

## Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento

*Maria do Carmo Martins\**

*É sempre difícil questionar a relação entre a pessoa e o trabalho académico, nem que seja pela dificuldade inerente à reconstrução retrospectiva. Penso, todavia, que é importante que tentemos fazê-lo, pois o trabalho académico não é um processo de pesquisa desapaixonado mas, antes, um empresa social e politicamente fundamentada. Seria bom se não o esquecêssemos.*

(Ivor F. Goodson. *O Currículo em Mudança*)

Resumo: Neste artigo discorro sobre aspectos sócio-históricos da obra de Ivor F. Goodson, procurando contextualizá-la como obra historiográfica, e apresento algumas reflexões, em forma de diálogo com seus estudos curriculares denominados “currículos narrativos”. Tal diálogo é construído problematizando o tempo histórico e o tempo das memórias pessoais, a idéia de testemunhos, de experiências e de narrativas, considerando a possibilidade do rompimento com uma cultura escolar prescritiva.

Palavras-chave: história do currículo; história social; memórias e narrativas; testemunhos.

Abstract: This article has a discussion on social and historical aspects of Ivor Goodson's works, attempting to contextualize it as a historiographical work. Some reflections are presented in a dialogue form, with their curricular studies entitled “narrative curricula”. Such a dialogue is constructed by discussing historical time and the time of personal memories, the testimonies, experiences and narratives, considering the possibility of disruption of a prescriptive schooling culture.

Key words: curriculum history; social history; memories and narratives; testimonies.

Em sua passagem pelo Brasil, em outubro de 2006, Ivor F. Goodson, professor da Universidade de Brighton, considerado um dos grandes expoentes em

\* Professora e Coordenadora do Centro de Memória da Educação, membro do grupo de pesquisa Memória, História e Educação da FE- Unicamp e da Red Educación, Cultura y Política en América Latina. carminha@unicamp.br

estudos curriculares, apresentou-nos, de maneira muito contundente, a perspectiva de as histórias de vida serem consideradas um caminho para a construção dos “currículos narrativos”, dando continuidade aos estudos que ele desenvolve, já há algum tempo, e nos quais destaca o professor como um dos atores mais marcantes do processo educativo, mas, ao mesmo tempo, o mais negligenciado em relação às definições e às políticas curriculares<sup>1</sup>. Nesse artigo reporto-me às duas ocasiões em que pude ouvir suas conferências, intituladas Currículo Narrativa e o Futuro Social (Goodson, 2007) em Caxambu, e posteriormente, na Universidade Estadual de Campinas, em uma conferência denominada Currículo, Narrativas e História, na qual nos apresentou *The Rise of the Life Narrative* (Goodson, 2006)<sup>2</sup>.

Em busca de uma aprendizagem significativa para os sujeitos escolares e tendo em seu horizonte, criticamente, as recentes reformas curriculares que ocorreram na Inglaterra, Goodson remete-se à história da escolarização como uma história de exclusão social. Afirma que, mesmo com alguns esforços empreendidos recentemente, a existência de uma escolarização que incluiria os distintos sujeitos – tal como tem sido amplamente difundido pelas reformas educacionais contemporâneas – é uma operação social não realizada de fato, porque os currículos atuais são excludentes, como também eram excludentes antes das demandas (e discursos) sobre a educação escolar ampliada, referência constante para a formação social e intelectual dos homens e das mulheres contemporâneos/as.

