
As múltiplas facetas do currículo escolar permeado pela reflexividade narrativa na formação de professores(as)

Joelson de Sousa Morais¹

 <https://orcid.org/0000-0003-1893-1316>

Resumo

O texto foi produzido como uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em educação e mostra a importância de evocar a experiência do sujeito-autor na construção de conhecimentos e no aprimoramento da formação docente pela narração. Os dispositivos metodológicos utilizados foram: escritas narrativas, itinerários de leitura e diário de pesquisa. O objetivo é compreender os processos formativos da docência trilhados no contexto da produção dos itinerários de leitura mediatizados pela escrita narrativa (auto)biográfica. A pesquisa mostrou que a reflexividade narrativa na formação doutoral revelou um conjunto de possibilidades potenciais de formação, transformação e aprendizagens que modificam o sujeito na construção de conhecimentos de si e da vida.

Palavras-chave: *Pesquisaformação*; Reflexividade narrativa; Currículo; (Auto)biografia.

The multiple facets of the school curriculum permeated by narrative reflexivity in teacher education

Abstract

The text was produced as a (auto)biographical narrative formation research in education showing the importance of evoking the experience of the author-subject in the construction of knowledge and improvement of teacher formation through narration. The methodological devices used were: narrative writings, reading itineraries and research diary. It aims to: understand the formative processes of teaching followed in the context of the production of reading itineraries mediated by (auto)biographical narrative writing. The research showed that narrative reflexivity in doctoral training revealed a set of potential possibilities for training, transformation and learning, transforming the subject in the construction of knowledge about himself, life and research-training.

Keywords: Research-training; Narrative reflexivity; Curriculum; Autobiography.

¹ Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus VII, Codó, joelson.morais@ufma.br

Considerações iniciais

O presente texto corresponde à produção desenvolvida durante o primeiro semestre do ano de 2020, no contexto da disciplina Currículo, Docência e Cotidiano Escolar – ministrada pela Professora Dra. Maria Inês Petrucci-Rosa –, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação no curso de Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Busco, como objetivos, compreender os processos formativos da docência trilhados no contexto da produção dos itinerários de leitura mediatizados pela escrita narrativa (auto)biográfica; refletir acerca das experiências formadoras que as memórias e as histórias narrativas de vida podem trazer no processo de formação profissional da docência; e relacionar as minhas experiências de escolarização ao longo da vida acadêmica com as transformações que me fizeram ser o que sou hoje ou a chegar onde cheguei.

Trata-se de um texto inscrito em uma abordagem da *pesquisaformação*² narrativa (auto)biográfica que pontua as minhas trajetórias acadêmicas, diante dos diferentes contextos e *espaçostempos* que fui galgando durante a vida escolar básica até o Ensino Superior – caminhada permeada por reflexões que tematizam os currículos escolares, como promotores de aprendizagens e mobilidade social ou como balizadores das diferenças e exclusões na vida do sujeito, e que são tecidas pela reflexividade autobiográfica.

A reflexividade autobiográfica ou reflexividade narrativa “[...] propicia à pessoa que narra a possibilidade de dar sentido ao que antes não tinha e, ao ordenar narrativamente os acontecimentos, ela (re)constrói outra versão de si e de sua formação” (PASSEGGI, 2021, p. 93)

Segundo elucida Bragança (2021, p. 4), “[...] a *pesquisaformação* perspectiva sentidos do processo de formação de professoras/es em sua articulação com a memória e a narração, como abordagens potentes de investigação no campo educativo”.

² Uso a junção de duas ou mais palavras com o sentido de trazer outros tantos significados, rompendo assim, com o modelo clássico de ciência para além da racionalidade positivista. Primo por essa forma de escrita nesse texto, o que também aprendi com os estudiosos do cotidiano, como Oliveira (2012).

Nesse sentido, a proposta da *pesquisaformação* é fazer o sujeito que pesquisa se formar junto e em partilha com os tantos outros com os quais dialoga na produção de saberes e conhecimentos científicos e dar sentido e significado aos percursos trilhados, de forma potencial e emancipatória (MORAIS; BRAGANÇA, 2021).

