



# XX ENANCIB

21 a 25 Outubro/2019 – Florianópolis

A Ciência da Informação e a era da Ciência de Dados

ISSN 2177-3688

GT-6 – Informação, Educação e Trabalho.

## **CURRÍCULO NARRATIVO COMO POSSIBILIDADE DE POTENCIALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO À BIBLIOTECA ESCOLAR**

### ***NARRATIVE CURRICULUM AS A POSSIBILITY OF POTENTIALIZATION AND INTEGRATION TO THE SCHOOL LIBRARY***

Eduardo Valadares da Silva - Universidade Federal de Minas Gerais  
Bernadete Santos Campello - Universidade Federal de Minas Gerais  
Carlos Alberto Ávila Araújo - Universidade Federal de Minas Gerais

#### **Modalidade: Trabalho Completo**

**Resumo:** Parte do pressuposto que biblioteca escolar caracteriza-se como espaço de aprendizagens, e que, portanto, demanda constituir-se também no currículo escolar. Objetiva apresentar a perspectiva de currículo narrativo como recurso essencial à sistematização de um modelo que possibilite, dentre outras questões, a viabilização da integração da biblioteca ao currículo escolar. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, pois analisa um conjunto de referenciais da literatura científica com a finalidade de compartilhar contribuições teóricas sobre um determinado tema. Apresenta uma breve trajetória do desenvolvimento histórico do conceito e aplicação do currículo, culminando com a apresentação da perspectiva de currículo narrativo proposto por Ivor F. Goodson, que tem como característica principal a possibilidade de envolvimento pessoal em seu processo de constituição. Defende a adoção desta prática de gestão curricular que atribui à escola e educadores, inclusive bibliotecários, maior autonomia para decidirem os modos de organização e condução dos processos de ensino-aprendizagem. Conclusivamente percebe o currículo narrativo como instrumento capaz de potencializar o pensamento, rever as lacunas existentes nos modelos de educação adotados e permite a sua integração com a biblioteca escolar de maneira potente, inclusive em âmbito teórico-reflexivo.

**Palavras-Chave:** Currículo; Currículo Narrativo; Biblioteconomia Escolar

**Abstract:** It starts from the assumption that school library is characterized as a learning space, and that, therefore, demands also to be constituted in the school curriculum. It aims to present the perspective of narrative curriculum as an essential resource for the systematization of a model that enables, among other issues, the viability of library integration with the school curriculum. Methodologically, it is characterized as a bibliographic research, as it analyzes a set of references from the scientific literature in order to share theoretical contributions on a particular theme. It presents a brief trajectory of the historical development of the concept and application of the curriculum, culminating with the presentation of the perspective of narrative curriculum proposed by Ivor F. Goodson, whose main characteristic is the possibility of personal involvement in its constitution process. It defends the adoption of this curricular management practice that gives the school and educators, including librarians, an autonomy to decide the modes of organization and conduction of the teaching-learning processes. Conclusively, it perceives the narrative curriculum as an instrument capable of enhancing thought, reviewing the gaps in the adopted educational models

and allowing its integration with the school library in a powerful way even in the theoretical-reflexive scope.

**Keywords:** Curriculum; Narrative Curriculum; School Library.

## 1 INTRODUÇÃO

A noção de biblioteca escolar como espaço de aprendizagem, com uma função educativa, e não apenas como uma coleção de materiais, implica dentre outras questões a sua presença no currículo escolar, considerando que as aprendizagens que lá se realizam constituem parte de um currículo, mesmo que não formal.

O currículo que se julga ser o mais adequado para os processos de aprendizagens não se caracteriza puramente a partir de uma ótica prescritiva e conteudista, mas é recheado de vida e contradições e é atravessado por uma diversidade de narrativas. Acredita-se na importância de se pensar numa perspectiva curricular que vá

[...] para além dos documentos-textos escritos, incluindo nesse pensamento-entendimento os diferentes e inesgotáveis processos espaço-temporais vividos nas redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas pelos sujeitos praticantes dos/nos/com os cotidianos escolares. [...] queremos provocar outros sentidos para o currículo que possam favorecer movimentos em direção à desconstrução, à rasura de conceitos enclausurados que, de tão acostumados a esse confinamento, custam a perceber a potência e a riqueza da vida direcionada para se pensar-sentir o que é currículo (FERRAÇO, 2011, p.11).

É necessário partir da ideia de que nas escolas, educadores, estudantes e demais envolvidos nos processos educativos (inclusive bibliotecários), reinventem permanentemente noções de currículos diversas, que se hibridizem com aquelas trazidas pelos textos governamentais, dentre outras (FERRAÇO, 2011).