#### História social do currículo: disciplinas escolares e histórias de vida

A preocupação com a escolarização e esse seu poder excludente está contida em suas digressões sobre os estudos históricos do currículo, pela via da história das disciplinas escolares. Apresentando brevemente, por ocasião dos encontros, a título de argumentação e exemplo, os estudos que realizou sobre as disciplinas de Ciências e Estudos Ambientais, nas escolas inglesas, respectivamente em finais do século XIX e posteriormente à reforma que originou a *Comprehensive School*, Goodson demonstrou que a disciplina escolar de Ciências distanciou-se das aprendizagens significativas para aqueles estudantes e que ocorreram diferentes usos políticos na definição dos conteúdos daquele ensino. Argumenta que ocorreu, historicamente, uma vinculação entre a cultura disci-

1. Para acessar um belo comentário sobre a obra de Goodson e seus caminhos de pesquisa, ver a introdução escrita por Joel L. Kincheloe, para o livro *O Currículo em Mudança – Estudos na Construção Social do Currículo* (2001).

2. Os eventos ocorreram em Caxambu, na 29ª. Reunião Anual da ANPEd, de 15 a 18 de outubro de 2006, e na Faculdade de Educação da Unicamp, no dia 20 de outubro de 2006.

plinada das Ciências e a inexistência de uma escola que atendesse aos interesses práticos das pessoas que por ela passaram. Mostra ainda que a cultura acadêmica não somente enseja lutas para definir os currículos, mas também produz esforços para evitar que uma disciplina, nascida “no” e “para” o ensino escolar, possa vir a ser um campo acadêmico, como foi o caso dos Estudos Ambientais<sup>3</sup>.

Sua história das disciplinas escolares (e acadêmicas) é construída como uma história de exclusão social e cultural do sujeito, de maneira muito original para a história da educação. Distanciando-se dos estudos sociológicos, que produzem estatísticas e remetem aos dados de avaliação e de “fluxo” escolar (que no Brasil constantemente reproduzem a dificuldade da universalização da escolarização e o baixo acesso aos bancos escolares como sinônimo de exclusão social), Goodson nos faz perceber como o currículo expressa distintas possibilidades de manutenção da hierarquia social e dos mecanismos de exclusão, em sociedades contemporâneas, tendo como referência a seleção cultural dos conteúdos para o ensino. Seus estudos estão ligados à possibilidade de uma reconceptualização, movidos pela influência que Basil Bernstein exerceu sobre eles, conforme ele mesmo declara, em entrevista publicada em 2001<sup>4</sup>.

Os escritos de Goodson, ainda pouco publicados no Brasil, instigam-nos a estudar a história do currículo por meio da história das disciplinas escolares, promovendo percursos sofisticados. Ele elabora perguntas, norteadoras das pesquisas, para que possamos refletir sobre as maneiras pelas quais conteúdos e matérias de ensino se tornaram ensináveis; como se configuraram de maneira disciplinar; por que permanecem ou são retiradas dos currículos; que poderes se engendram nas construções das disciplinas, tendo em vista a história da escolarização; que relações há entre os conteúdos e as formas disciplinares. Este autor ainda sinaliza que é necessário produzirmos uma história do ensino que relacione estudos de textos curriculares, práticas educativas e processo escolar.

Em suas apresentações no Brasil, Goodson abriu ainda mais o leque de suas preocupações – já demonstradas em seus artigos publicados na Inglaterra, alguns traduzidos e publicados em Portugal e alguns em edições de língua espanhola – sobre as histórias de vida e os currículos narrativos.

Chamam a atenção, portanto, as maneiras de investigação e as formas como Goodson se insere no debate sobre o currículo como um artefato social, com uma história social do conhecimento que leva em conta, a um só tempo, várias

3. Para conhecer melhor seus argumentos sobre essa história das disciplinas, ver o livro publicado com uma coletânea de vários de seus artigos, denominado *Historia del Curriculum – la construcción social de las disciplinas escolares* (1995), no qual abarca a questão do ensino das ciências, das línguas, das matemáticas, sempre atento às histórias de suas prescrições.

4. Entrevista concedida a Don Santor e publicada como introdução no livro *Curriculo em Mudança* (2001).

preocupações da teoria social: as questões sobre o poder, a legitimidade, as exclusões, as geografias e cartografias centrais e periféricas, o que representam as permanências e as tradições curriculares, assim como o que representam as inovações, as mudanças e a sucessão de reformas contemporâneas.