Foi nesse viés que produzi este estudo, no qual me situei como sujeito da pesquisa. Fui me formando com os tantos outros ao longo dos meus percursos formativos, trazendo a memória (passado) para pensar o tempo atual (presente) e fazer articulações com o que está por vir (futuro).

As narrativas que são apresentadas neste texto são refletidas como tessituras de experiências formadoras relacionadas aos percursos formativos que trilhei ao longo da minha vida escolar, acadêmica e profissional. Em *Experiências de vida e formação*, Josso (2010, p. 36) declara que

[...] a *experiência formadora* é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: o saber-fazer e os conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

Algumas provocações vêm me acompanhando de uma forma consciencial e esclarecedora: o que promove o currículo escolar na vida do sujeito? Quais potencialidades e contribuições pode o currículo trazer para a formação docente e a transformação social, cultural, acadêmica e profissional do sujeito?

Faço esses questionamentos de forma proposital, pelo fato de que muito do que sou e passei a me tornar foi fruto, em grande potencial, das minhas experiências de vida, da minha formação escolar e das condições socioeconômicas pelas quais fui me constituindo ao longo do tempo: filho de família oriunda da classe trabalhadora, sem condições econômicas e poder aquisitivo, vivi em lugares – morei em cidades no interior do estado do Maranhão, no Nordeste do Brasil – que, infelizmente, endossavam essas desigualdades e eram parte da má distribuição de renda característica do cenário brasileiro.

O texto de Arroyo (2013), *Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos*, parece ser bem elucidativo, por sinal, e me incentivou a escrever este texto, ideia que ganhou força quando somada aos assuntos discutidos por Goodson (2019) em *Currículo, narrativa pessoal e futuro social* e por Goodson e Petrucci-Rosa (2020).

Vejo que as questões oriundas da realidade em que vivem crianças, jovens e adultos que estão na fase escolar, muitas vezes, não passam sequer dos portões das instituições educativas, que ficam presas a um amontoado de prescrições curriculares e modos de conceber o conhecimento, o cognitivo e as questões relacionadas ao ensinar e aprender, caracterizadas, fundamentalmente, pelas imposições dos sistemas hegemônicos que, nem sempre, representam, de fato, o que esses sujeitos vivem e experienciam cotidianamente em suas casas, nas ruas, nas comunidades, no trabalho ou em outros múltiplos espaços e contextos por onde trilham e nos quais se engajam.

Isso se reflete, de modo acentuado, na declaração de Arroyo (2013, p. 110): “[...] a história real da pobreza e dos grupos que dela padecem não faz parte do conhecimento socialmente construído e sistematizado nos programas curriculares da educação básica e da formação pedagógica e docente”.

A fundamentação do artigo pauta-se nos estudos que mediatizam pelo currículo a transformação e a emancipação do sujeito no mundo em que vive, com os contributos de Arroyo (2013), Kliebard (2011), Santomé (2013) e Libâneo (2016), articulados a autores da pesquisa narrativa (auto)biográfica, como Bragança (2021), Morais e Bragança (2021), Passeggi (2010, 2021), Josso (2010), Goodson (2019), Ricoeur (2010) e outros.

O texto se tece narrativamente e reflete acerca da experiência da escrita narrativa (auto)biográfica no processo de formação de professores(as) no contexto da pós-graduação em Educação *stricto sensu*, no tocante à tematização do currículo e seus reflexos na aprendizagem e construção de conhecimentos pelo sujeito nesse movimento de narrar a si com o outro.

A organização desta primeira parte do presente estudo traz contextualizações sobre a proposta do artigo; a segunda seção situa as questões do currículo permeadas pelas condições materiais de existência do sujeito na vida escolar, atravessadas pelas transformações do capitalismo; a terceira traz alguns trechos de meus itinerários de leitura, produzidos ao longo

da disciplina; e, por fim, apresento a quarta e última parte, com as lições que consegui construir a partir das minhas experiências, trilhadas nos meus itinerários formativos.

O que há de “novo” no currículo? Entre o formar e o deformar

Os processos pelos quais teço reflexões, neste artigo, articulam saberes, conhecimentos e experiências que tomam como princípio o cotidiano como acontecimento, por situar uma pluralidade de atravessamentos, imprevisibilidades, e por ser um campo de possibilidades que vai se compondo de diferentes formas, cores, dimensões e materialidades.

