final do livro.

---

<sup>1</sup> A “kulla”, no livro de Kadaré, é o lugar para onde se dirigem os justiceiros, a fim de cumprirem o pagamento do imposto do sangue, seguindo as regras do Tratado dos Costumes .

No filme “Lições da escuridão” (W. HERZOG, 1992) a memória da guerra, o sofrimento que emudece, a impossibilidade de contar o que passou, de falar sobre o que foi vivido também nos chama a atenção. O filme mostra os incêndios dos poços de petróleo, na guerra do golfo pérsico e os problemas, para o Kuwait, com esses incêndios.

Em uma passagem, uma mulher pede para contar o que ela viu. Ela viu os filhos serem presos e torturados, depois assassinados. E não consegue mais conversar. Ela tenta, mostra com gestos o que viu e solta umas palavras, que mais se assemelham a grunhidos. Ela viu a escuridão.

Há um menino, que foi vítima da violência com a invasão dos soldados em sua casa. Ele é pequeno, ainda bem pequeno. Um soldado colocou a bota sobre sua cabeça. A mãe implorou para que não o esmagasse. Ele viu a violência e viu o pai ser morto. Ele falava. Um dia disse para mãe: “mamãe, não quero mais falar”. E desde então ficou mudo. Ele não fala mais. Ele também viu a escuridão e aprendeu com ela.

Gjorg, a mãe e a criança são pessoas/personagens de histórias que não são contadas cotidianamente. Não porque elas refiram-se ao esquecimento. São histórias que não são lembradas, em narrativa banalizada, expressa para o outro conhecer. Mas as lembranças estão lá, vivas, para sempre, ou talvez à espera de poderem ser contadas, quando as palavras puderem sair de dentro de seus corpos. As imagens tão fortes, acompanham-me nesse texto, como delicados sinalizadores, uma vez que me proponho a discutir memórias e narrativas como elementos essenciais para a compreensão e a problematização de questões curriculares.

Sabemos que a memória é uma função inteligente. Com ela podemos tomar decisões, resolver problemas do cotidiano, aprender a identificar sensações e emoções, entre outras tantas coisas. Às vezes, a memória pode ser considerada uma espécie de jardim da inteligência, especialmente quando o que se pretende é perceber a capacidade lógica de um sujeito (lembremos dos estudos de Piaget) ou quando verificamos os inúmeros estudos sobre a memória e a cognição para compreender como as crianças aprendem na escola (JAFFARD, 2005).

Por vezes, a memória é um refúgio bucólico, um porto seguro. Outras vezes ativamos a temática da memória para falarmos da identidade do sujeito, das inúmeras possibilidades de construção das identidades individuais e coletivas. Falamos de memória para falarmos de cultura. Estas imagens sobre a memória e a associação dela com a recordação, como realizadas nas línguas latinas, apresentam a memória como

central na identificação do sujeito com os processos vividos, com a possibilidade de ainda continuar vivendo, com os desejos e os temores. Memória vincula, nesse caso, razão e emoção, remete aos sentidos da experiência vivida e à capacidade de lidar com os vários tempos e espaços do sujeito. Claro que a memória não é valorizada unicamente porque nos permite um avanço cognitivo enorme, relativo à aprendizagem constante e crescente, mas porque com ela ativamos o pensamento, atualizando o passado no presente.

As passagens do romance e do filme, entretanto, apresentam uma outra característica da memória, que pretendo retomar aqui para reflexão, dando continuidade aos estudos sobre a memória das práticas escolares, vividas por pessoas, que induzidas a contar suas histórias de escolarização, o fazem construindo narrativas e memoriais. Trata-se de uma reflexão pontual, resultado das pesquisas que realizo para estudos curriculares, buscando perceber como se constroem discursos sobre as experiências e as práticas escolares, mas buscando com isso compreender, o que representaram essas experiências na configuração das escolhas dos alunos de cursos de formação de professores, em especial, alunos do curso de Pedagogia da UNICAMP, que afirmam querer ser professores e dar continuidade aos processos de educação escolar.

Esse texto trata, em breves e gerais idéias, da relação entre memória, currículo e práticas curriculares (que inclui, portanto, as práticas do ensino escolar). E nele, reflito sobre as experiências vividas e, um dia, transformadas em histórias contadas, em busca dos sentidos e dos significados dessas experiências. É um ensaio, uma interpretação.