Em sua história social da cultura e do ensino escolares, conserva marcas da história social inglesa, expressa em sua permanente preocupação com os sujeitos, especialmente aqueles negligenciados, pouco reconhecidos ou culturalmente pouco valorizados, como é o caso dos professores.

Na obra *A Construção Social do Currículo* (1997), esclarece a capacidade regulatória dos currículos sobre professores e, portanto, a maneira como os primeiros exercem ações contrárias à autonomia do professor, criando formas de garantir a reprodução das relações sociais. Sua crítica volta-se, nesse caso, às análises e aos estudos dos currículos prescritivos e do currículo como uma “prescrição”<sup>5</sup>.

É importante dizer que o currículo prescritivo não se refere somente ao currículo que foi escrito como documento oficial, resultante das políticas e das negociações sobre o que deve ser ensinado. Em suas explicações, Goodson apresenta a prescrição também nas marcas específicas da transmissão da cultura, cujas seleções, explícitas e ocultas, marcam o que deve ser aprendido e do que será composta a herança cultural. O currículo como prescrição corresponde à era moderna, na medida em que se refere à história da escolarização e também às tentativas de consolidação das formas do conhecimento nesse período, com suas fortes tintas desenhando a instrução e o ensino.

Com sua visão da história social, faz a crítica ao campo dos estudos curriculares, afirmando que reformadores, mas também especialistas em currículo, não raras vezes, ignoram os estudos históricos, porque enfatizam a via prescritiva como maneira de fazer a política e definir a cultura da educação. A história social relatada por este pesquisador é marcada por um compromisso político e acadêmico que expressa suas preocupações com a escola como um espaço de cultura que exclui as outras possibilidades culturais.

Suas inquietações sociais, assim como sua vinculação com o tempo presente, não se expressam apenas na definição de interesses e de temas de pesquisa, mas eu diria que, em especial, sinalizam a sua constante advertência sobre a atual retórica da mudança como uma possibilidade, sempre positiva, na qual está ausente, portanto, a compreensão dos silenciamentos que elas produziram. Utiliza-se, para isso, da reiterativa premissa de que o currículo é um artefato social e espera-se que a defesa dos estudos históricos sobre esse artefato — que podem iluminar o presente em relação às decisões dos professores, às polí-

5. Publicado em inglês, com o título *The Making of curriculum*. London and New York: Falmer, 1995.

ticas — permita produzir alguma justiça social (2001). Por fim, percebo sua história social nas formas narrativas de seus textos. Frequentemente, são artigos que partem de um tempo presente, de fatos e dados do presente, para iniciar uma retrospectiva ao passado que não termina lá, mas que se volta ao presente e aos problemas recentes, questionando sobre heranças, tradições, mudanças e, dessa forma, cumprindo o compromisso do historiador com sua época.

Considero que as reflexões com as histórias de vida, na obra desse autor, estão inscritas no que se refere tanto aos professores (histórias de vida de professores) quanto a outras pessoas que têm experiências de aprendizagens escolares e informais (estudantes, por exemplo). No grande leque que Goodson nos apresenta, as histórias de vida podem subsidiar a compreensão das culturas escolares e de questões relativas à profissionalização, à atuação profissional e, mesmo, a um efetivo aproveitamento da escola como espaço da cultura. Referem-se, portanto, a todas as histórias de vida relativas aos sujeitos que se vinculam ou se vincularam à escola.

De maneira generosa e muito cuidadosa, Goodson, em diferentes momentos de suas pesquisas (1991; 1995b; 1997b), apresenta-nos as histórias de vida dos professores em relação aos currículos, com dupla função: de um lado, como escuta, como aprendizagem do passado e do presente, pelas formas como essas narrativas se constroem, como possibilidade de compreendermos a educação que se realizou pelos professores, expressas em suas narrativas de ação, de vivências e de concepções políticas. De outro lado, Goodson aponta para a possibilidade de as narrativas e os ciclos de vida serem instrumentos de tempo presente e futuro, considerando a incidência da pós-modernidade e o fim de uma era em que os currículos prescritivos tiveram dominância.