Em termos metodológicos, o texto foi produzido primando pela escolha de experiências vivenciadas pelo sujeito-autor, a partir de uma proposição inicial feita pela docente da disciplina, mencionada anteriormente, no curso de Doutorado em Educação. A ideia era fazer a leitura prévia do texto que iria ser discutido e refletido em cada encontro em consonância com a escrita narrativa (auto)biográfica, oportunidade para que cada um(a) pudesse praticar uma reflexividade narrativa, como um voltar para si, e dali extrair lições, aprendizados e conhecimentos no âmbito da formação de professores(as).

Tais reflexões foram sendo produzidas no contexto das tematizações sobre currículo, uma vez que estavam sendo pensadas durante a realização das leituras e das escritas narrativas na disciplina Currículo, Docência e Cotidiano Escolar. E, nesse sentido, as memórias de si acabavam sendo evocadas e disparadas, mediatizadas pela leitura dos textos, pelas discussões durante as aulas e pelas escritas narrativas (auto)biográficas que cada um(a) produzia nesse processo.

Assim, acabo dando primazia aos estudos dos cotidianos – e àqueles realizados nos cotidianos e com eles – como uma escolha *teoricopolítica*, metodológica e epistemológica na construção do conhecimento científico, afinal de contas, vejo que a legitimidade dessa perspectiva se mostra palatável, na medida em que “[...] a compreensão do *espaçotempo* cotidiano no qual se inscreve a produção de conhecimentos por meio de *reflexõesações* dos sujeitos nela envolvidos é fundamental para a compreensão dos próprios conhecimentos, de seu interesse epistemológico, social e político” (OLIVEIRA, 2012, p. 58).

As teorias pelas quais os currículos foram consubstanciados no campo dos estudos curriculares na educação foram preconizadas no bojo do processo de industrialização, no qual se concebiam as atividades dos sujeitos em uma perspectiva de eficiência e eficácia. Tal ideia fora potencializada, primeiramente, na década de 1920, por Bobbit (*apud* KLIEBARD, 2011), que via no “chão da fábrica” a possibilidade de articular o desempenho do sujeito de um modo que também poderia ser adequado ao mundo educacional. Portanto, a aprendizagem e o saber deveriam ser compatíveis com esse contexto de produtividade e com um foco operacionalizador, no sentido de um saber fazer suscitado, então, no currículo escolar, a fim de preparar o sujeito para as atividades do mundo social, da fábrica, do sistema de produção capitalista.

Esse *modus operandi* não só repercute nas dimensões de resultados ou do que poderia ser alcançado pelos sujeitos, fruto do que faziam ou deixavam de fazer. Vejo-o, também, como um entrave às inúmeras outras possibilidades criativas e criadoras de outros saberes e práticas que eles pudessem empreender no decurso das suas experiências tecidas cotidianamente.

O fato de ser instituído um currículo puramente prático e operacional grassava e era fortalecido por uma ideia de sucesso alcançada aos poucos no mundo capitalista de produção na era da Revolução Industrial, já que se intencionava atender aos princípios econômicos e mercadológicos da época, quando também a escola deveria atender às necessidades e demandas que eram cobradas pelas políticas dominantes e seguir os objetivos educacionais preestabelecidos, de forma a se adequar aos parâmetros estabelecidos.

A esse respeito, Libâneo (2016) mostra, de forma contundente, os princípios das políticas educacionais, como uma escola destinada aos pobres, diferente daquela preconizada pelos ricos – o que demarca, portanto, as diferenças e as exclusões que, grosseiramente, são reveladas nos documentos oficiais e que se amplificam na materialização do currículo escolar. Segundo esse autor,

[...] uma das orientações mais presentes nas orientações do Banco Mundial é a institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados. Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar

de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo. (LIBÂNEO, 2016, p. 40-41)

Como é possível perceber, embora haja uma proposta de atenção à questão da pobreza preconizada pelos organismos oficiais, o que se vê, no cotidiano das escolas, é mais uma negligência com as condições de vida apresentadas pelas crianças, pelos jovens e pelos adultos – o que representa mais um entrave ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, porque dessa forma ele é demarcado por exclusões, formas de opressão e mesmo negação de direitos de aprendizagem – do que uma escola promotora de transformações, igualdade de oportunidades e emancipação, questões cruciais que deveriam ser trabalhadas.