Com elas busco uma aproximação entre questões da historiografia e questões educacionais que suplantem a dicotomia, existente na maior parte dos cursos de formação dos professores do Brasil: as questões da abordagem didática e da prática do trabalho do professor são vistas como espaços demarcados pela educação, não são vistas como regiões de fronteiras e, em conseqüência, concebidas, quase sempre, como síntese de atitudes, comportamentos, doutrinas, modelos de atuação profissional, conquistadas essencialmente na formação como cientista ou como educador. As dicotomias e idiosincrasias existentes entre as disciplinas, solicitando aos estudantes, que eles manifestem sua profissão de fé, por vezes, subjagam as experiências escolares, ou que fiquem atentos a elas para evitar os mesmo “erros” que presenciaram. Nesse caso, a memória do que lhes aconteceu teria uma função educativa essencialmente. Por outro lado, quero destacar que, mesmo quando o assunto gira em torno da valorização

da prática educacional como atributo essencial da atuação docente, os debates entram numa rota de colisão entre a técnica, a práxis e princípios filosóficos das/nas ações docentes, de tal modo, que parece uma sábia decisão, deixar de falar sobre elas.

### **Maravilha-te memória/lembras o que nunca foi /E a perda daquela história<sup>2</sup>**

A produção dos memoriais de escolarização é parte da produção acadêmica dos estudos de currículo, que realizo com os estudantes em curso de formação de professores em Pedagogia. A opção pela produção dos memoriais surgiu de uma necessidade, sentida em diferentes encontros com os estudantes, que, com certa frequência e relativa facilidade, expressavam críticas a determinadas atividades docentes, ora observadas em disciplinas do curso que lhe solicitam observação das práticas de ensino nas escolas, como atividade de estágio para a formação dos professores, ora manifestadas como recordações de sua própria história de escolarização, provocadas pela discussão dos textos acadêmicos, problematizando a forma escolar e as culturas escolares.

Tanto em uma situação, como em outra, tais experiências aparecem como lembranças, recordações em busca de sua melhor forma de expressão, tal como acontece no personagem literário ou nas pessoas que conhecemos pelo filme<sup>3</sup>. Comumente, percebemos ainda, uma ânsia avaliadora das experiências escolares, observadas nos estágios, julgadas como atitudes isoladas dos professores e descritas com rigor e com poucas referências sobre o cotidiano da escola e das relações educacionais que se estabelecem ali. As formas como manifestam essas situações observadas e lembradas, entretanto, chama a atenção, porque é como se elas tivessem ficado, por um tempo que é “além tempo”, guardadas, à espera de saírem daqueles corpos.

A experiência da escrita desses memoriais pelos estudantes mostrou que, muitas vezes, para começar refletir sua trajetória de escolarização, era necessário preparar o leitor para a visão que seguiria o encontro com o sinistro. E, em todas as turmas onde

---

<sup>2</sup> Fernando Pessoa, *Maravilha-te memória*. Poesias inéditas.

<sup>3</sup> Embora não possa ser quantificado, houve casos de estudantes que não conseguiram escrever o memorial, propuseram gravar suas memórias, representá-las plasticamente ou apenas desistiram de fazer a atividade, alegando que não queriam participar dela por ser incômoda. Em todos os casos foram encontradas alternativas para que os estudantes pudessem participar dos debates e das demais atividades do curso.

foram realizadas essas produções (neste caso, abordo memoriais produzidos em 2003, 2004 e 2005, totalizando 5 turmas de aproximadamente 45 alunos cada uma) havia alunos que alertavam para o apagamento das lembranças desse longo período de escolarização que já tinham vivido. Em média, os estudantes já haviam vivenciado 15 anos de escolarização, da educação infantil ao ensino superior. Escrevem<sup>4</sup>:

“Foi difícil, no começo, saber que tinha que fazer este memorial, minha memória não é tão boa assim, não conseguia lembrar de meus professores, talvez porque não tive experiências muito boas” (GBP, 2003)