No primeiro caso, é necessário e importante perceber quão significativos podem ser o estilo de vida do professor, dentro e fora da escola, quais impactos suas histórias podem ter sobre modelos de ensino e sobre a prática educativa (Goodson, 1995). Aqui, analiso que essas histórias, narrativas sobre o passado, representam mais do que memórias de outros tempos: mostram o poder atualizador da memória, a possibilidade de reconhecer o professor e as pessoas comuns (que se tornam professores) como aquelas que sabem de suas possibilidades e remetem-se aos sonhos que construíram suas ações e identidades. Por isso, considero, como Goodson, que incidentes críticos na vida dos professores e, em especial, no seu trabalho, podem afetar sua percepção e suas práticas profissionais.

A escuta é parte do processo da pesquisa, porque, como Goodson mesmo assegura, permite ao professor refletir sobre sua história, contextualizando-a. Reserva a essas histórias a possibilidade de virem a ser histórias coletivas, narrativas sobre o coletivo e que se voltam para o coletivo. E isso não significa o fim

da narrativa pessoal. Como ele mesmo demonstra, não são escutas que visem somente conhecer o outro, mas que configurem uma possibilidade colaborativa entre o professor investigador externo e o professor que narra tais ciclos vividos.

Atento, nas entrevistas, ao contexto de atuação profissional dos professores; ao contexto político e social em que estão, no tempo presente; e àqueles que relatam sobre o passado; atento ainda ao lugar da educação à época da formação profissional, o autor sugere que possamos, no processo de investigação, não somente entrevistar o professor, mas também retornar ao entrevistado, com materiais e registros de época, para darmos continuidade a essa interpretação sobre as políticas, sobre os conteúdos das memórias, sobre a própria época a que fazem referência. Trata-se, portanto, de um longo procedimento da pesquisa que, mais do que propor princípios metodológicos, já nos permite interagir com o depoente, de maneira a construirmos com ele um processo colaborativo.

É importante aqui enxergar a preocupação do pesquisador com a autonomia dos professores, ou mesmo com a idéia-chave de que os professores são intelectuais por sua própria profissão (ou pela “natureza” de sua profissão). Goodson nos adverte de que as coisas não são bem assim. Sem perder seu olhar histórico sobre o passado, ele considera que essas premissas são contextualizadas e que depende muito das condições sociais e políticas da educação, para que essa intelectualidade seja construída. E ademais, depende, é claro, de ser essa idéia-chave uma possibilidade cultural e política, o que nos leva a pensar sobre a importância das memórias dos professores para conhecermos as marcas da identidade docente, os emblemas racionais e razoáveis da educação no período e os sinais de que outras ações são possíveis.

Nesse sentido, tenho desenvolvido pesquisas e escrito sobre elas, considerando especialmente a possibilidade de professores e estudantes dos cursos de formação de professores da Unicamp refletirem sobre suas formações profissionais, sua escolarização, as atuações nos estágios, seus ambientes de cultura familiares, partidários, militantes, artísticos, etc.

Buscando um diálogo com a obra de Goodson, apesar da distância geográfica e das barreiras linguísticas, tenho procurado investigar no curso de Escola e Currículo, disciplina do curso de Pedagogia da Unicamp, e na experiência como professora da disciplina Escola e Cultura, componente curricular dos cursos de formação de professores/licenciaturas dessa universidade, os percursos de escolarização e os ciclos de vida dos alunos, suas apreensões, suas memórias e seus incômodos. Tenho buscado manter-me atenta às subjetividades que os constituem e que expressam nessas narrativas, procurando constituir possibilidades de interpretação que esclareçam, em parte, suas escolhas e suas expectativas para a atuação estudantil e profissional.