Em análises iniciais, tem-se observado a escassa presença explícita da biblioteca escolar nos documentos curriculares nacionais do Brasil, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Comum Curricular Nacional do Ensino Fundamental, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Educação e outros documentos curriculares que apresentam uma visão de biblioteca escolar que na maioria das vezes a limita a um recurso físico ou acessório na escola. Quando encontramos o termo biblioteca, percebemos “[...] um cenário preocupante que ora reduz a um equipamento acessório ou que ora nem ao menos faz referência a ele” (SILVA, 2015, p.30), ou seja, tais documentos não destacam explicitamente as contribuições que a biblioteca pode dar ao processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a proposta de ressignificação das perspectivas curriculares em vigência, ainda que em embrionária constituição, justifica a importância de se trazer a baila outros olhares sobre o tema, o que não significa a escrita de novas prescrições, uma vez que não há mais espaço para um currículo nessas bases. Desta forma, a apresentação de uma

aprendizagem relacionada ao contexto da vida ou de aprendizagem narrativa torna-se um elemento potente à materialização da biblioteca escolar como um dos organismos protagonistas ao processo de ensino-aprendizagem.

Para além dos documentos prescritivos formais que tratam do currículo, é importante considerar as práticas curriculares também como políticas de currículo, implicando com isso, não questionar simplesmente as dicotomias excludentes, mas trazer à baila propostas para que a prática potencialize a efetivação de relações mais horizontalizadas (FERRAÇO, 2011). Observa-se que as principais marcas constantes do que se denomina de memoriais de práticas curriculares, não se dão em sala de aula, mas em espaços de subjetivação dos sujeitos, de relação entre o real e o imaginário e espaços educativos como um todo (MARTINS, 2007). A partir deste olhar que percebe os espaços de aprendizagem para além da sala de aula, apresenta-se a seguinte questão: a partir de qual perspectiva curricular a biblioteca escolar pode ampliar sua integração ao currículo?

Acredita-se ser possível que as ações de resistência tramadas nos cotidianos escolares, emergem em grande medida, das relações que se constituem por meio dos sujeitos praticantes com os usos responsáveis que fazem dos documentos instituídos, criando uma incontrolável proliferação de significâncias que conduzem a uma antidisciplina (CERTEAU, 1994).

Diante das questões apresentadas, objetiva-se neste trabalho apresentar a perspectiva de currículo narrativo, visto sua característica de valorização das narrativas no ambiente escolar por parte dos sujeitos que o compõem, como recurso essencial à sistematização de um modelo que possibilite, dentre outras questões, a viabilização da integração da biblioteca ao currículo escolar.

## **2 METODOLOGIA**

Este texto é oriundo de uma pesquisa de doutorado em andamento sobre a integração da biblioteca escolar ao currículo. Pretende-se aqui apresentar uma breve trajetória do desenvolvimento da história do currículo e a discussão da perspectiva de currículo narrativo proposta por Goodson (1999) como uma alternativa de concepção de aporte teórico que pode potencializar a integração pretendida para que se aprimore o papel da biblioteca escolar no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, caracteriza-se metodologicamente como uma pesquisa bibliográfica, pois analisa um conjunto de referenciais da literatura científica com a finalidade de compartilhar contribuições teóricas sobre um determinado tema. Para Witter (1990, p26) esse é “um tipo de pesquisa centrada na análise de suportes bibliográficos (textos), diferindo da revisão de literatura pela especificidade de objetivos e procedimentos”.

### 3 PERCURSO HISTÓRICO SOBRE O CURRÍCULO

Compreender alguns significados do que é currículo não parece ser uma tarefa trivial, mesmo porque, uma simples definição, segundo Silva (1999), “[...] não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.” Com base em Ivor F. Goodson propõe-se trabalhar com a perspectiva de *currículo narrativo*, que se baseia em um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade.

Buscando compreender a origem da palavra currículo, identificou-se que ela vem do termo latino *Scurrere*, que significa correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). Etimologicamente isso implica que o currículo desde o surgimento de sua definição, significa

[...] um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado. Como observa Barrow (1984, p. 3), “no que se refere à etimologia, portanto, o currículo deve ser entendido como ‘o conteúdo apresentado’ para estudo”. [...] O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo já fixado (GOODSON, 1995, p. 31).

Silva e Rosa (2009) afirmam que o conceito de currículo se dá por uma construção histórica e cultural socialmente determinada, contudo, observam-se definições mais corriqueiras para o termo, como experiência de aprendizagem e conhecimento escolar. Ao relacionar-se o termo currículo com o termo conhecimento, corre-se o risco de se estabelecer uma relação próxima com uma didatização ou pedagogização do conhecimento com aquilo se espera que os estudantes aprendam. “Esse foi o sentido mais dominante para a palavra currículo no decorrer da história. Por outro lado, é ainda recente a utilização da palavra currículo entendida como experiência da aprendizagem” (SILVA; ROSA, 2009, p.4).