“(…) Traçar todo o caminho percorrido no processo educacional não é tarefa das mais fáceis, além de boa memória, é necessário todo um cuidado para não supor, erradamente, o que vivemos, nem distorcer as lembranças.”(TCA, 2003)

“(…) Certamente não faltará oportunidade para que eu apresente um verdadeiro memorial, então mais completo, já que este apresenta apenas o início de uma construção.” (HWG, 2004)

“Começo este memorial um pouco insegura, talvez pelo fato de ser a primeira vez que escrevo um texto assim.” (FCA, 2005)

“Fazer um memorial. Uma experiência completamente inusitada em minha vida escolar e talvez, por isso, tenha causado tanta apreensão. Nunca parei para refletir sobre minha trajetória educacional, aliás, lembro-me de poucos acontecimentos desta.”(IOA, 2005)

Ansiedade, dificuldade, temor, tensão, cuidado para não ser mal interpretado e para tornar relativo, o peso das lembranças, o aviso ao leitor sobre a fragilidade da experiência, mostram ainda que a memória como recordação, talvez a experiência consciente mais comum que temos com a memória, é também a que mais se deslegitima quando o que se procura é a verdade dos fatos, dos acontecimentos. Essa é, aliás, uma das principais marcas do debate sobre história e memória, do ponto de vista historiográfico, e também uma das principais marcas hoje da retomada dos estudos com uso da oralidade ou etnografia, exatamente por sabermos que, ao lidarmos com a subjetividade, marca tão forte da memória, não podemos impingir aos discursos, a marca da ciência “verdadeira”, aquela que prima pela positividade da prova. E por

---

<sup>4</sup> As citações dos memoriais serão sempre realizadas por amostragens e exemplificando o que está sendo dito no texto. Todos os memoriais citados são autorizados para uso neste texto. Os autores são identificados pelas iniciais dos nomes e pela data de produção do memorial.

sabermos isso, o que temos é sempre uma possibilidade discursiva, reflexiva, analítica, em que o sujeito é o que dá sentido às suas lembranças e nós, em contato com elas, nos comunicamos.

Mas, os memoriais acabam por constituírem-se também em lugares de conforto, da busca por respostas, do sentido da própria existência. Como nos lembra FERREIRA (2003), ao apresentar-nos parte da teoria de Lotman, tratar a cultura como memória, considerando que somente o que se traduziu num sistema de signos pode vir a ser patrimônio de memória, e considerando ainda o que o semiótico russo nos ensina - a cultura se dirige contra o esquecimento - os memoriais tornam-se, aos poucos, um texto coletivo, marcado por registros de histórias em comum, das semelhanças do vivido, da forma similar pela qual muitos narradores mostram as sincronias e similitudes da forma escolar, atribuindo então, sentido vital para a cultura da escola e na escola. As culturas escolares passam nestes memoriais, a fazerem sentido não tanto pela descoberta do que é a escola, que os recebe desde a infância, mas pela forma como os sujeitos que ali viveram, apropriam-se daquele espaço e tempo, recriando suas lembranças, tornando-as literárias, transformando-as em memória coletiva.

Nos dizem os autores:

(...) Afinal a forma como somos criados, a maneira que nos ensinam a ver o mundo e a fazer escolhas, influencia nossas atitudes (...) Pensando nisso, retomei minhas memórias escolares e estou tentando perceber como elas influenciam a minha formação como professora.” (JF, 2003)

“Os professores ao refletirem sobre suas histórias de vida e de formação profissional conseguem ampliar a noção de prática. Para a construção desse memorial, em que problematizo somente alguns momentos mais particulares, tomei como referência esta idéia citada.” (MCK,2003)

“Recordar as minhas fases escolares é uma tarefa que nunca fiz e se não estivesse estudando na área de educação, talvez nunca soubesse o quanto é gratificante e importante essas recordações para o meu presente. Embora seja um trabalho subjetivo, acabei por concluir que o currículo (no seu amplo sentido) sempre esteve presente em minhas atividades, não só escolares e profissionais, mas em várias outras.”(JS, 2005)

“Como é interessante o movimento que realiza nossa consciência; quão interessante é perceber a trajetória que percorremos até dado momento de nossa história (...) Entendo

então que, as relações estabelecidas entre mim e o ambiente escolar, foram o que mais me marcou.”(MJC, 2005)

(...) afinal, a faculdade em geral, centra-se tanto em trabalhos mais acadêmicos e científicos que acaba se esquecendo e não dando importância devida aos fatos que ocorreram com os estudantes, fatos esses que podem influenciar muito na nossa prática docente. Nos lembrar da nossa vida não é tão fácil porque implica no resgate do passado e de todas as emoções que vem com ele... (ROB, 2005).