As ideias pontuadas por Kliebard (2011) fazem-me ainda refletir acerca do trabalho docente em relação ao modo de produção capitalista com o qual professores(as) se defrontam constantemente – recebem cobranças de vários setores e instâncias, sobretudo, dos organismos externos às políticas que são criadas. Tais políticas são concebidas por organismos internacionais, que buscam sempre um saber técnico-científico e operacional dos(as) docentes, como o cumprimento de metas, que, por exemplo, nem sempre representa a aprendizagem de inúmeros alunos – muitos deles, desprovidos de condições socioeconômicas, políticas e culturais, não encontram outras oportunidades de sucesso e desenvolvimento, a não ser as que se apresentam no seu universo existencial, e o currículo é um “divisor de águas” na sua vida.

E esses descaminhos, gerados na escola e permeados pelo currículo, acabam separando e diferenciando “aqueles que sabem” dos “que são menos capazes”, criam segregações e ampliam as desigualdades, que, de forma grotesca, alastram-se pelos diversos contextos e organizações sociais dos quais os sujeitos fazem parte e nos quais convivem diariamente.

Ter acesso ao conhecimento, à cultura e ao saber ainda é uma oportunidade para poucos no mundo tão gigantesco em que vivemos. E, quando falamos de Brasil, as inúmeras desigualdades e disparidades socioeconômicas e culturais complexificam-se ainda mais, pois existe um significativo número de pessoas que não alcançaram o sucesso escolar ou o sucesso na vida. Isso se reflete, e muito, naqueles que não tiveram acesso à escola, em decorrência dessa falta de oportunidade, e, conseqüentemente, não conseguiram entender – e mesmo não

foram contemplados com elas – discussões, reflexões e aprendizagens curriculares que buscassem articular as suas experiências de vida, existencial e profissional, e permitissem a mobilidade social e econômica.

Dentro dos parâmetros da discussão de Kliebard (2011), no que se trata da padronização e da burocratização do currículo escolar forjado nos moldes do setor capitalista de produção, o sujeito passa a ser apenas uma *marionete* conduzida pelas lógicas instituídas que buscam, nele, sempre resultados positivos e delineiam os percursos que o façam produzir cada vez mais com eficiência. Na escola, esse sujeito seria aquele aluno que se destaca ou busca sempre tirar as melhores notas e tem um bom comportamento, conivente com os princípios disciplinares e ordenadores que se encaixam em um padrão normatizado socialmente. Ou, para melhor esclarecer, nas palavras do autor, “[...] a criança em idade escolar tornou-se algo a ser moldado e manipulado de modo que se encaixasse em seu papel social predeterminado” (KLIEBARD, 2011, p. 15).

Longe dessa perspectiva engessadora e do enquadramento do sujeito em um modelo predeterminado e estabelecido, ao contrário dessa forma, compreendo e corroboro a ideia de que o currículo escolar poderia representar a possibilidade de o sujeito evocar pela memória e se permitir produzir e disparar narrativamente suas experiências, saberes e fazeres, de tal modo que a aprendizagem flua conforme o seu cotidiano. Assim, aprendizagens e conhecimentos poderiam ser mais significativos e utilizar as práticas narrativas de acordo com as demandas e necessidades que emergem da sua vida, da sua voz e do seu meio circundante – dessa forma, o sujeito teria muito mais potencialidade, e a construção de uma escola plural e constituída de sentidos e significados de si, dos outros à sua volta e do mundo seria possível.

Pensando por esse prisma, aproximo-me da ideia de “currículo como aprendizagem narrativa”, que, na perspectiva de Goodson (2019, p. 282), realiza-se “[...] na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade”.

