

# Práticas Curriculares na formação profissional: uma compreensão singular para as narrativas como forma de transgressão<sup>1</sup>

Maria Inês Petrucci-Rosa  
*Universidade de Campinas*

## Resumo

O presente artigo apresenta uma abordagem teórico metodológica apoiada nas narrativas como método. São focalizadas práticas curriculares compreendidas como forma de transgressão, à medida que retratam experiências daqueles que nas brechas de suas memórias ressignificam imagens de diferentes tempos e lugares. A narrativa encontra-se intimamente relacionada ao ato de lembrar, a possibilidade de ressignificação da própria experiência através das memórias cheias de significados, sentimentos e sonhos. O narrador benjaminiano traz consigo a característica do saber aconselhar, o que torna a experiência vivida significativa, sendo este aconselhamento entendido menos como uma forma de saber responder perguntas, mas em dar sugestões. As mônadas, noção derivada da obra de Benjamin, são fragmentos de histórias que juntas narram a conjuntura de tempos e lugares. São ouvido/as professor/as no sentido de adensar suas experiências na produção de currículos em espaços escolares. Como conclusão, o artigo apresenta a possibilidade de se compreender as narrativas como expressão de práticas curriculares transgressoras que reinventam o cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Práticas curriculares. Narrativa. Transgressão.

---

1 O presente artigo é uma versão ampliada e atualizada do trabalho apresentado no VI Congresso Internacional de Pesquisa AutoBiográfica, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (Biograph). É parte dos resultados dos projetos suportados pelo CNPq, processos no. 307551/2015-6; 405697/2016-3 e CAPES, Processo no. 1594-3.

# Curricular Practices in Professional Formation: a singular understanding of narratives as a form of transgression

## Abstract

*The present article presents a theoretical-methodological approach based on narratives as a method. They focus curricular practices understood as a form of transgression, as they portray experiences of those who in the loopholes of their memories re-signify images of different times and places. The narrative is closely related to the act of remembering, the possibility of re-signification of the experience itself through the memories full of meanings, feelings and dreams. The Benjaminian narrator brings with it the characteristic of knowing to advise, which makes the lived experience meaningful, this counselling is understood less as a way of knowing how to answer questions, but in giving suggestions. The monads, a notion by Benjamin, are fragments of stories that together narrate the conjuncture of times and places. Teachers are being heard to deepen their experiences in the production of curricula in school spaces. As a conclusion, the article presents the possibility of understanding narratives as an expression of transgressive curricular practices that reinvent school everyday life.*

**Keywords:** Curricular practices. Narrative. Transgression.

# Prácticas Curriculares en la formación profesional: una comprensión singular para las narrativas como forma de transgresión

## Resumen

El presente artículo presenta un enfoque teórico metodológico apoyado en las narrativas como método. Se enfocan prácticas curriculares comprendidas como forma de transgresión, a medida que retratan experiencias de aquellos que en las brechas de sus memorias resignifican imágenes de diferentes tiempos y lugares. La narrativa se encuentra íntimamente relacionada al acto de recordar, la posibilidad de resignificación de la propia experiencia a través de las memorias llenas de significados, sentimientos y sueños. El narrador benjaminiano trae consigo la característica del saber aconsejar, lo que hace la experiencia vivida significativa, siendo este asesoramiento entendido menos como una forma de saber responder preguntas, pero en dar sugerencias. Las mónadas, noción derivada de la obra de Benjamín, son fragmentos de historias que juntas narran la coyuntura de tiempos y lugares. Se oyen las profesoras en el sentido de adensar sus experiencias en la producción de currículos en espacios escolares. Como conclusión, el artículo presenta la posibilidad de comprender las narrativas como expresión de prácticas curriculares transgresoras que reinventan el cotidiano escolar.

**Palabras clave:** Prácticas curriculares. Narrativa. Transgresión

# Práticas curriculares em formação profissional: uma compreensão singular dos relatos como uma forma de transgressão

## Résumé

*Le présent article présente une approche méthodologique théorique basée sur des récits en tant que méthode. Ils mettent l'accent sur les pratiques curriculaires comprises comme une forme de transgression, car elles représentent les expériences de ceux qui, dans les failles de leurs souvenirs, renvoient des images d'époques et de lieux différents. Le récit est étroitement lié à l'acte de se souvenir, la possibilité de re-signifier l'expérience elle-même à travers les souvenirs pleins de significations, de sentiments et de rêves. Le narrateur benjaminien apporte avec lui la caractéristique de savoir conseiller, ce qui rend l'expérience vécue significative, ce conseil étant compris moins comme un moyen de savoir répondre aux questions, mais en donnant des suggestions. Les monades, notion dérivée de l'œuvre de Benjamin, sont des fragments d'histoires qui, ensemble, racontent la conjoncture des temps et des lieux. Les enseignants sont entendus afin d'approfondir leurs expériences dans la production de curricula dans les espaces scolaires. En conclusion, l'article présente la possibilité de comprendre les récits comme l'expression de pratiques curriculaires transgressives qui réinventent l'école tous les jours.*