Goodson no decorrer de seus textos, nos quais se percebe a busca pela proposição de uma aprendizagem significativa, que atenda às necessidades dos sujeitos escolares e com

base nas reformas curriculares ocorridas nas Inglaterra, remete à história da escolarização, que possui significativas marcas de exclusão social.

Além de Goodson, Martins (2007) compreende 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 (MARTINS, 2007, p. 40).

De acordo com Silva (1999), os estudos que iniciaram as reflexões sobre currículo surgiram nos Estados Unidos na década de 1920, balizados por uma tendência embrionária que se caracterizava por um perfil conservador, que, fundamentado nos ideais de John Franklin Bobbit, pretendia praticamente igualar o sistema educacional ao sistema industrial, com base no modelo proposto por Taylor e apoiado em alguns suportes teóricos de Tyler e Dewey. Respectivamente esses teóricos defendiam uma visão de organização curricular precipuamente técnica, e com a preocupação de construir uma democracia liberal para propiciar às crianças e jovens uma postura mais progressista na sociedade.

A partir dos anos 1960 importantes alterações e questionamentos passaram a ocorrer quanto a esse modelo, que foi percebido como uma ferramenta de consolidação de tradicionalidade e tecnicismo. Tendo ciência do potencial atribuído à escola, no que diz respeito à reprodução de uma sociedade capitalista, foi possível que se acreditasse nesse modo social como desejável a todos.

Após as teorias críticas e pós-críticas do currículo, foram desenvolvidos estudos apontando o currículo como uma questão de saber, poder e identidade (SILVA, 1999). Compreende-se aí, que as diversas relações que se estabelecem no âmbito escolar, passam a constituir o território do currículo. Os saberes ensinados pela escola, portanto, somam-se a todas as situações vivenciadas pelos sujeitos.

Jahen e Ferreira (2012) partem do pressuposto que os estudos propriamente ditos sobre história do currículo se originaram a partir de outras áreas de conhecimento, produzindo sentidos que se intermeiam com matrizes oriundas da sociologia, da epistemologia social e da história cultural e social. Os autores compreendem que os argumentos teóricos de Popkewitz incluem-se numa perspectiva crítico-educacional, com vertente neomarxista, ainda que seus estudos em meados dos anos 1990 apontem para

aproximações com a teoria social contemporânea em consonância com as tendências internacionais do campo. Para essas autoras, as pesquisas históricas de Popkewitz integram um corpo teórico mais recente, caracterizado como uma releitura e ressignificação dessas teorias, visando a continuidade de um projeto emancipatório, visto a realidade educacional e social que se apresenta.

Considerando o currículo como uma política cultural, Giroux (1986) apresenta uma proposta que defende a pedagogia da possibilidade e que seria capaz de sobressair-se sobre as teorias consideradas como de reprodução. Para tanto, a proposta de compreender-se o currículo em função de perspectivas libertadoras e emancipatórias, destaca seu potencial campo cultural de lutas.

Especificamente no Brasil, incipientes estudos curriculares no final dos anos 1980, fomentaram

[...] o surgimento de grupos de estudos e pesquisa que têm dialogado tanto com vertentes francesas de História do Currículo, principalmente André Chervel e Dominique Julia, quanto com a vertente inglesa de Ivor Goodson. A partir do final dos anos noventa, as contribuições da vertente americana, com Thomas Popkewitz, tem sido uma alternativa para este tipo de estudos, principalmente porque nos desafiam a expandir o horizonte teórico-metodológico por meio de aproximações com as perspectivas contemporâneas da teoria social (JAHEN; FERREIRA, 2012, p.257-258).

Ainda no Brasil, o estudo da história do currículo vem desde os anos 1990, promovendo um debate por um viés de teorias de matriz crítica, mas com enfoques pós-críticos de matriz pós-estruturalistas e pós-modernas.

Para Silva e Rosa (2009), não é possível que no contexto brasileiro se afirme que há em vigor apenas uma proposta de pensamento sobre o currículo, mas múltiplas propostas. Dentre elas aponta-se o currículo narrativo, já que a realidade educacional do Brasil é composta em muitos casos por uma diversidade de histórias de vida dos sujeitos que a constituem. Segundo as autoras, no processo de elaboração de propostas curriculares, é imprescindível que se delimite a dimensão da nossa humanidade e que essas sejam garantidas pela possibilidade de autonomia exercida por cada pessoa em sua capacidade crítica e criativa, em sua condição de sujeito da história e na constituição de sua linguagem e narrativa.