Acredito ainda que a valorização das experiências de vida e do dia a dia dos sujeitos que se encontram no chão das escolas representa uma perspectiva tangível para ultrapassarmos as lógicas hegemonicamente instituídas de ensinar e aprender que, muitas vezes, são pautadas por uma racionalidade técnica e instrumental e inviabilizam que crianças, jovens e adultos

possam significativamente construir conhecimentos e trazer para a vida o que aprendem na escola, como uma transformação que dê concreticidade à sua existência de forma significativa.

Parece ser fundamental, na vida escolar, uma via que tome como princípios valores, atitudes e contextos existenciais dos sujeitos, e que eles, sujeitos, possam incorporar nas instituições o que trazem das suas realidades para, então, serem configurados como determinantes vetores de aprendizagem e transformação social. Por isso, acredito veementemente que, em se tratando do currículo escolar,

comprometer-se com uma educação crítica e libertadora obriga a investigar em que medida os objetivos, os conteúdos, os materiais curriculares, as metodologias didáticas e os modelos de organização escolar respeitam as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade. (SANTOMÉ, 2013, p. 9)

Desse modo, isso representaria uma possibilidade factível e potencial de valorização das diferenças e promoção de aprendizagens significativas e ressignificaria, curricularmente, os modos de aprender e ensinar como dimensão *sine qua non* dos processos educativos e pedagógicos, fundamentais na escolarização.

Ao fazer um estudo acerca das pesquisas produzidas no campo da Sociologia da Educação, tomando por base os saberes escolares e seus condicionantes, Valle (2008, p. 95) declara que “[...] o sistema educacional está enraizado numa sociedade estruturada por relações sociais desiguais, com consequências profundas no rendimento escolar”.

Não é de se estranhar, portanto, que, no Brasil, haja uma acentuada demarcação territorial, econômica e social – explicitada pelas condições e pelos aspectos culturais e linguísticos de procedências variadas das pessoas e das comunidades – consubstanciada, muitas vezes, pelos resultados escolares de sujeitos que não conseguem concluir sequer os estudos básicos, quanto mais ingressar no Ensino Superior e finalizá-lo.

A esse respeito – do acesso, no Brasil, ao Ensino Superior, da permanência nesse segmento e da sua conclusão pelos sujeitos das classes populares, das quais sou oriundo – trago as contribuições de um estudo desenvolvido por Salata (2018), que mostra haver muitas variáveis a considerar nesse processo. Algumas delas devem ser interpretadas à luz dos

seguintes aspectos: 1) nível de escolaridade dos pais e membros da família; 2) conclusão de níveis educacionais anteriores na educação básica; 3) quantidade e qualidade de instituições que ofertam Educação Superior; 4) rendimento acadêmico das classes mais baixas; e 5) existência, inexistência ou efetividade de políticas públicas educacionais criadas nos governos para possibilitar às camadas baixas da população o acesso ao Ensino Superior, entre outros.

Uma das razões para que o quadro sociocultural, político e econômico do cenário brasileiro possa alçar outros voos, inclusive, com a possibilidade de mobilidade entre as classes sociais, reside, de fato, nas contribuições que a educação pode propiciar na vida das pessoas. Tanto é assim, que Valle (2008, p. 95) alerta:

[...] os percursos escolares podem se tornar menos desiguais socialmente se as condições de acesso forem modificadas, se a auto-seleção de certos grupos sociais for eliminada, se os veredictos deixarem de ser excludentes, se os conteúdos curriculares dotarem as novas gerações de instrumentos de análise e de ação, indispensáveis à sua emancipação e à transformação social.

Nesse sentido, urge uma reconfiguração nas dinâmicas educativas, pedagógicas e científicas que são desenvolvidas na escola, com ênfase para o currículo escolar, já que, por meio dele, vejo que se pode despertar o prazer e a motivação para aprender ou não, dependendo do modo como é desenvolvido e das práticas mobilizadoras empreendidas no cotidiano professoral.

Diante das discussões até o momento praticadas, passo agora a trazer as narrativas (auto)biográficas que produzi durante o curso de Doutorado em Educação, pelas escritas de si presentes nos *itinerários de leitura*, o que resultou em uma teoria sobre o currículo no contexto da formação de professores(as) e suas contribuições no campo da pesquisa narrativa.