**Palavras-chave:** Práticas curriculares; Récit; Transgression

## Considerações iniciais - Práticas curriculares como transgressão

Este artigo focaliza práticas curriculares e propõe uma forma de compreendê-las, por meio de narrativas. Considero a noção de prática curricular como uma expressão do currículo, especialmente em contexto escolar, a partir da qual rompe-se com a ideia de prescrição e valoriza-se a possibilidade de produção de um capital narrativo (GOODSON, 2013). Goodson problematiza aquilo que denomina de "teorias de mudança", próprias de projetos de reformas curriculares, nas quais vivências e experiências pessoais e profissionais assumem centralidade. Com esse ponto de vista, as narrativas dos sujeitos e as histórias das instituições,

tornam-se fios condutores para tomadas de decisão referentes ao currículo e ao ensino, configurando-se também como formas de transgressão.

Goodson (1995) assume o construcionismo social como principal dimensão da teorização curricular, no qual conhecimento, currículo e cultura são compreendidos como construções sócio históricas, marcadas por disputas e lutas travadas tanto no campo teórico como no prático. Concebe-se assim um deslocamento dos níveis teórico e prescritivo materializado nas políticas curriculares documentadas para níveis prático e pessoal, representado por professores e estudantes com suas experiências escolares. Em relação ao nível prescritivo, Goodson aponta:

[...] uma grande quantidade de planejamento curricular se perde, porque o aluno simplesmente não se envolve; por isso, considerar o aprendizado como sendo localizado na história de vida é compreender que o aprendizado é situado contextualmente e que ele também tem uma história. (GOODSON, 2013, p.155) No cenário educacional brasileiro, em tempos de institucionalização de uma Base Nacional Comum Curricular, torna-se ainda mais relevante e urgente considerar o nível das práticas curriculares como uma forma de transgressão à prescrição. Destaca-se nesse sentido a campanha empreendida pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPED), durante 2016, denominada "Aqui já tem Currículo"<sup>2</sup>, a partir da qual práticas e narrativas foram destacadas evidenciando produções curriculares que já ocorrem nas escolas, independentes da existência de uma base curricular comum. Como discutem Rudd e Goodson:

Sugerimos que a estrutura e a agência sejam forças concorrentes e complementares, com poder, estruturas e campos (BOURDIEU, 1984), tendo muitas vezes efeitos significativos em ação e comportamento. Além disso, reconhecemos o potencial da ação individual e coletiva que pode mediar os objetivos e a intenção de reestruturar as políticas e que pode levar a práticas novas e únicas em resposta à lógica predominante e, ao fazê-lo, espera-se evitar suposições estruturais deterministas. (RUDD & GOODSON, 2016, p. 106)<sup>3</sup> (tradução da autora).

Considerando essas forças concorrentes entre estrutura e agência, tais práticas produtoras e transgressoras podem ser conhecidas por meio da escuta de narrativas a respeito de vivências e experiências curriculares que acontecem em dinâmicas complexas, ambíguas e não lineares em contexto escolar.

---

2 Informações disponíveis em: <http://www.anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola>

3 We suggest that structure and agency are both competing and complementary forces, with power, structures, and elds (BOURDIEU, 1984) having often significant effects on action and behaviour. Moreover, we recognise the potential for individual and collective action that can mediate the effects and intent of restructuring policies and which may lead to new and unique practices in response to the prevailing logic, and in so doing, hope to avoid structural determinist assumptions.

## Sobre a narrativa e sua escuta

Na literatura, a narrativa tem sido bastante abordada como metodologia nas pesquisas em Educação (ABRAHÃO, 2007; ALLIAUD, 2011; HERNANDEZ, CORREA e CASTAÑO, 2009; CARDOSO, CHAMBEL, RODRIGUES e MATIA, 2012; DÁVILA, 2011; FIAD e SILVA, 2009; FISCHMAN e SALES, 2010; GOMES e COSTA, 2012; GOMES, DIAS e GALIAZZI, 2009; PEREIRA e ENGERS, 2009; ROZEK, 2013, entre outros). Do ponto de vista teórico, tais abordagens apresentam-se num espectro amplo de possibilidades articulando-se a diferentes princípios e conceitos, principalmente, no que se refere a investigações que focalizam a docência.