Todavia, na década de 1990, Silva e Rosa (2009) acreditam que não houve reformulações relevantes para o estudo do campo do currículo, uma vez que a preocupação

relativa ao conhecimento curricular permanecia aparente nos textos, mas com foco nos estudos culturais. Esse relativo distanciamento entre as reformas e o cotidiano das escolas foi flagrante, exceto nas retraídas inclusões de temas como o multiculturalismo.

Observa-se com isso, a existência de conflitos e limitações acerca não só de concepções de currículo, mas também com relação à sua definição, principalmente no que diz respeito ao seu significado escrito. Com relação a esse significado, não é mais do que um testemunho visível, público e sujeito a alterações, uma lógica que se define, para que perante a sua retórica, se legitime a escolarização. Ele “promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições” (GOODSON, 1995, p.21). Sinteticamente esse modelo de currículo proporciona um testemunho, uma fonte documental, um guia do terreno passível de alterações; configurando-se como um dos mais adotados roteiros estabelecidos para a estrutura institucional de escolarização.

Silva e Rosa (2009) concluem que após a apresentação de diferentes significados atribuídos por diversos autores, é necessário reconhecer que a existência de uma fragmentação do campo curricular se compreenderá pela inexistência de um consenso e não pelo o que significa de fato e objetivamente. Desta maneira, é preciso sim considerar nesses estudos a epistemologia, a política, a economia, a ideologia, a técnica, a estética e a história e não uma consensualidade. Para Pacheco (2005, p.39) “o currículo é um projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/atitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas”.

Goodson (1995) antes mesmo de propor a perspectiva de currículos narrativos, já alertava para os riscos de se estudar restritamente o currículo escrito, pois essa seria a forma de lê-lo e interpretá-lo erradamente, tomando-o como um catálogo, algo sem vida, desencarnado, desconexo e por vezes intencionalmente enganoso. Por vezes, Goodson ousa afirmar em seu texto que o currículo escrito, em um sentido real, é irrelevante para a prática, ou seja, a dicotomia entre currículo adotado por escrito e aquele tal como é realmente vivenciado, é praticamente inevitável.

Em função dessa afirmação de Goodson (1995), acreditamos que os modos como os currículos são vividos não necessariamente impliquem a extinção de um currículo escrito. Acredita-se na importância de se vivenciar o escrito não por uma perspectiva limitadora,



mas como uma indicação norteadora que demanda ser agenciada pelos sujeitos que o vivenciam segundo suas necessidades.

O conjunto das críticas desenvolvidas pelas teorias, representadas, por exemplo, por Michael Young, Paulo Freire, Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establiet relacionadas ao objeto de estudo aqui apresentado, possibilitam uma reflexão sobre as organizações curriculares vigentes até então, bem como a forma como os saberes são contemplados pelo currículo (SILVA, 1999). A partir dessas teorias, é possível vislumbrar como as bibliotecas escolares podem se apropriar desses olhares, ainda que haja algumas divergências entre eles. Contudo, percebe-se uma busca por compreender a influência dos sistemas econômicos dominantes nas ênfases que são dadas no processo de organização curricular que objetivam nortear a escolarização.

Foi no campo das teorias críticas que se destacou Louis Althusser que, de acordo com Silva (1999) estabeleceu as relações entre educação e ideologia. Para ele,

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através das disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática [...]. (SILVA, 1999, p. 31-32).

Nesse aspecto, ao se voltar para a organização curricular, depara-se com a percepção da existência de poder inserido no currículo. Nesse caso, “[...] o poder, inevitavelmente ligado às relações sociais de produção, às relações econômicas, é visto como sendo responsável por introduzir um viés, fundamentalmente de classe social, no conteúdo do currículo [...]” (APPLE, 1989, p.24).

Na percepção de Martins (2007), há o uso do currículo como um potente recurso de manutenção da hierarquia social vigente e dos mecanismos excludentes nas sociedades contemporâneas, que têm como referência uma escolha tendenciosa de conteúdos para essa finalidade. Para Martins (2007, p.41), os estudos de Goodson sobre essa temática “[...] estão ligados à possibilidade de uma reconceptualização, movidos pela influência que Basil Bernstein exerceu sobre eles.”

#### 4 CURRÍCULO NARRATIVO COMO POSSIBILIDADE INTEGRADORA

A proposta de Ivor F. Goodson, consiste que na escola o currículo concebido como prescrição seja transformado em um currículo como narração, que possui como característica fundamental o envolvimento pessoal no processo de constituição. Não se pretende com a apresentação desses dois olhares, se propor uma polarização concorrente entre eles, mas trazer a tona visões diferenciadas para um mesmo objeto, no caso o currículo, que pode ser pensado e praticado de maneiras híbridas, e não excludentes.