A satisfação que muitos estudantes expressam por conseguirem lembrar sua vida escolar, escolhendo dentre muitas, as passagens, aquelas que desejam ver socializadas, descobertas por outra pessoa (o leitor) serve-lhes muitas vezes para justificar também a impaciência demonstrada por eles, quando se referem às práticas escolares observadas nos estágios e visitas às escolas, agora vistas com os olhos de “futuros” profissionais. Não obstante, há também o desencanto, com a teimosia das lembranças ruins, diante de um primeiro contato com a necessidade de contar sua própria história. E nas várias passagens dos textos, o tempo vai além do cronológico, porque passado, presente e futuro se misturam, já que as recordações, as lembranças e as impressões sobre a escola vêm acompanhadas de pinceladas das teorias acadêmicas que lhes subsidiam na formação universitária e profissional. A duração e a tradição na escola, a permanência de inúmeras situações em que a escola parece ter rompido com as barreiras temporais para existir no “além tempo” é também uma das coisas que se depreende ao lermos esses tantos memoriais. Há experiências vividas recentemente, como se muito antigas fossem, que parecem não caber nos corpos tão jovens. Permanências que se referem, especialmente, à forma escolar e sua função cívica, mais recentemente aclamada como cidadã.

A relação entre a escola e a nação, os valores patrióticos e cívicos, são narradas em memoriais de pessoas com idades diferenciadas, variando em até 10 anos, são sobremaneira destacadas em relação às práticas curriculares, conhecidas como extra-curriculares, mas que apenas ocorrem fora da sala de aula, compondo os outros espaços onde avistamos o currículo escolar.

“Dentro da cultura que era transmitida pela escola, estava também embutido o valor patriótico. Desde pequena todas as sextas-feiras, antes da hora da entrada, eu e todos os outros alunos cantávamos o Hino Nacional e o Hino da Bandeira, aprendi desde muito cedo que era importante honrar a Pátria, e

como dizia a nossa diretora, o Brasil deveria ser “amado” por todos, independente da política e da corrupção existentes. Como se observa não era necessário que os alunos desenvolvessem uma postura crítica em relação ao que acontecia....(VMM, 2004).

“Cantávamos o Hino Nacional semanalmente, sem saber o que significavam aquelas palavras difíceis e, muitos, sem ao menos saber cantá-lo corretamente. Na verdade acho que foi uma época em que se exigia esse patriotismo, mas não com tamanho fervor de antigamente. Minha mãe conta que sabia todos os hinos (do Brasil, da República, da Bandeira...) de cor e salteado. Já no meu caso, seguia-se a tradição desta época de cantar o hino nacional (e somente este!), mas não havia uma cobrança quanto à letra. Cumpria-se a tradição de enfileirar as crianças e fazê-las cantar com a mão no peito e pronto... Missão cumprida! Tanto que, embora eu tenha cantado desde pequena durante tanto tempo, fui decorá-lo e aprender o que ele realmente diz quando comecei a dar aula.” (BFCM, 2005)

“Na hora da fila para entrar em sala de aula, a gente fazia sempre seguindo a ordem de tamanho: do menor ao maior. (...) Recordo também nesse momento rezávamos um Pai Nosso e cantávamos o Hino Nacional. Tinha uma professora que batia em seu peito com muito (que suponho hoje!) ser orgulho brasileiro.