O investimento nessa forma de empeiria produz efeitos interessantes de serem considerados, não só em relação à forma, mas também às posições de sujeito (FOUCAULT, 1986) que podem ser suscitadas para aqueles que narram.

Larrosa (1994), em *Tecnologias do Eu e Educação*, discute implicações entre formas de expressão e fabricação de subjetividades, a partir do que é narrado e daquele que narra. Como já ressaltado, na relação com a formação de professores, a produção e a audição de narrativas vem sendo bastante praticada. Em relação às práticas de narrativa com vistas à auto reflexão, ele aponta:

Cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe pré-existem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado. Por isso, a narrativa não é o lugar de irrupção da subjetividade, da experiência de si, mas a modalidade discursiva que estabelece tanto a posição do sujeito que fala (o narrador) quanto as regras de sua própria inserção no interior de uma trama (o personagem). (LARROSA, 1994, p. 70)

Nesse sentido, destaca que o sujeito, sua história e sua constituição como objeto de si mesmo compõem de fato um conjunto de tecnologias do eu, definidas por Foucault como “aquelas nas quais um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo”, o que leva a efeitos de produção.

A prática da narrativa operada com fins reflexivos ou de auto reflexão traz em si, a metáfora do “ver a si próprio” como dispositivo privilegiado de auto conhecimento. Já na Física, a reflexão expressa um fenômeno no qual a luz volta, o que, certamente, inspira a ideia de que a possibilidade de voltar a luz para si mesmo, traga para o interior a imagem de cada um exteriorizada. A reflexão, como define Larrosa, acaba por ser “a metaforização ótica do autoconhecimento”. O auto conhecimento torna-se assim uma espécie particular de relação ente sujeito e objeto, ambos transformados em um só, em si mesmo.

É nesse ponto que usualmente se considera que práticas de narrar podem tornar mais nítidas essas imagens no espelho. Como Larrosa nos lembra, “narrare” significa “arrastar para a frente”. Na narrativa auto reflexiva, traz-se à frente a própria imagem

a fim de examiná-la, avaliá-la e agir a partir dela. Em seus dizeres: "O que narra é o que leva para frente, apresentando-o de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória. O narrador é que expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória." (LARROSA, 1994, p. 68) Considerando a possibilidade de operar a narrativa no sentido reflexivo, narrar seria proceder a uma decomposição de imagens associadas, uma recuperação do rastro do que se viu de si mesmo, um "eu que recolhe esse rastro e o diz".

Do nosso ponto de vista<sup>4</sup>, a narrativa operada no sentido da auto reflexão tem um caráter eminentemente formativo, no sentido pedagógico, tendo em vista até uma certa normalização das práticas, o que se coaduna com modelos presentes de formação e dialoga com diferentes possibilidades de tecnologias do eu na docência.

Romper com essa perspectiva não é trivial. Podemos ser acusados de não sermos propositivos, de nos negarmos a uma contribuição mais contundente ou ainda de considerar a narrativa com baixo potencial formativo. No entanto, ao contrário, investimos na narrativa como abordagem teórico metodológica, tendo em vista outras possibilidades de constituição de subjetividades, de regimes de verdade e de (d) estabilização discursiva no campo da Educação, em especial, nas práticas docentes.

Não operamos com a narrativa como dispositivo de auto reflexão ou de revisão das práticas. Não consideramos uma imagem que se forma no espelho a partir da qual subjetividades se constituiriam. Ao contrário, não há espelho, há um alguém que conta uma história, e que por tê-la vivido e poder contá-la, é considerado um conselheiro, alguém que tem algo a dizer a um ouvinte que, por sua vez, aprenderá com o narrador.

É essa perspectiva histórica que nos interessa, compreendendo que o investimento na abordagem narrativa nos permite entrar em contato com brechas abertas nas histórias individuais, que permitem ao ouvinte/ leitor vislumbrar um tempo e um lugar sociais.

## Dialogando com Benjami

Evidentemente, Walter Benjamin (1892-1940) prescinde de apresentações. Filósofo, ensaísta, literata, em plena atividade intelectual na primeira metade do século XX. Considerado um outsider do mundo acadêmico, teve sua tese de livre docência recusada no Departamento de Estética da Escola de Frankfurt, o que absolutamente não arrefece o brilho de sua vasta obra, configurada num conjunto de livros e textos amplamente lidos durante o século passado e ainda na contemporaneidade. De toda

---

4 Aqui conjuguo o verbo na primeira pessoa do plural porque me refiro à produção coletiva que fazemos no Grupo de Estudos de Práticas Curriculares e Narrativas Docentes (GePraNa) da Faculdade de Educação da UNICAMP.

a densa obra benjaminiana, o que nos interessa são seus escritos relativos ao conceito de história, às potencialidades da narrativa e a uma estética de escrita como mônadas. (BENJAMIN, 1994)

Em *O Narrador*, Benjamin afirma, com desencantamento, que o mundo encontra-se pobre em narrar de experiências. Para ele, narrativa de vida possibilita ressignificação da própria experiência, na relação entre o eu e o outro, nos acontecimentos que deixam marcas de experiências, através de memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos.