Em artigos e capítulos de livro publicados em 2003, 2004 e 2006, abarquei as experiências de aproximação com as teorias de Goodson, com indagações próprias sobre a cultura da escola; sobre o (des)conhecimento, que insistimos em guardar, do trabalho do professor e de sua autoria nesse processo (2003); sobre o poder e a memória deles quando promovem suas práticas e quando negociam a seleção cultural dos conteúdos para ensino; sobre as representações do conhecimento e as ações profissionais que explicitam (2004); sobre as experiências, as marcas distintivas, a poética contida nos memoriais e nas histórias pessoais narradas, visando ainda construí-las como discursos de um passado coletivo (mas não necessariamente vivido de maneira comum pelos diferentes sujeitos) e como possibilidade cultural do presente (2006).

Em tais trabalhos, talvez mais pela insistência do ofício de historiadora, mantenho-me atenta à história social, trazendo para reflexão e debate questões do campo da legitimidade social e cultural, do poder e de silenciamentos/incômodos, que marcam as narrativas sobre a escola e sobre os currículos.

Neles, mantenho-me atenta à problemática da memória, a seus registros e a suas (im)possibilidades testemunhais, levando sempre em conta a beleza literária expressa no fato de a cultura dirigir-se contra o esquecimento. Mantenho-me atenta, ainda, à panacéia que se constrói com a memória – por sua presença mediatizada, por sua alegoria de conhecimento e reparação, por sua graça celebrativa na possibilidade de retornar aos sujeitos – marca distintiva desde a segunda metade do século XX, como nos lembra Beatriz Sarlo (2007).

Nesta atenção deliberada e afetiva, tenho compreendido que as memórias permitem a problematização sobre a cultura da educação e sobre a história que conclama uma única possibilidade de interpretação dos conhecimentos (a prescrição); ou, como nos mostra Jeanne Marie Gagnebin (2006), tenho percebido que a memória instaura um lembrar ativo sobre o passado (onde há luto e perda, por exemplo), considerando a possibilidade de uma compreensão e de um esclarecimento do passado, mas também do presente.

Mas, voltando um pouco: justamente por ver essa apologia da memória ou esse reconhecido *boom* que a memória tem sofrido nos últimos anos, reconheço nela muitos limites, dentre eles alguns referenciados nas autobiografias, na hipervalorização da idéia de experiência (ou a perda dela) e da marca excessiva da subjetividade como um novo paradigma, a fim de desalojar e de deslegitimar a objetividade, algumas vezes de maneira tão imperativa e autoritária quanto expressam os estudos sobre a racionalidade cartesiana dominante no mundo moderno. Ao que me parece, não são raras as vezes em que estamos apenas diante de uma guerra de discursos.

Com isso, chego a uma questão que me chama especialmente a atenção na proposta apresentada por Goodson, pela abertura que ela contém, mas tam-

bém pelas enormes dificuldades que ela manifesta: a proposta do currículo narrativo e a forma como as histórias de vida podem contribuir para a criação de uma experiência escolar mais justa para os sujeitos da escolarização, especialmente professores e estudantes.

### Currículos Narrativos

Considerando as questões da identidade e as marcas incontestes das novas temporalidades e espacialidades – que expressam não somente a predominância do presente, mas a contemporaneidade de novas marcas de individualidade e de vivência midiática, por exemplo – e a flexibilidade do mundo do trabalho que se expressa nessa pós-modernidade, Goodson passa a tratar do currículo não mais como um atributo que se refere ao ensino, mas como uma característica da aprendizagem, a qual demarca também como aprendizagem narrativa. E então, podemos perceber uma alteração expressiva em seus trabalhos com as histórias de vida apresentadas até agora: as histórias de vida ou os “ciclos de vida”, não se referem mais à memória, tratada aqui como atualização do passado no presente, mas são maneiras de construir o presente, com os currículos em sua ocorrência, presente e futuro subsequente, imediato.