Após cantarmos o hino, cada professora puxava sua fila para a sala de aula. Nos sentávamos todos os dias nos mesmos lugares.” (MAS, 2005)

E as práticas curriculares vão se tornando mais complexas, na medida em que observamos os destaques dados às experiências vividas, à experiência da aprendizagem, para muito além do espaço da aula. É possível perceber, nas narrativas, que as linguagens partilhadas, mas também as histórias que movimentam as narrativas, quase iguais em vários sujeitos que jamais haviam se encontrado antes, nos mesmos espaços escolares, são elaborações inteligentes, buscando legitimar inúmeras representações simbólicas sobre o cotidiano escolar. Além de estarem respondendo a uma proposta que lhes foi lançada como forma de produção do conhecimento no curso sobre currículo e escola, em curso de Pedagogia, os autores dos memoriais assumem atitude protagonista, produzem obras memorialistas, que se esclarecem mais por suas escolhas do que pelas matérias de que são construídas, como nos ensina BACHELARD (1994). E assim, seguindo ainda o mesmo autor, o tempo pensado é prioritário em relação ao vivido, é dialético, composto pela sobreposição de vários tempos independentes.



E seguem inúmeras histórias que se misturam, permitindo-nos conhecer mais a escola que é representada por todos os narradores.

“Um dia a professora nos convidou para apresentarmos a dança na escola. Eu estava na terceira série. Foi um desastre! A roupa era toda florida, tínhamos que usar um chapéu e uma bota horrível. A sorte é que a dança era fácil e deu tudo certo, mas foi muito vergonhoso (...) confesso que gostaria de ter sido expectadora naquele dia. (...)

Engraçado que eu me lembro de quase todas as atividades diferentes da rotina da escola, mas não me lembro como eram dadas as aulas, e nem os conteúdos que eram ensinados.” (MAS, 2005)

“(...) Lembro-me de todas as minhas professoras do ensino primário. Da tabuada que cantávamos alto para a sala, das vezes em que fui recitar tabuada em outras salas. (...) Lembro dos momentos do recreio quando brincávamos de roda ou de quando cantávamos o hino e da diversão que era quando chovia e a escola alagava” (HWG, 2004)

Práticas fora da sala de aula, que se misturam com as práticas de aulas, aqui ainda o tempo parece haver parado, as práticas são semelhantes demais, em conteúdos e formas. E a pessoa, aos poucos relembra como fazia para enfrentar a situação que lhe causava algum estranhamento, como num jogo, tenta adivinhar a próxima jogada.

“Todas as aulas os alunos deveriam se esforçar para dizer algo, referente ao assunto trabalhado ou responder as perguntas que ela lançava. Eu tinha tanto medo de errar em público, que não conseguia nunca participar. Os dias passavam, todos os meus colegas conseguiam ganhar a cruzinha da participação e eu ficava angustiada. Até que um dia tive uma idéia: ler antecipadamente o capítulo que ela trabalharia na aula seguinte e adivinhar alguma pergunta que ela poderia fazer. (...) Eu tive certeza que ela perguntaria o que significava península e minha intuição estava correta. Eu decorei a definição que tinha no dicionário e logo que ela lançou a pergunta, eu tinha a resposta na ponta da língua, e antes que alguém levantasse a mão para responder, eu já tinha dado a resposta em alto e bom som. Foi assim que eu atingi os objetivos dessa disciplina, consegui minha cruzinha de participação e eu apelido de dicionário ambulante.” (AFCAM, 2005)

Os relatos começam impingir um tom de violência à escola, nos trazem de volta ao início das narrativas sobre aquilo que deve ser visto com cuidado, se um dia puder

ser dito e ouvido, escrito e lido. E aqui vemos aparecerem, em gotas como nos alerta Gjorg do início desse texto, as histórias mais doloridas...

“Em B. toda sexta-feira tinha uma fila para o concurso de tabuada, a professora começava a perguntar pelo último da fila. Se este último soubesse, ela passava outra pergunta para o aluno a seguir da fila. Se este não acertasse, a professora passava a mesma pergunta para o aluno que seguia. E assim sucessivamente, até alguém do grupo responder e, quem acertasse tinha que dar palmatória em todos os alunos que não souberam a resposta. (...) Se ninguém da fila acertasse, então a professora se encarregava de cumprir a missão.”(CMOC, 2003)

“A professora da segunda série era muito exigente. Todos os dias, ela passava umas tabuadas para os alunos escreverem cinco vezes no caderno de lição de casa e todos os dias, antes de iniciar as aulas, ela tomava a tabuada copiada do dia anterior, de todos os alunos, um por um. Após a tabuada ela passava um texto para os alunos copiarem. Os alunos tinham muito medo dela, pois adorava puxar os cabelos das meninas”. (PMS, 2005)