Nessa assunção, considera que a narrativa encontra-se intimamente relacionada ao ato de rememorar, que se estabelece no entrecruzamento de tempos (passado, presente e futuro), espaços e visões. A produção de narrativa não é a elaboração de um relatório, mas sim, é a possibilidade de mobilizar experiências no plural, pautando antigas histórias sob o ponto de vista cultural.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesãos – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (Benjamin, 1994, p. 205)

O texto *Infância em Berlim* por volta de 1900 (Benjamin, 1994) apresenta-se como um conjunto de fragmentos narrativos de acontecimentos cotidianos da infância, totalizando quarenta e uma pequenas histórias. Tais fragmentos, na singeleza das histórias infantis, produzem brechas a partir das quais é possível se visualizar aspectos significativos do processo histórico pelo qual passava Berlim, naquele período, e também uma parte da Europa. Evidentemente, isso tudo entrelaçado a fatos da vida de uma criança. (Batista, 2010)

Traçando uma análise desse texto benjaminiano, Cristiano Batista afirma:

É importante salientar que o narrador não oferece o menor vestígio de querer estabelecer uma relação de causa e efeito entre acontecimentos pregressos e sua situação atual. Ele não parece buscar possíveis explicações para seus problemas presentes. Há simplesmente uma tentativa de reviver a magia infantil de outrora, uma volta à infância para reviver um pouco do tempo em que as novidades, que estão rodeadas de mágicas explicações, ainda proporcionavam alguns prazeres. (Batista, 2010, p. 4)

O trabalho com fragmentos narrativos, que são eminentemente imagéticos e que operam como peças de um caleidoscópio, remete claramente a um conceito de história não linear, não causal, constituída nas rupturas, nas fraturas, nas descontinuidades. São unidades de sentido, preche de significados que comunicam experiências. Concordamos com Georg Otte:



Benjamin critica esta linearidade postulando a necessidade de um “choque” que interrompe a linha, possibilitando assim a formação da “mônada”, ou seja, de uma formação espacial que substitui a ordem temporal-linear das coisas. (Otte, 1994, p. 65)

À mônada atribui-se essa carga de significação, à medida que ela fica encarregada de prover sentidos, num investimento que rompe com a ordem linear temporal dos acontecimentos. Concordamos também com Galzerani (2002) que afirma que mônadas, que são centelhas de sentidos que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-nas experienciáveis. Mônadas são consideradas parcelas do mundo onde é possível encontrar o todo social.

## Partes-todo e não apenas partes de um todo

Para Galzerani, (2002):

No que diz respeito à produção de memórias ou produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin, passamos a mergulhar em algumas ‘mônadas’ ou miniaturas de significados – conceito que o pensador, ora focalizado, coloca em ação no diálogo com o físico Leibniz. Tais centelhas de sentido(...) podem ter a força de um relâmpago. (Galzerani, 2002, p. 62)

Logo, como afirmamos em Petrucci-Rosa et. alli, consideramos as mônadas como:

Partes-todo e não apenas partes de um todo, no conceito de mônadas podemos reunir a perceptibilidade, sensibilidade e receptividade, constituindo, segundo Leibniz, em seu estado presente não apenas o que o precedeu, mas o que está prenhe de futuro. (Petrucci-rosa et. alli, 2011, p. )

Leibniz, físico alemão, nos escritos de sua filosofia, traz a ideia da mônada como “substância simples”. Para ele, são elementos simples que constituem todas as coisas. Cada mônada se distingue de outras, por possuir qualidades que variam no seu princípio interno. Ao mesmo tempo, ela envolve uma multiplicidade na unidade e, por isso, pode expressar o universo. Como já afirmei, para Leibniz, cada mônada possui em si a representação de todo o Universo. (Leibniz, 1974)

Enfim, parece evidente que a imagem da mônada, utilizada por Walter Benjamin em seus escritos, é um desdobramento daquilo que preconiza Leibniz em sua obra “Monadologia”. Schneider (2005) aponta que as mônadas “não têm janelas” e dão a ideia de “algo que não tem fora nem dentro”. Daí deriva a sua ligação com o universal, pois a substância simples – ou mônada – deve ter um “*pormenor do que muda, que produza, por assim dizer, a especificação e variedade*” (Leibniz, 1974, p. 64); contudo,

algo muda e algo permanece, gerando uma pluralidade de relações na substância simples – uma multiplicidade na unidade. Dessa maneira, todas as mônadas “*tendem confusamente para o infinito, para o todo*” (Leibniz, 1974, p. 64).