Uma possibilidade apresentada pelas pesquisas de Goodson busca mover metodologicamente a dinâmica do que ele chama de testemunhos, para alcançar outras possibilidades coletivas. Operacionalmente, esse movimento se dá por meio das entrevistas e outras fontes que emanam dos entrevistados, procurando conhecer além da cultura que é transmitida e que se aprende, mas também como são refletidas, como seria possível quebrar as irregularidades, reorganizar as experiências e se apropriar do seu currículo.

E nesse sentido retoma a possibilidade das narrativas, porque elas fariam o diferencial, na medida em que permitiriam romper com as prescrições “predeterminadas”. A entrada nesse campo, para estudos curriculares, é certamente uma atitude mais que corajosa, pelas possibilidades políticas e acadêmicas que representa (MARTINS, 2007, p. 47).

Em pesquisa realizada por Jaehn e Ferreira (2012) que analisa as contribuições de Goodson para a análise da história do currículo, constata-se que o autor

[...] vem defendendo um programa de pesquisas – o “construcionismo social” – que prevê uma análise que combina tanto a construção prescritiva e política dos currículos quanto suas negociações no âmbito da prática. Segundo afirmação do próprio autor, o que se deseja é a constituição de uma “história de ação dentro de uma teoria de contexto” (GOODSON, 1995, p. 72), focalizando aspectos relacionados às histórias de vida e às carreiras dos indivíduos, que influenciam a constituição de grupos como, por exemplo, as profissões ou as disciplinas acadêmicas e escolares (JAEHN e FERREIRA, 2012, p. 260).

Para Goodson (1999), um processo de mudanças curriculares ocorre muitas vezes em espaços específicos, ainda que não se possa desconsiderar que em alguns momentos haja transformações globais. Para além disso, Goodson (1999, p.109-110) nota que em

[...] circunstâncias históricas as forças de mudança emergem, e podemos verificar se estas são progressivas ou regressivas. Como exemplo, aponto um modelo de ondas de mudança no qual um período inclusivo mais aberto e democrático é normalmente seguido por um movimento contrário mais reacionário.

Novas iniciativas de elaboração de currículos necessitam passar por avaliações em nível de ação simbólica, visto que modelos de ensino segmentados, focados em conteúdos e disciplinas, atuam de forma a silenciar a tentativa de instituírem-se modelos alternativos como o de currículo narrativo, por exemplo. Mesmo assim, a significação simbólica da centralização do que se denomina matéria, não tem reconhecimento nos debates sobre novas iniciativas (GOODSON, 1999).

A origem do olhar de currículo baseado em narrativas surge a partir do projeto “Learning Lives”, realizado por Ivor F. Goodson com recursos do Economic and Social Research Council no ano de 2005 como parte do “Teaching and Learning Programme” do governo britânico. Tal programa consiste em um estudo longitudinal de quatro anos, cujo objetivo foi aprofundar a compreensão acerca do sentido e significado da aprendizagem para além de métodos hierarquizantes e prescritivos. Nesse projeto, Goodson pôde verificar como é possível a história de vida das pessoas trazer respostas às dúvidas quanto a aprendizagem, por meio de estratégias de responder aos diversos acontecimentos da vida, fazendo com que o engajamento com essas questões seja dado como certo.

A proposta de Goodson (2007) diferencia-se de outras, uma vez que para ele a aprendizagem não é vista como uma tarefa formal e não relacionada com os interesses dos alunos. Dessa forma, acreditar nesse processo como algo ligado a história da vida das pessoas, significa entender que ela está situada em um contexto e que é dotada de uma história, não só no que diz respeito à vida dos sujeitos, mas também nas trajetórias das organizações que disponibilizam oportunidades formais de aprendizagem, nas histórias de suas comunidades e de situações nas quais a aprendizagem informal se desenvolve.

A ênfase nas prescrições que despotencializam as inventividades de ensinantes e aprendizes, reforçam a necessidade de se questionar em que medida tais prescrições têm validade num mundo em permanentes transformações. Diante disso, Goodson (2007, p.242) afirma que é necessário “mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida”.