Ao retratar essa dimensão das desigualdades e as diversas formas de exclusão e negação dos direitos de aprendizagem dos sujeitos aprendentes da escolarização, como elucidam alguns pontos, Valle (2008), na citação anterior, exemplifica um acontecimento que eu enfrentei na fase escolar. Explicito o que me aconteceu na narrativa a seguir:

O sapato preto

Na 7ª série³ do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública estadual onde cursei essa segunda etapa da escolarização, entro na escola, na sala de aula, e começo a assistir à aula, de repente, chega a diretora da escola, e me chama, e ali mesmo na porta da sala, diz que devo ir para casa e me convida a me retirar da escola. Qual o motivo? Não estou com o fardamento completo, pois o tênis que eu estava usando não era todo preto e os cadarços eram de outra cor, o que não estava conforme as diretrizes da escola. A diretora disse para eu ir para a casa e providenciar a compra de um novo tênis que fosse todo preto, e que somente ao conseguir, eu poderia retornar à escola, pois “a instituição tem regras”. Eu peguei as minhas coisas e fui saindo sutilmente com uma sensação de desprezo, desmotivação e afetado emocionalmente por ter passado por esse constrangimento e por saber que, nas minhas condições econômicas, meus pais não teriam como comprar o tênis exigido pela escola de forma imediata, por falta de recursos financeiros. E ali, no caminho de volta para casa eu desabei. Chorei muito, e senti que a escola não necessariamente poderia ter agido dessa forma pela ação da diretora, me excluindo do direito de aprender, de estar ali partilhando com meus colegas aquele dia e momento, e aprendendo com meus professores o que fosse trabalhado na aula. (Narrativa (auto)biográfica, 12/07/2020)

Então, eu pergunto: Qual o sentido do currículo nessa hora, em que não consigo sequer ter direito à aprendizagem, por conta de não estar com um tênis preto para poder cumprir as regras instituídas e assistir à aula, que me foi concedida por direito, um direito que não terei como exercer? De que valerá existir um corpo de conhecimentos, se ele não poderá ser acessado e promovido para alcançar os alunos, que são destituídos dessas possibilidades por outros atravessamentos que os impedem de ver, compreender e apreender o que é ensinado naquele dia, momento e ocasião?

Penso, hoje, que existem fatos mais importantes para serem tratados na escola, conhecimentos para serem construídos e ensinados e até mesmo modos e relações para serem estabelecidos entre os sujeitos que habitam essa instituição, já que, por meio das ações praticadas no cotidiano, muito pode acontecer.

³ Na época em que cursei essa etapa da escolarização ainda havia a designação por séries e não por anos, como passou a ser desde a reformulação da legislação educacional brasileira nos últimos anos. Tal legislação educacional está preconizada pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Conforme essa lei, na época, o prazo para que todos os sistemas de ensino pudessem planejar e implantar o Ensino Fundamental de nove anos era o ano letivo de 2010 – assim, ele deveria estar planejado e organizado até o final de 2009.

Diante do acontecimento sobre o t nis preto narrado anteriormente, penso que, talvez, não fosse para tanto, pois quaisquer situações que o aluno possa enfrentar nesses *espaçostempos* escolares podem representar uma mola propulsora para lutar contra as desigualdades, as humilhações e as formas de exclusões no futuro. Sem essa luta, pode haver implicações negativas que levem o estudante a evadir-se da escola, desistir de estudar e buscar outras formas e lugares que valorizem as suas experiências e as condições que fazem parte do seu universo. Escolhi a primeira opção, e vejo, hoje, que, se eu fosse o diretor de uma escola ou dessa escola em que estudei, não teria agido em hipótese alguma daquela forma. Talvez eu pudesse conversar com o aluno, procurar saber a sua história de vida, as suas condições econ micas e quando poderia solucionar a problemática – e deixá-lo na sala de aula, para que não perdesse o conteúdo que lhe   de direito e muito importante em sua formação científica, cultural, cognitiva, social e, acima de tudo, humana.

Mediante o exposto, o que uma narrativa como essa traz de contribuição para o processo de formação de professores(as)? E como pensar suas reflexões na abordagem da pesquisa (auto)biográfica?