Por isso, faz sentido afirmar que mônadas revelam o princípio da universalidade dinâmica, já que são fragmentos dinâmicos que guardam em si centelhas de mudança. Jeanne Marie Gagnebin afirma que mônadas são miniaturas de sentido, nas quais há produção de imagens que abrem espaço a “*algo outro que não si mesmo*” e que são capazes de reter o fluxo do tempo “*na intensidade de uma vibração*”. (Gagnebin, 2004, p. 80)

Dessa forma, a mônada é fragmento que se destaca no desenrolar contínuo do tempo, rompendo com a linearidade. “Na imobilização da mônada, pode-se flagrar a imagem dialética – uma configuração saturada de tensões, nas quais ela se cristaliza.” (Petrucci-rosa et alli., 2011, p.204). Portanto, há uma fecunda potencialidade relações através dessa especificidade, que num mosaico de outras partículas, revela uma otalidade.

## **A opção pelas mônadas como dispositivo metodológico**

Em nosso grupo de estudos na Faculdade de Educação, estamos há quase dez anos produzindo pesquisas que focalizam temáticas em torno de práticas curriculares e docência. Um conjunto significativo de trabalhos já tem sido produzidos, nesse sentido, tendo sempre como princípio metodológico, o investimento na produção e na audição de narrativas, que comumente são tecidas por professores e professoras (Carcaioli, 2014; Faccio, 2014; Moretti, 2014; Moura, 2014; Okubo, 2012; Ramos, 2008; Ramos, 2012; Silva, 2007, Petrucci-rosa e Ramos, 2015, entre outros). Trabalhamos com a rememoração de acontecimentos vividos no contexto das experiências de vida e de vida profissional, ouvindo vozes que contam histórias que são ouvidas e adensadas como aconselhamentos, tal como Benjamin nos propõe.

Nesse sentido, faço a opção de apresentar a seguir, como um caleidoscópio, um conjunto de mônadas, narradas por professores e professoras, no contexto de indagações que produzimos em nossas pesquisas. O conjunto será organizado a partir de alguns temas que compõem e já compuseram investigações desenvolvidas no grupo. São eles: memórias de sexualidade; relações entre identidade docente e disciplinas escolares; práticas curriculares na escola básica.

a) *Memórias de sexualidade e docência* (mônadas presentes em Pacheco, 2007)

## MÔNADA 1

*O dia em que a professora usou um vestido*

Um dia, fui à escola com um vestido próximo ao joelho e na sala tinha um ventilador. Os meninos ligaram o ventilador e o meu vestido, só mexeu, não chegou a subir, mas eles assobiaram tão alto e em conjunto, que eu fiquei morrendo de vergonha. Eu queria que o chão rachasse e eu entrasse dentro. Eu fiquei extremamente vermelha, sentindo meu rosto queimar. Eu levei a coisa na brincadeira, mas eu estava em frangalhos. Eu disse: “Vocês nunca viram uma mulher de vestido?” Eu passei muita vergonha. (professora Raquel<sup>5</sup> - Ciências)

## MÔNADA 2

*Coisas loucas e diferentes*

Trabalhei em um projeto no qual havia uma atividade que eu e uma professora de Artes adaptamos. As pessoas deveriam passar de olhos vendados por um caminho no qual existiam coisas loucas que elas teriam que tocar. Havia professores que tinha muita dificuldade de caminhar e tocar nos objetos. Teve casos de mulheres que me impressionaram, a pessoa tinha um bloqueio muito grande e havia momentos em que eu, ou a outra professora do projeto, pegávamos na mão dessas pessoas ou caminhava na frente para ajudá-las. E era engraçado porque as pessoas se transformavam. Elas tinham muito medo e quando eu as tocava só faltava me beijarem na boca. Havia casos de algumas que fingiam medo para poder me tocar. E eu achava isso muito louco. Algumas não tinham medo, mas tinham momentos em que nós tínhamos que pegar as pessoas em um determinado ponto e conduzi-las. Teve uma pessoa que, quando eu a peguei pelo lado, imediatamente ela veio para cima de mim a ponto de querer que meu corpo tocasse no dela e falou baixinho: “Diferente essa coisa que estou tocando! É boa!” (professor Adriano - Ciências)