Além de referendar as marcas da experiência como possibilidades de compreendermos o conhecimento, o autor anuncia que estamos distantes de saber o que seriam esses novos currículos em relação ao novo futuro social, ao que caberia, então, muita atenção e cuidado. De todo modo, suas intenções e esperanças são explícitas: se o apoderamento, como ele mesmo mostra em seus estudos disciplinares, é uma marca dos currículos – que têm sido excludentes –, anuncia que, no futuro, os currículos devem comprometer-se com as paixões, com os sonhos, com as missões e com os propósitos que as pessoas articulam em suas vidas.

As possibilidades de não somente investigar currículos (como foi até aqui demonstrado pela leitura pontual que fiz de sua obra), mas de agir criativamente, compreendendo e atuando junto às pessoas que estão “enredadas” numa sociedade de aprendizagem e por isso, justamente, vivendo nessa dinâmica da aprendizagem, são construídas com avisos e advertências sobre as divergências entre o individual e o coletivo.

Quando questionado, Goodson referiu-se criticamente aos trabalhos acadêmicos que levam em conta a experiência pessoal como marca cognitiva validada socialmente (quer dizer, validadas após a realização desses trabalhos), porque elas podem sofrer uma atipia e pecar pela inocência de considerar as experiências “legítimas” e nada mais que isso. Certamente não se trata dessa rede autoritária, centrada na validação e na legitimidade exterior que Goodson busca nas experiências.

Sobre o tom personalista que as histórias de vida podem possuir, com registro das experiências, com marcas de linguagens individualizadas, descontextualizadas e rotinizadas também pelas dinâmicas de poder que estão instaladas na sociedade, Goodson apresenta como possibilidade, em suas pesquisas, movimentar metodologicamente a dinâmica dos testemunhos para chegar a outras possibilidades coletivas. E isso ele provoca com as práticas das entrevistas, com o movimento com outras fontes entre os entrevistados, com a retomada dos testemunhos, procurando conhecer, além da cultura que se transmite e se aprende, as maneiras como cada pessoa aprende e como reflete sobre elas, como se pode quebrar a regularidade, reorganizar as experiências e apropriar-se cotidianamente de seu currículo. E nesse sentido retoma a possibilidade das narrativas, porque elas fariam o diferencial, na medida em que permitiriam romper com as prescrições “pré-determinadas”.

A entrada nesse campo, para estudos curriculares, é certamente uma atitude mais que corajosa, pelas possibilidades políticas e acadêmicas que representa. É no reconhecimento delas que retomo algumas das preocupações expressas no debate sobre as memórias e as narrativas, considerando os trabalhos em andamento como inflexões teóricas.

#### Testemunhos: experiências e narrativas

No que concerne aos testemunhos e às narrativas, Jeanne Marie Gagnebin (2006), em livro em que retoma as funções políticas da memória e do historiador, escrevendo sobre situações de grande sofrimento humano – questões dolorosas –, tais como os anos da Segunda Guerra Mundial e da Shoah, afirma que a retomada das discussões sobre testemunho, numa época de grande efervescência de discursos sobre memória, é importante, porque essa figura, a da testemunha, deve ser entendida numa concepção ampliada daquela que vê com seus próprios olhos. A testemunha seria também aquela que tem a função de ouvir a narrativa do outro até o final, cumprindo poderoso papel na transmissão simbólica do sofrimento do passado, ajudando a não repeti-lo infinitamente, instaurando nova história no presente.

Mas adverte que isso seria uma operação construída desde que pudéssemos ter em conta a “rememoração” no lugar da comemoração, considerando uma atenção precisa ao presente. E inclui, de maneira sutil, a questão moral que essa forma de compreender o testemunho engendra: não é possível ser apenas coletor dessas lembranças, mas é imprescindível a ascese do historiador.