A partir de Goodson (2007), observa-se que um currículo estritamente prescritivo perpetua a lógica da especialização e do controle, da transmissão sistematizada de elementos e da intensa tentativa de vigilância de sua efetivação, com conceitos e teorias imediatistas de aplicação na cotidianidade do trabalho. Além disso, tal proposta não é

empregada com tanta energia na formação e desenvolvimento da capacidade crítica de pensar, uma característica típica de um poder centralizador que reforça a implementação de burocracias também nos sistemas educativos. Observa-se que a junção processual entre poder e prescrição, foi detalhadamente construída, fazendo com que o currículo se consolidasse como uma ferramenta de reprodução das relações de poder existentes na sociedade.

Para Goodson, a substituição de velhas hierarquias de capital cultural rumo ao que pode se chamar de capital narrativo, pode ser ilustrada pela história de Cameron (o novo líder do Tory Party<sup>1</sup>) que se preocupou com o fato de sua vida ter influenciado na construção do contexto no qual ele estava inserido, e, por conseguinte na vida das pessoas que ali estavam presentes (GOODSON, 2007). Ou seja, observa-se que as histórias de vida das pessoas têm também a possibilidade de influenciar as formas educacionais que reverberarão na construção de um capital narrativo.

Conceber as aprendizagens como relacionadas ao contexto de vida das pessoas, significa atribuir sentido ao engajamento desses dois espaços de vivência. Assim, a possibilidade de sucesso quando se atrela aprendizagem às situações de vida cotidiana, pode ser tida como uma assertiva, visto o interesse e pertencimento dos alunos e professores que fazem parte de sua constituição. Considera-se que a proposta de Goodson (2007) representa uma possibilidade de passagem de uma aprendizagem classificada por ele como primária, que seria um “primeiro nível de aprendizagem’ de conteúdos do currículo formal, por assim dizer” (GOODSON, 2007, p.241), para uma aprendizagem terciária, que indica como se

[...] aprender a ‘quebrar a regularidade, reorganizar as experiências fragmentadas, até então considerados padrões não-familiares’. Essa aprendizagem diz respeito a viver sem hábitos ou aprendizagens rotineiras, a romper com as prescrições predeterminadas do currículo, a voltar-se para a definição, apropriação e narrativa contínua de seu próprio currículo (GOODSON, 2007, p. 241).

Esta segunda forma de aprendizagem soa capaz de valorizar as potencialidades de aprendizagens, envolvendo inclusive a biblioteca escolar como espaço essencial ao estabelecimento de um currículo em um novo futuro social que está em constituição. Assim, a aprendizagem narrativa constitui-se como aquela

[...] que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. Entre os motivos que emergem na

---

<sup>1</sup> Partido conservador e unionista do Reino Unido

aprendizagem narrativa estão o trajeto, a busca e o sonho – todos eles motivos centrais para a contínua elaboração de uma missão de vida. Esse tipo de aprendizagem passou a ser visto como central para o entendimento da forma como as pessoas aprendem ao longo da vida, e ele requer uma maneira diferente de pesquisa e elaboração para que se compreenda esse tipo de aprendizagem como oposto às formas mais tradicionais da aprendizagem formal ou informal. Na investigação da aprendizagem narrativa, é nesse ponto que começamos a desenvolver o conceito de capital narrativo. (GOODSON, 2007, p. 248).

Corroborando com a proposta de currículo narrativo de Goodson, apresenta-se uma série de fatores destacados por Olinda (2010) que evidenciam pontualmente a importância da efetivação do uso sistemático das narrativas também como um aporte instrumental nos processos formativos. São eles:

- a) Todos os espaços/tempo de interação humana são formadores;
- b) O aprendiz é o centro da formação;
- c) A potência narrativa; – ao narrar o sujeito toma consciência de suas escolhas, ancoragens, dos seus referenciais e das aprendizagens desenvolvidas;
- d) As narrativas de vida geram projetos pessoais, familiares, profissionais e formativos;
- e) Para compreender o processo formativo do outro é necessário, antes, compreender o seu próprio processo;
- f) Existem processos inconscientes na formação – “saberes que não se sabem”;
- g) Valorização da experiência – potencial heurístico e formador da abordagem experiencial;
- h) Convite à reflexividade crítica – reflexão sobre o que vivemos para termos clareza do que aprendemos e como aprendemos;
- i) Os sujeitos envolvidos na pesquisa-formação tomam consciência das aprendizagens experienciais – aprendem que “podem aprender consigo a aprender”; e
- j) Potencial transformador – a consciência reflexiva sobre nossas experiências e sobre nosso processo formativo nos permite alterar ideias cristalizadas, superar o modelo escolarizado de formação, abrindo-nos a inovação em diferentes planos: pessoais, sociais e profissionais (OLINDA, 2010, p.14).