---

5 Como está sendo exposto um conjunto de mônadas oriundas de diferentes pesquisas, os nomes fictícios adotados nas mesmas são aqui preservados como aparecem nos textos originais dos trabalhos de Pacheco (2007), Rampini (2011) e, Petrucci-Rosa e Ramos (2014).

b) *Relações entre identidades docentes e disciplinas escolares* (mônadas presentes em Petrucci-rosa e Ramos, 2015)

### MÔNADA 3

#### *Eu me destaquei*

Quando estava na 6ª série, eu tinha um professor de Matemática que era muito bom. Eu gostava muito dele! Ele ensinava Matemática mesmo! Lembro-me de uma aula que ele passou 150 equações do 1º grau na lousa e eu fiz as 150 e fiquei muito bom naquilo. Considero como futuro professor de Matemática, que é necessário aprender bem equação de 1º grau, que é a base para os outros anos. O pessoal tinha um pouco de dúvida, mas eu aprendi direito. Fiz os 150! Vim de uma cultura que eu fazia tudo o que os professores falavam. Os meus colegas não faziam! Eu me destaquei, no final da 6ª série! (professor iniciante de Matemática)

### MÔNADA 4

#### *Ela não gostava de mim*

Tive uma professora muito boa na 8ª série (9ºano). Ninguém gostava dessa professora e ela também não gostava de mim, talvez porque eu era filho de funcionário. Não sei o que era, e por birra eu estudava muito a matéria dela! E só tirava dez na prova dela, dez, dez, dez... E ela não gostava de mim! Ela sempre confundia o meu número da chamada, e daí ela trocou minha nota e eu fiquei com 3! Deu confusão na escola e ela voltou atrás. Eu me dedicava mais exatamente por isso e sempre tinha um mal estar por eu ser filho de funcionário. Meu pai ganhava R\$ 700,00 e eu tinha uma bolsa de R\$ 600,00, por isso havia uma pressão muito grande! Tinha que ir bem na escola. No Ensino Médio, eu tinha mais facilidade, nem estudava muito. Tirava uma nota seis, sete, mas nunca me preocupei em tirar dez! Eu sempre gostei de Geografia e História, debatia com os professores, participava das aulas, mas sempre tive muita facilidade em Matemática, por causa da minha dedicação anterior. (professor iniciante de Matemática)

## MÔNADA 5

### *Viajava*

Escolhi fazer a licenciatura em Geografia, porque eu tinha uma professora que fez Geografia na USP e foi dar aula lá no interior de São Paulo, onde eu estudava. Minha professora dava uma aula... Nossa! Espetacular! Pelo menos viajava com ela, ficava: "Ai que delícia, conhecer o mundo". Aí ela contava do Egito, por exemplo... Tinha muita coisa para contar não é? Naquela época, há quarenta e poucos anos atrás... (professora experiente de Geografia)

c) *Práticas curriculares na educação básica* (mônadas presentes em Rampini, 2011)

## MÔNADA 6

### *Desamparada*

Antes era mais tranquilo. Devido ao tempo que estou no Magistério, não via necessidade de estudar muito, pois os conteúdos a serem trabalhados eram conhecidos e o que mudava sempre eram as estratégias e a metodologia. Hoje estudo muito a Proposta Curricular<sup>6</sup> para avaliar o que é viável ou não, de acordo com a sala e série. Parece que depois da Proposta, não sou mais professora. (professora Begônia - Língua Portuguesa)

## MÔNADA 7

### *Ela exige*

Quando iniciei meu trabalho no Ensino Médio, logo veio a Proposta Curricular. Então, ficou assim, havia necessidade de preparar-me melhor para a aula porque o conteúdo do Ensino Médio exige. Preciso estudar. Porque, na verdade tem conteúdos que nunca aprendi na escola, então, tenho que estudar sim. Logo que peguei a Proposta, comecei a trabalhar com os itens que ela pede, que ela exige. É o mesmo conteúdo que estaria no meu plano de ensino normal, antes de vir a Proposta, mas ela não deixa o professor à vontade, sinto-me pressionada.

---

<sup>6</sup> Em Rampini (2011), são investigadas histórias narradas por docentes tendo como referência o advento do Programa São Paulo Faz Escola (2008), também conhecido como Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Não estão evidentes aqui as temáticas das pesquisas nem tampouco os problemas de investigação que as mobilizaram, pois o foco do presente artigo é discutir a a potência das narrativas como mônadas para destacar práticas curriculares. No entanto, procuro fazer uma seleção de fragmentos narrativos que guardam contornos relevantes na relação com as imagens benjaminianas que definem as mônadas como forma potente de expressão. A potência destacada aqui se refere às possibilidades de posicionamentos políticos a partir das histórias narradas e, mais do que isso, fortalecidos na forma de lê-las e ouvi-las.