As narrativas apresentam alguma indignação, apresentam o incômodo, a memória incômoda apresenta também a maneira como as pessoas que sofreram a violência, esperavam ser tratadas:

“Ao longo dos anos do 1º grau, digo, até a sexta série especialmente, forma intensas as manifestações de discriminação por parte dos colegas da escola, fora e principalmente no interior da sala de aula. Intensas porque eram muitas e constantes (por isso priorizarei o relato deste período) Sim, com certeza havia, na realidade daquelas crianças, que me discriminavam, ideais e comportamentos que incentivavam essas atitudes, no entanto, não precisariam continuar existindo e serem naturalizadas.

Mas, o que de fato me incomoda nessa história, é não conseguir lembrar de nenhuma intervenção dos professores, no sentido de transformar aqueles comportamentos e pensamentos que aconteciam à sua frente” (MJC, 2005)

“Lembro-me do primeiro dia de aula da 7ª série (...) A professora, uma senhora bastante viajada e muito bem vestida, pediu para nos apresentarmos e assim aconteceu. Na fileira do meio, estava o aluno (...) repete e irmão de repete. Quando chegou a sua vez de se apresentar a professora disse já saber de sua “fama negativa” e disse conhecer o irmão, já afirmando que iria tolerar a indisciplina do aluno, o qual ela não conhecia realmente e parecia não querer conhecer.” (AAZA, 2005)

Destaco dessas narrativas pessoais a profusão de adjetivos, a necessidade de transmitir com a linguagem escrita e, com apropriação do vocabulário sobre a escolarização, o estranhamento sentido pelos narradores, com o próprio lembrar. Suas recordações são fortemente marcadas por verbos, pela ação, pelos eventos, pelas tentativas de descrever. E isso, claro, distingue as narrativas. Por outro lado, está ali, latente, a percepção que o texto não conseguirá jamais trazer à tona tudo o que se movimentou nos autores, com este lembrar.

A forte marca nos memoriais, de práticas curriculares que não pertencem às aulas, afirma a necessidade de percebermos e conhecermos estas mesmas práticas como espaços de subjetivação dos sujeitos, lugares de vinculação entre o imaginário e o real, lugares da educação. Daí a importância dos estudos sobre as práticas e as experiências, curriculares e de ensino, ainda terem grande relevância.

Restringindo-nos ao espaço escolar, temos uma grande variedade de práticas educativas circunscritas à aula e à escola, tais como o ensinar e o aprender; o estímulo ao desenvolvimento pessoal do estudante; a organização de um tipo de vida social; a regulação e normalização de comportamentos pessoais e sociais, utilização de meios técnicos etc, que têm no professor o protagonista mais imediato (GIMENO SACRISTÁN, 1997, p. 15). Considerando isso é inegável a importância das discussões sobre as práticas para a formação do professor. A elas nos referimos quando falamos das experiências construídas nas (e pelas) práticas curriculares.

Refletir sobre o vivido, sabendo que ele levará ao lembrar, a busca por compreender ainda mais os discursos e métodos da educação, a busca por uma série de imagens, de textos, de explicações que possibilitem a reflexão diferenciada sobre o que os sujeitos viveram e o que os estimula a dar seqüência ao processo de escolarização, é uma tentativa de evitar justamente a clássica divisão entre teoria e prática. De maneira recorrente e reiterativa, vemos a predominância da clássica divisão do trabalho, entre teórico e prático, com fortes conotações hierárquicas favorecendo ao primeiro. Com algum vigor, e um discurso político repetitivo, vemos os defensores da valorização das práticas como essenciais na formação dos professores, mas também buscando filosofias que dêem legitimidade a elas, como se o cotidiano e o exercício do trabalho nesse cotidiano, não tivessem tal dignidade. A separação está consolidada discursivamente, de tal modo que parece existir um movimento para o pensamento (e para atividade mental) e outro para o restante do corpo (movimentar-se, comunicar-se, elaborar a escrita e os

outros trabalhos “práticos”). Mas as memórias mostram-nos que essa divisão não é legitimada quando se trata de entrar em contato com a experiência vivida.