Contar uma história permite ao sujeito refletir acerca das experiências vividas e dar sentido ao curso de outros acontecimentos e projetos de vida em seu percurso formativo – e nesse movimento ele se transforma. Por isso é tão relevante a proposta da aprendizagem narrativa, que envolva outros conhecimentos curriculares na formação docente e da formação docente, pois, “[...] quando a história de vida de uma pessoa está em foco e o processo e o conteúdo da aprendizagem se conectam, eles produzirão significado e se engajar o” (GOODSON, 2019, p. 108).

Ao longo da minha caminhada escolar, percebi muitos fossos e distanciamentos entre minha realidade de vida e o que era contemplado no currículo escolar. Alguns(mas) poucos(as) professores(as) se interessavam pela minha história de vida: quem eu era, de onde eu vinha, com quem eu morava ou o que eu fazia para além da escola. Eles(as) têm exercido uma pedagogia das emoções e dos afetos, que carrego comigo de uma forma carinhosa, implicada, valorosa e inesquecível, como marcas cruciais que fizeram a diferença em minha vida. Nesses(as) professores(as) e, acima de tudo, nessas pessoas, inspirei-me – e fui acreditando

que, por meio da educação, seria possível aprender outros conhecimentos e saberes que pudessem, de fato, estar articulados com o meu próprio cotidiano e que pudessem fazer sentido.

Mesmo assim, busquei – por uma motivação pessoal e por influência desses(as) professores(as) – fazer outras tantas leituras, práticas e experiências cotidianas que, muitas vezes, eu não via na escola, o que foi me trazendo um diferencial para aprender com mais facilidade os conteúdos disciplinares desenvolvidos no contexto escolar. As minhas constantes buscas aconteciam de maneiras diversas: eu lia revistas, assistia a filmes e documentários, conversava com pessoas mais velhas e experientes, fazia buscas e pesquisas na internet acerca de temas e assuntos que apareciam nas leituras dos materiais pedagógicos repassados na escola. Assim, buscava extrapolar aquele pequeno universo, enfim, procurava outros meios e dispositivos de mediação, em que via outras cores, saberes e sabores de aprender com sentido e com prazer.

Tais reflexões me remetem à discussão feita por Goodson (2019), em que enfatiza a riqueza e a potencialidade da aprendizagem narrativa em oposição ao currículo prescrito que pouco desperta o interesse dos estudantes na construção de aprendizados e conhecimentos. Assim,

em boa parte da aprendizagem prescrita, por exemplo, muitos estudantes estão claramente desengajados e descontentes; então, seja qual for o currículo, ela é de pouca relevância, uma vez que não há envolvimento. A aprendizagem narrativa busca deslocar o foco para uma área em que, desde o início, engajamento e motivação estão presentes. (GOODSON, 2019, p. 113)

A reflexividade narrativa expressa anteriormente foi produzida no contexto da formação de professores(as), que, quando tecida narrativamente, ganha outras conotações na construção de conhecimentos e aprendizados, que são legítimos e valorosos em uma perspectiva de democratização do saber. Esses aspectos serão tratados de forma mais detalhada na seção a seguir.

A formação de professores(as) tecida pela reflexividade narrativa no processo de construção de aprendizagens e conhecimentos

Durante os percursos formativos da disciplina Currículo, Docência e Cotidiano Escolar, fui construindo o que a Professora Inês Petrucci nos ensinou como “Itinerário de Leitura”, que consiste na elaboração de uma narrativa mediada pelo processo de leitura, reflexão e construção de saberes e conhecimentos – entremeados pelas experiências de vida e formativas que cada pessoa passava a ter – e impulsionada pela leitura que os textos da disciplina provocavam em cada leitor.

Nesse trajeto, algumas histórias narrativas minhas foram se tornando latentes e, por isso, passaram a me acompanhar de uma forma ainda não percebida com relação ao potencial de implicação que isso pudesse gerar. Foi nesse movimento de ler os textos, pensar o que vivi e experienciei e tornar tudo isso materializável no plano da escrita que, então, emergiram as reflexões que habitam a escrita deste artigo.