Nesse sentido, há dois níveis de transgressão nesta forma de dizer sobre as práticas curriculares: 1. as narrativas docentes trazem histórias de reinvenções cotidianas ressignificadas e produtoras de outros modos de existência a partir da escola e da docência; 2. do ponto de vista metodológico, há uma postura epistemológica da nossa parte (como pesquisadores) de rompimento com padrões analíticos mais conservadores, à medida que procuramos aprender com as narrativas e não tratá-las estritamente como dispositivos formativos.

## Considerações finais

Em tempos de perda de autonomia docente, de desvalorização de conhecimentos profissionais e de definição de bases curriculares que pouco dialogam com o cotidiano da escola, práticas curriculares como transgressão reivindicam narrativas docentes que potencializem as possibilidades de criação e reinvenção da cultura escolar.

Operar com narrativas como mônadas, significa investir na compreensão das práticas curriculares, procurando romper com procedimentos usuais de categorização de conceitos e de classificação de ideias. O que se pretende não é buscar "a verdade", mas sim, considerar o terreno pantanoso dos regimes de verdade possíveis nas histórias que professores e professoras contam.

As mônadas, como já afirmei, nos permitem vislumbrar, na partícula, a dimensão universal. Não são apenas histórias voltadas para si mesmo, com caráter eminentemente reflexivo. São histórias que aconselham, que ensinam, que legitimam práticas curriculares e, por isso, fortalecem os narradores como produtores de conhecimento.

Na escuta das narrativas, é possível destacar o "visível" e o "opaco" da credibilidade de uma política curricular. Ficam explícitos os deslocamentos *"entre aquilo que as autoridades articulam e aquilo que delas é aceito, entre a comunicação que permitem e a legitimidade que pressupõem, entre aquilo que elas tornam possível e aquilo que as torna críveis"* (CERTEAU, 1995, p. 40). As invenções cotidianas são formas de transgressão curricular praticadas no contexto da cultura e da concretude da vida dentro da escola.

## Referências

- ABRAHÃO, M. H. M. B. (2007). Profissionalização docente e identidade- a invenção de si. Porto Alegre/RS, *Educação* - ano XXX (n. especial): p. 163-185.
- ALLIAUD, A. (2011). Narración de la experiencia: practica y formación docente, *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz Do Sul* v.19 (n.2): p.92-108.
- BATISTA, C. R. (2010). O desencantamento do mundo em Infância em Berlim por volta de 1900, de Walter Benjamin. Belo Horizonte, UFMG, *Cadernos Benjaminianos*, v. 2, n.2, ago.
- CARCAIOLI, G. F. (2014). *Conhecimentos Ordinários, Currículos e Cultura: artes de fazer no acampamento Elizabeth Teixeira*. FE/UNICAMP, Dissertação de Mestrado.
- CARDOSO, A. M.; CHAMBEL, F. R. A.; MATIA, J. J. F. (2012). *Processos de Mudança Como Possibilidade Do Desenvolvimento Profissional: Uma Narração Biográfica*. Portugal: Universidade Católica Portuguesa.
- CERTEAU, M. (1995). *A Invenção do Cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- DÁVILA, P. V. (2011). La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Una Estrategia de Reposicionamiento de Saberes, Conocimientos Y Actores En El Campo de La Formación Docente. *Revista Educación Y Pedagogía*, 23 (61): p.145-155.
- FACCIO, T. C. G. (2014). *Materiais didáticos curriculares e identidades docentes: o caso dos sistemas privados de ensino em escolas municipais*. FE/UNICAMP: Dissertação de Mestrado.
- FIAD, R. S.; SILVA, L. L. M. (2009). "Escrita Na Formação Docente: Relatos de Estágio." Maringá: *Acta Scientiarum. Language and Culture* v. 31 (n. 2): p. 123-131.
- FISCHMAN, G. E.; SALES, S. R. (2010). *Formação de professores e pedagogias críticas: é possível ir além das narrativas redentoras?* *Revista Brasileira de Educação*, 15 (n.43).
- FOUCAULT, M. (1986). *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Editora Forense.
- GAGNEBIN, J-M. (2004). *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva.
- GALZERANI, M. C. B. (2002). *Imagens entrecruzadas de infância e produção de*

conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados.

GOMES, A. C. R. F.; COSTA, H. (2012). *Fragmentos da Vida de um Professor: entre a etnografia e a (auto)biografia: relatório reflexivo e teoricamente fundamentado*, Centro Regional das Beiras, Polo de Viseu: Universidade Católica Portuguesa.