O predomínio das lembranças escolares calcadas nas práticas como sinônimo da ação revela uma política do conhecimento que ainda enfatiza a didática para a aprendizagem e que corresponde a uma deliberada ação interventora na configuração dos saberes no ensino. As práticas relembradas, em sua maioria, referem-se aos tipos de trabalho realizados pelos professores em suas tentativas de ensinar e, ao mesmo tempo, destacam, positivamente e negativamente, os exercícios cotidianos de aprender com diferentes técnicas e instrumentos. Tanto para as memórias horripilantes e desastrosas, quanto para as agradáveis e aprazíveis, as narrativas dos memoriais destacaram apenas a instrumentalidade das práticas e as formas, autômatas, que adquirem quando olhadas simplesmente no âmbito da ação.

### **Pesquisar a prática: desafios para a história curricular**

Em meio à profusão de imagens e textos, os caminhos da pesquisa sobre a história das práticas curriculares tornam-se ainda mais obscuros. GOODSON apresenta de maneira exemplar, algumas possibilidades para a construção histórica e social do currículo. Em sua obra *Currículo: Teoria e História* (1995<sup>a</sup>), assinala que os enfoques sobre os sujeitos podem ser individual, a exemplo das histórias de vida e de carreira profissional, coletivo com as história das disciplinas, das carreiras, das profissões e categorias, cuja temporalidade é a dos movimentos sociais, e ainda o enfoque relacional, enfatizando as relações entre grupos e coletividades, indivíduos e grupos, atentando para as formas das mudanças nestas relações. Tais enfoques não são puros, misturam-se, embora a nuance de um deles prevaleça na pesquisa. Mas alerta que a construção da história social do currículo não nos deverá subsidiar apenas para estudos sobre o passado da escola. As práticas educativas, como sabemos, têm uma permanência que se constrói também pelos conteúdos culturais que engendram. A reprodução da cultura se faz simultaneamente pelas práticas de transmissão e pelos saberes contidos nessas práticas.

O mesmo autor defende, em texto sobre a possibilidade de ampliar os estudos sobre vida de professores, que a existência de incidentes críticos, na vida e em especial na atuação profissional, podem afetar a percepção e a prática profissional destes. E

destaca que tais estudos poderiam ajudar a ver o indivíduo em relação à história de seu tempo, esclarecendo as escolhas, contingências e opções que se deparam o indivíduo, e isto nos permitiria buscar a “reconceptualização” dos estudos sobre escola e currículo (GOODSON, 1995b).

Mas, como nos lembra GIMENO SACRISTÁN (1998):

“(…) a prática é algo fluído, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples e, além disso, complexa enquanto nela se expressam múltiplos determinantes, ideais, valores e usos pedagógicos. A pretensão de querer compreender os processos de ensino com certo rigor implica mergulhar nos elementos diversos que se entrecruzam e interagem nessa prática tão complexa. A investigação, assim como o trabalho de intervenção consciente e sistemático e a renovação pedagógica da prática no ensino consideram esses elementos na intervenção planejada”. (p. 202).

Captá-la não é algo tranquilo e percebemos isso, quando os estudantes manifestam seus múltiplos incômodos com o que vêem e relembram. Em suas memórias, a escuridão que ensina também aparece, mas aparece, como vimos, no cuidado ao iniciar a narrativa e no cuidado como contam o que lhes causou dor ou sensação de insegurança. Em suas histórias que não são contadas por completo, são eventos marcantes, significativos, são situações que lhes modificam as percepções. Contam passagens de suas histórias, com marcas no corpo e na alma. Para conseguirmos captar a fluidez e a permanência dessas práticas, precisamos lançar mão de compreendermos os relatos das práticas, na sua ocorrência, e isso têm significado muito mais do que a tentativa de sistematizá-la e analisá-la como narrativa histórica e/ou debatê-la no contexto da história sobre o ensino e outras práticas. É nesse sentido que os estudos sobre memória têm nos auxiliado bastante, porque nos facilita o contato com a subjetividade do narrador, ao mesmo tempo em que, por suas ações criativas, autores e leitores, trabalham simultaneamente com a re-interpretação das realidades observáveis<sup>5</sup>.