Considera ainda necessário que relativizemos o peso da experiência, pela sua própria impossibilidade narrativa contemporânea, porque o diálogo com a obra de Benjamin, mais especificamente os textos *Experiência e Pobreza* e *O Narrador*, mostra-nos que uma perda irreparável se deu, com a violência e a

destruição alcançadas na modernidade, com o advento das modernas técnicas de produção e, posteriormente, com o horror que preparou e compôs as guerras. A narrativa que se perdeu foi, nesse caso, a tradicional, na qual o individual permitia uma aprendizagem pela experiência transmitida.

O debate anima-se quando podemos perceber, na própria obra de Benjamin, uma alternativa, na medida em que apresenta outra possibilidade ao narrador e o promove (e também ao historiador) à condição de sucateiro, aquele que se põe a recolher os restos e rastros do passado, preocupado com os anônimos, que de tão bem destituídos da historicidade não mais possuem existência. Cabe, portanto, aqui, reconhecer que se trata de narrar o inenarrável, isto é, abandonar as formas da narrativa linear.

A advertência de Gagnebin segue, enfim, pela questão que promove a reelaboração do passado, porque nos mostra, positivamente, a possibilidade do esclarecimento e da lembrança ativa para deixarmos para trás aquilo que nos destruiu ou nos destituiu de existência.

De maneira contundente, Beatriz Sarlo (2007) tem reiterado suas críticas a alguns tipos de trabalho com a memória, justamente pelo efeito contrário que ela promove: o ato comemorativo e celebrativo que contém suplanta as questões filosóficas e morais que, desde o século XIX, autores como Bergson, Benjamin, Adorno, Ricouer e outros estão trazendo à tona.

Escrevendo sobre fatos recentes do passado da Argentina (especialmente o doloroso período da ditadura) e entrando na seara conflitiva dos debates sobre experiência, testemunhos e memória, Sarlo apresenta-nos razões para nos afastarmos da banalização retórica da experiência, para atentarmos para o fato de que o retorno das experiências narradas em primeira pessoa corresponde, as mais das vezes, a um anacronismo, a um apagamento da história, no que ela já produziu como conhecimento, reflexão e, até mesmo, a uma certa utopia restrospectiva, centradas no excesso (e no excessivo) das experiências.

Escreve:

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

Reconhecendo os ganhos políticos, morais e jurídicos que as discussões sobre a memória e o testemunho apresentam para as sociedades contemporâneas, suas preocupações, aqui expressas suscintamente, enveredam-se então para a

indústria da memória e para a guinada subjetiva que hoje enche os meios acadêmicos, não por desconsiderar a importância da subjetividade e do que a construiu como tal, mas por considerar, dentre outras coisas, a preocupação com o espaço público da política e com a reiteração dos testemunhos.

Sua crítica volta-se, como em Gagnebin, ao excesso das narrativas das experiências como eventos ou apenas como testemunhos que permitem valorizar mais o que se quer mostrar como produção cultural do que o que representam nas histórias das pessoas. É mesmo uma tênue linha que separa a extrema valorização da experiência individual – narrativas em primeira pessoa – ou de um grupo social, na busca pela valorização de suas identidades, como se a simples afirmação delas já permitisse a instauração de outras forças sociais. Os testemunhos poderiam, nesses casos, ser apenas usados numa construção de outra estética, a dos produtos culturais, em que pouco valem as pessoas e suas histórias, para muito mais valer o produto, seja ele resultado de uma produção cultural cinematográfica ou um exercício acadêmico, para apenas ficarmos em dois exemplos.

A advertência de Sarlo é para que fiquemos atentos às operações simuladoras que os testemunhos e a memória podem ensejar, numa alusão ao relembrar e à instauração das “verdades”. Outras verdades, que esgotem o potencial cultural da memória, que reiterem o fetichismo dos plurais e que manifestem as experiências como prerrogativas para o esclarecimento. Na obra de Sarlo, a necessidade da ascese também está presente.