Acredita-se que vivemos em tempos transformações com relação a um currículo baseado em óticas prescritivas e de aprendizagens primárias, determinado unilateralmente por sistema instituído, no qual as estratégias se configuram como ações previamente calculadas de um lugar de poder que influenciam verticalmente nas relações com o outro que, em princípio, se submete ao forte (CERTEAU, 1994). Contudo, ainda não se pode afirmar que uma nova forma de se praticar o currículo já é uma realidade nos espaços de ensino. Para Goodson esses movimentos teórico-reflexivos são ainda um começo, mas que

trazem o alento de que é possível rever as certezas cristalizadas pela crença da eficiência prescritivo-autoritária de aprendizagem, à qual fomos levados a compreender como a mais adequada às nossas realidades. Esses movimentos nos remetem também ao que Certeau (1994) denomina de movimentos táticos em um lugar controlado por estruturas de poder podem sugerir uma liberdade enganosa para aqueles que estariam em uma posição mais fraca.

Para a efetivação dessa prática, faz-se necessária uma maior aproximação entre esses sujeitos, com vistas a um trabalho verdadeiramente integrado. Para tanto, reflexões como as aqui apresentadas, pretendem oferecer um subsídio teórico que estimule a transformação das práticas e debates sobre este tema, não restritamente no campo profissional, mas em âmbito reflexivo, formativo e científico nessa área.

## **5 INTEGRAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR COM O CURRÍCULO**

As justificativas que normalmente são apresentadas para a não efetivação de potentes parcerias que viabilizem a integração da biblioteca escolar ao currículo, remetem para um despertamento da biblioteca por parte dos professores, em razão da necessidade de cumprirem as prescrições de um currículo que se baseia em prescrições e conteúdos (SILVA, 2015). Sem defender uma perspectiva meramente “conteudista”, de um currículo passivo, acredita-se na realização equilibrada de ações em nível curricular continuamente sistematizadas, por meio de parceria pedagógica entre professores e bibliotecários como na proposta do Modelo de Colaboração Professor/Bibliotecário (Teacher and Librarian Collaboration Model - TLC) desenvolvido por Montiel-Overall (2005), somando a esses dois atores, também os estudantes.

Para Roca (2012), a atividade biblioteconômica precisa articular-se com a diversidade de situações de aprendizagem que podem emergir das atividades programadas na escola, a fim de que as ações de parceria se consolidem e a colaboração não passe simplesmente pela utilização de recursos materiais, mas que vise a um processo educativo, por parte tanto dos educadores quanto dos estudantes. Assim, é necessário

[...] que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade. Uma educação que se fundamente na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual

e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo (FREIRE, 1989, p. 48).

Apoiando-se nas perspectivas de currículo narrativo apresentadas que não visam negar a importância de documentos norteadores, mas a resignificação desses documentos em função das realidades e necessidades narradas pelos sujeitos que o vivenciam, supõe-se que haja nos espaços escolares e em suas extensões uma riqueza de possibilidades de realização de trabalhos colaborativos, integrados e de múltiplas aprendizagens envolvendo todos os sujeitos que se caracterizam como docentes na escola, inclusive o bibliotecário escolar. Considera-se que o currículo se materializa em espaços que extrapolam a sala de aula e é influenciado por agenciadores que vão além da figura do professor regente de classe.

Com esses múltiplos olhares, pode-se considerar a atuação do bibliotecário também como um docente na escola, uma vez que embasados no conceito de trabalho docente do dicionário de verbetes do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), aprendemos que este tipo de trabalho

[...] abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

A proposta de adoção da prática de gestão curricular baseada nas narrativas atribuí à escola e educadores, inclusive bibliotecários, uma maior autonomia para decidirem os modos de organização e condução dos processos de ensino-aprendizagem, em contrapartida à perspectiva de currículo prescritivo que ainda configura-se como a principal base das diretrizes curriculares em vigência, e que por se tratarem de um conjunto de determinações em caráter oficial, são referência para ordenação do sistema curricular e o desenvolvimento de materiais em âmbitos regionais.

Trazendo à tona a possibilidade de se pensar o currículo pela perspectiva das narrativas, ou seja, percebê-lo como instrumento capaz de potencializar o pensamento, subverter aqueles falidos modelos de educação adotados há décadas e principalmente, pode permitir a construção de um movimento de sua integração com a biblioteca escolar de maneira potente. Para além disso, vislumbra-se um currículo, como um recurso de orientação às diversas práticas educativas que demandam um olhar mais próximo aos sujeitos, pensando na criação de alternativas diferentes das que se perpetuam na educação, não acatando a priori normas e regulamentos como fatores limitadores às práticas vigentes, mas que tenham como ponto de partida o respeito às diversas interações que se criam a cada dia no cotidiano da escola.