GOMES, V. dos S.; DIAS, C. M. S.; GALIAZZI, M. do C. (2009) *Saberes e Fazeres Identitários: a Narrativa produzindo professores educadores ambientais*. *Educação*, 32(3): 301–11.

GOODSON, I. F. (1995) *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Editora Vozes.

GOODSON, I. F. (2008) *As Políticas de Currículo e de Escolarização: Abordagens Históricas*. Petrópolis: Editora Vozes.

HERNÁNDEZ, B; HERNANDO, M.; VICTORIA, M.; FEDY, J. (2009). La Acción Educativa como Acción Narrativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales* 8(2): 1255–71.

LARROSA, J. (1994). Tecnologias do Eu e Educação, in: SILVA, Tomas Tadeu (org.), *O Sujeito da Educação - Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Editora Vozes.

LEIBNIZ, G. W. (1974). *Os Princípios da Filosofia ditos à Monadologia*. In: *Coleção Os Pensadores*, 1.a edição. v. XIX. São Paulo: Abril Cultural.

MORETTI, R. C. (2014). *Integração Curricular Interdisciplinar no Ensino Médio: histórias narradas por professores a partir do projeto PIBID Ciências da Natureza*. FE/UNICAMP: Dissertação (Mestrado em Educação).

MOURA, J. H. C. (2014). *A noção de integração curricular no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): o caso das Ciências da Natureza*. FE/UNICAMP: Dissertação (Mestrado em Educação).

OKUBO, T. C. A. Q. (2012). *Currículo em contextos: permeabilidades discursivas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008)*. FE/UNICAMP: Tese de Doutorado em Educação.

OTTE, G. (1994). Linha, Choque e Mônada - tempo e espaço na obra tardia de Walter Benjamin. *Teses*, Belo Horizonte, v. 1994, p. 65-78.

PEREIRA, G. A.; ENGERS, M. E. A. (2009). *Identidade Profissional Docente: Uma Construção Histórico-Sociocultural*. Porto Alegre/RS: *Educação*, 32 (n.03).



PETRUCCI-ROSA, M. I.; CORRÊA, B.; RAMOS, T. A.; SOARES, A. J. (2011). Narrativas e Mônadas - potencialidades para uma outra compreensão de currículo. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, v.11, n.1, pp.198-217, Jan/Jun.

PETRUCCI-ROSA, M. I., RAMOS, T. A. (2015). *Identidades docentes no Ensino Médio: investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares*. *Pró-Posições* (UNICAMP. Impresso), v. 26, p. 141-160.

RAMOS, T. A. (2008). *Culturas Escolares: o lugar da química e o consumo de propostas curriculares para o ensino médio*. FE/UNICAMP: Dissertação (Mestrado em Educação).

RAMOS, T. A. (2012). *Um estudo genealógico da constituição curricular do curso de licenciatura integrada em Química/Física da UNICAMP(1995 a 2011)*. FE/UNICAMP: Tese de Doutorado em Educação.

RAMPINI, E. A. (2011). *Currículo e identidades docentes: o caso da Proposta Curricular da Secretaria do Estado de São Paulo*. FE/UNICAMP: Dissertação (Mestrado em Educação).

ROZEK, M. (2013). A Narrativa e a Formação de Professores. *Indagatio Didactica*, vol. 5(2), outubro.

RUDD, T. e GOODSON, I.F. (2016). Refraction as a Tool for Understanding Action and Educational Orthodoxy and Transgression. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 9, n. 18, p. 99-110, jan./abr.

SCHNEIDER, P. R. (2005). *A contradição da linguagem em Walter Benjamin*. Porto Alegre, PUC/RS: Tese de doutorado.

SILVA, M. P. (2007). *As Memórias de Professores sobre Sexualidade e o Currículo como Narrativa*. FE/UNICAMP: Tese de Doutorado em Educação.

**Maria Inês Petrucci-Rosa** Livre-Docente em Educação Escolar e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professora associada do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da UNICAMP. É bolsista Produtividade CNPq, nível 2, coordenadora do Grupo de Estudos em Práticas Curriculares e Narrativas Docentes (GePraNa) e membro do Grupo de Pesquisas em Ciência e Ensino (GePCE), ambos da Faculdade de Educação da UNICAMP. É pesquisadora orientadora nos Programas de Pós Graduação em Educação e no Multiunidades de Ensino de Ciências e Matemática da UNICAMP. Em 2015, desenvolveu estágio de pesquisa na Universidade de Brighton, sob a supervisão do prof. Ivor F. Goodson, com quem produziu alguns trabalhos. Desenvolve pesquisas nas áreas de Currículo e de Ensino de Ciências, com temáticas relacionadas a produções e práticas curriculares em contexto escolar.