Num difícil exercício de reflexão, procurando juntar as duas dimensões dos estudos curriculares: a história das disciplinas e as histórias de vida de professores para os estudos curriculares e para a promoção de novas atitudes diante dos currículos, creio que o retorno das narrativas e os debates sobre os testemunhos merecem ainda muito mais digressões e interpelações. A pontencialidade delas para estudos curriculares está seguramente marcada, considerando as várias questões políticas e acadêmicas aqui apresentadas.

Porém, creio ser importante ampliarmos as discussões, tendo em vista a proliferação discursiva sobre experiências escolares, experiências significativas de aprendizagem/ensino, que os inúmeros trabalhos com estudos de casos têm registrado. Considero ainda que a capacidade de torná-las “eventos” culturais colocamos diante do risco de apenas nos vincularmos ao presente, como se a esse tempo fosse dada a missão exclusiva da mudança e do contato com o desassossego, além de nos vincularmos, sobremaneira, ao ideário da mudança, sem considerarmos a perversão que ele pode instaurar, quando decreta que o presente é o “resultado” de uma história e que o futuro precisa ser apenas planejado. Com ele continuamos numa concepção linear, racional e instrumental do tempo, literalizando as experiências como sinônimos de um saber que se acumula e que se troca, na busca por valorização. Continuar no debate foi o intento deste artigo.

## Referências bibliográficas

- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.
- GOODSON, Ivor. F. Sponsoring the teacher's voice. In: GOODSON, I. (org.) *Learning, Curriculum and Life Politics – the selected works of Ivor Goodson*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 1991, 2005.
- GOODSON, Ivor. F. *Historia del Curriculum – la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares- Corredor, 1995a.
- GOODSON, Ivor. F. The Story so Far. In: GOODSON, I. (org.) *Learning, Curriculum and Life Politics – the selected works of Ivor Goodson*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 1995b, 2005.
- GOODSON, Ivor. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A (org.). *Vida de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1995c.
- GOODSON, Ivor. F. *A Construção Social do Currículo*. Portugal: Educa, 1997a.
- GOODSON, Ivor. F. Representing Teachers – Bringing teachers back in. In: GOODSON, Ivor. (org.). *Learning, Curriculum and Life Politics – the selected works of Ivor Goodson*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2005, 1997b.
- GOODSON, Ivor. F. *Currículo em Mudança – Estudos na construção social do currículo*, Portugal: Porto Editora, 2001.
- GOODSON, Ivor. F. The Rise of the Life Narrative. *Teacher Education Quarterly Fall*, 13 p. 2006. [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3960/is\\_200610/ai\\_n17197621](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3960/is_200610/ai_n17197621)
- GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, 2007 (no prelo).
- MARTINS, Maria do Carmo. E se o outro é o professor? Reflexões acerca do currículo e histórias de vida. In: GALLO, Silvio; SOUZA, Regina. Maria. *Educação do preconceito ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Alínea, 2004.
- MARTINS, Maria do Carmo. Eu me lembro que escolhi... memória e poder na seleção dos conteúdos para o ensino. Abordagens no campo curricular. In: CORBALAN, Alejandra (coord.). *Enredados por la educación, la cultura y la política*. Argentina: Editorial Biblos, 2005.
- MARTINS, Maria do Carmo. História, Currículos e Práticas Pedagógicas: sobre memórias e narrativas. *Anais da 29ª. Reunião Anual da ANPED*. Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu, 2006.
- SARLO, Beatriz. *Tempo Passado – cultura da memória e a guinada subjetiva*. MG: Editora UFMG e Companhia das Letras, 2007.

*Recebido em 31 de janeiro de 2007 e aprovado em 09 de março de 2007.*