Com o crescimento da importância do conhecimento e da informação no meio acadêmico, percebe-se o papel dos bibliotecários como sujeitos corresponsáveis pela missão de promover integradamente com os professores o ensino-aprendizagem de habilidades informacionais em todos os níveis de ensino. Há uma crescente ênfase nas tentativas de inserção efetiva da biblioteca no currículo paralelamente ao incremento de processos colaborativos. Portanto, para Goodson (1995b), as narrativas de professores (e que nesta pesquisa são estendidas para educadores como um todo, inclusive bibliotecários escolares), suscitam a potencialidade atualizadora da memória, que possibilita não só um reconhecimento das qualidades desses profissionais, mas também as suas limitações e projetos de futuro, tomando por base suas práticas.

Desta forma, nos apropriamos de Goodson (1995) apresenta essa perspectiva que potencializa a construção do currículo narrativo, caracterizado pela valorização de estudantes e educadores como núcleos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem, diferentemente do que fica evidenciado pela maioria das instâncias de poder que têm definido as políticas de currículo.

Para que isso se efetive mais integralmente, acredita-se na necessidade de uma reformulação ou um novo olhar pelo prisma dos currículos narrativos para os documentos curriculares em vigor para que esses possam vislumbrar a atuação da biblioteca e do bibliotecário escolar de forma mais protagonista ao lado dos professores, e não restritamente como sujeitos meramente apoiadores limitados a um lugar frio e sem vida.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a apresentação de uma diferenciada possibilidade de se pensar o currículo pela perspectiva das narrativas, torna-se possível percebê-lo como instrumento capaz de potencializar o pensamento, rever as lacunas existentes nos modelos de educação adotados há décadas, e principalmente, no que diz respeito às questões que mais nos interessam, podem permitir a sua integração com a biblioteca escolar de maneira potente, inclusive em âmbito teórico-reflexivo.

Este trabalho vislumbrou o currículo como um recurso de orientação às diversas práticas educativas que demandam um olhar mais próximo aos sujeitos, pensando na criação de alternativas diferenciadas que se perpetuam no campo educacional, não acatando normas e regulamentos como fatores limitadores às práticas vigentes, mas que tenham como ponto de partida o respeito às diversas interações que se criam a cada dia no cotidiano de aprendizagens.

Para além da apropriação da perspectiva do currículo narrativo no campo escolar, é possível se estimular que esse olhar se expanda também a outros níveis de ensino que não apenas a educação básica, promovendo com isso a construção de currículos que não se limitem ao viés conteudista, mas que também atendam aos anseios daqueles sujeitos que o praticam no dia a dia, sejam eles professores, educadores como um todo e estudantes.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013. 562 p.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERRAÇO, C. E. Currículo e imagem e narrativa e rede e experiência e diferença e/ou, sobre conversas, encontros e devires. In: FERRAÇO, C. E. (org.) **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOODSON, I. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, H. L. (org.). **Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 109-126.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JAHEN, L.; FERREIRA, M. S. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 256-272, set./dez. 2012. Disponível em:  
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/jaehn-ferreira.pdf> Acesso em 12 maio 2019.

MARTINS, M. C. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento. **Pro-Posições**, Campinas: UNICAMP, v. 18, n. 2, p. 39-50, maio/ago. 2007.

MONTIEL-OVERALL, P. **Toward a theory of collaboration for teachers and librarians**. School Library Media Research, v. 8, 2005. Disponível em:  
<http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume82005/theory>  
Acesso em: 17 jul. 2019.

OLINDA, E. M. B de. **Artes do Fazer: trajetórias de vida e formação**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In. **DICIONÁRIO trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, Gestrado, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=429>. Acesso em: 20 abr. 2018

ROCA, G. D. **Biblioteca escolar hoje: recurso estratégico para a escola**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SILVA, E. V. da. **Diálogos sobre a biblioteca escolar: entre textos e contextos**. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, M. P.; ROSA, M. I. P. Currículo narrativo e efeitos de poder sobre o educador e aluno. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, VII ENPEC, 7. Florianópolis – SC. **Atas do VII ENPEC**. 2009. Disponível em:  
<http://docplayer.com.br/41098787-Curriculo-narrativo-e-efeitos-de-poder-sobre-o->

**XX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO – ENANCIB 2019**  
**21 a 25 de outubro de 2019 – Florianópolis – SC**

educador-e-aluno-narrative-curriculum-and-effects-of-power-on-the-teacher-and-student.html Acesso em: 20 jun. 2019.

WITTER, G. P. Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e busca de informação. **Revista estudos de psicologia**, PUCCAMP, v. 7, n. 1, p. 6-30, 1990.