Nas conversas que fazemos sobre os memoriais, como ato contínuo à produção e leitura deles, os grupos de estudantes destacam as imagens da narrativa, que ganham força. E chamam a atenção para os tempos e espaços, para as permanências, para as

sincronias. E questionam porque esses eventos, acontecimentos, formas de lembrar e recordar, lhes possibilita ir além da avaliação e do julgamento moral sobre a escola. E então os relatos movimentam outras compreensões, além daquelas realizada na escrita de cada memorial. Vai além também da “troca de experiências”, que, sem dúvida, importante, gera quase sempre uma sensação de redução das questões das práticas às discussões tecnológicas.

GIMENO SACRISTÁN no diz em outra de suas obras (1997):

La práctica educativa, incluso la escolar, es sustancialmente un producto social, tiene origen histórico y se enraiza en la experiencia de la colectividad. No es, fundamental y exclusivamente, el producto de la acumulación de un saber artesano por parte del colectivo que son los profesores, aunque tiene muchos componentes de tradición profesional. La práctica educativa se nutre de destrezas profesionales pero se enmarca en una actividad social más amplia. Tampoco es la práctica un producto tecnológico, es decir, la consecuencia de la aplicación de una determinada teoría científica previa, aunque existan prácticas reales que en educación tienen ese origen, pero son las menos. El conocimiento catalogado como científico disponible sería incapaz por sí solo de fundamentar todo el modelo educativo dentro de un sistema escolar complejo. Todo esto significa que la realidad funciona bastante independientemente del conocimiento llamado científico o simplemente riguroso. (pp. 17 – 18).

Considerando as práticas educativas e as práticas de ensino no contexto histórico e cultural da escola, e também considerando que não se deve conceber as práticas como mera aplicação didática dos conteúdos científicos, nos voltamos então para a especificidade das práticas e para a forma como transformamos tais saberes e experiências em relatos para os eventos científicos. Apesar de muitas vezes utilizarmos os materiais, as tecnologias, as diferentes linguagens para as apresentações dos trabalhos a um público especializado e interessado, como é o caso desse evento, temos invariavelmente transformado a prática e a experiência num “acontecimento” que merece ser historiado, para ser legitimado e dotado de representatividade científica. E, sem dúvida, isso também ocorre com esse texto, que praticamente constrói mais uma camada de memória sobre aquelas memórias/histórias de escolarização relatadas. A busca por metodologias que permitam investigar as práticas curriculares e garantam ao

---

<sup>5</sup> Destaco aqui, a tese de doutorado de Sônia Regina Miranda, “Sob o signo da Memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais”, que em louvável esforço, discute memória e conhecimento

professor, aos estudantes e aos demais membros da comunidade educativa, interagirem com as pesquisas sobre o ofício docente e as formas escolares, para poderem usufruir delas a fim de movimentar as tarefas de seu cotidiano, exige que estejamos atentos para relação forma/conteúdo das práticas, o que nos instiga a considerá-las em sua alteridade e ecologia.

As práticas que ocorrem no ensino, as práticas realizadas nos currículos e as linguagens que contém, precisam ser compreendidas pelos historiadores/educadores que as constroem, pesquisam e utilizam-se delas na docência escolar e em outras ações educacionais. Considero que esse é ainda desafio cultural das pesquisas.

### **Referências bibliográficas.**

BACHELARD, G. *A dialética da duração*. 2ª Ed. SP: Ática, 1994.

FERREIRA, J.P. *Cultura é Memória*. In Armadilhas da Memória e outros ensaios. SP: Ateliê Editorial, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Docencia y Cultura Escolar: reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOODSON, I. *Currículo: Teoria e História*, RJ: Vozes, 1995<sup>a</sup>.

GOODSON, I. F. *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In: NÓVOA, A. (org) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1995b. (Coleção Ciências da Educação).

JAFFARD, P. *A diversidade da memória* In: *Viver Mente & Cérebro – Especial Memória*, SP: Dueto Editorial, 2005.

KADARÉ, I. *Abril despedaçado*, Trad. Maria Lúcia Machado. SP: Companhia das Letras, 1991.

MIRANDA, S.R. *Sob o signo da Memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais*. Campinas/UNICAMP, 2005 (Tese de Doutorado)