Nesse processo de refletir sobre os percursos da experiência e materializá-los na escrita narrativa, teci uma *reflexividade narrativa* que se dá em uma reflexão que “[...] permita ao narrador compreender a ação das forças sociais sobre suas aprendizagens ao longo da vida e, eventualmente, tomar consciência das representações em torno delas e do que orienta sua ação no mundo” (PASSEGGI, 2010, p. 116).

Percebo que uma leitura de história narrativa, gênero que passei a ler durante a disciplina citada, provocou uma rememoração dos meus percursos formativos em toda a minha vida escolar e me fez transitar sensivelmente e de modo envolvente por três fases da vida: a infância, a adolescência e a fase adulta. Essa reflexão contemplou desde a educação básica até o Ensino Superior, fui acessando lembranças que reascendi no plano da memória – elas se cruzaram de tal modo que o tema do currículo transpareceu muito forte, tanto em relação ao que ele pode implicar ao longo dos percursos trilhados em cada fase existencial quanto em relação ao que consegui ou não compreender e alcançar.

A questão da temporalidade narrativa abordada por Ricoeur (2010) em *Tempo e Narrativa* parece fundamental na reflexão das narrativas que aqui trago. O autor invoca a teoria do triplo presente: “[...] presente do passado, presente do futuro e presente do presente” (RICOEUR, 2010, p. 37). O presente do passado seria invocado pela memória; o presente do

futuro, pela expectativa; e o presente do presente, pela atenção. Essa temporalização emerge nas narrativas que elaborei e que, refletindo *a posteriori*, consegui relacionar com os princípios desse autor.

Dos 12 itinerários de leitura produzidos pela escrita narrativa no processo de formação de professores(as), ao longo da disciplina anteriormente citada, escolhi 3, com os quais passo a refletir a formação, a construção de conhecimentos e os aprendizados narrativos no desenvolvimento de uma teoria curricular.

Revelo, no Itinerário de leitura 10, a reflexão a que cheguei, com uma alusão ao processo de escolarização pelo qual passei e que me acompanha de forma ainda muito marcada em minha memória:

A reconfiguração narrativa na perspectiva temporalizante entre o ontem e o hoje: movimentos

Não consigo tirar da cabeça as mônadas que Goodson relevou neste artigo de suas histórias de vida⁴, e acabei me sentido teletransportado pelos contextos de vida e as múltiplas situações e experiências que narrou. Me vi em algumas, em relação às condições de acesso ao conhecimento – que é o tema que estou produzindo e que pensei desde o início para a elaboração do trabalho final dessa disciplina *Currículo, Docência e Cotidiano Escolar* –, porém, com diferenças muito grandes, até porque sou de uma época e sociedade outra, mas, também marcadas pelas má distribuição de renda, e as péssimas condições e disparidades socioeconômicas, políticas e culturais no Brasil que desigualmente vão se mostrando ao longo do tempo, e demarca o sucesso ou fracasso de uma pessoa, muito fortemente delimitado por um ter ou não estudo, de crescer e se desenvolver, ou ficar à mercê de mandos e desmandos que vão se produzindo pelas relações socioeconômicas e de poder que se produzem e por meio de vários outros tantos modos de opressão, invisibilidade e não acesso aos bens culturais e qualidade de vida que porventura poderíamos ter acesso, o que em suma, vejo que essas questões contestam e negam a ideia de equidade social no cenário brasileiro. Imagina, por exemplo, o meu caso, que me encontro na região nordeste do Brasil, morando no interior do Maranhão, no qual nasci e estou residindo, que é um dos estados da federação brasileira com os mais alarmantes índices abaixo da qualidade de vida, caracterizado pela pobreza e a falta de oportunidades, bem como acentuando-se historicamente o distanciamento da possibilidade cada vez mais ampla de “concluir os estudos” básicos, ao ter, muitas vezes a pessoa que escolher entre trabalhar e estudar, para sobreviver, ou mesmo ser um trabalhador estudante, tendo que usar o tempo de descanso a noite, para ir

⁴ Goodson e Petrucci-Rosa (2020) foi uma das leituras propostas e discutidas na disciplina.

para as escolas, muitas vezes tentando dar conta de um universo plural de responsabilidades, entre outras tantas questões, só para citar algumas. (Itinerário de leitura 10, 07/06/2020)

Nessa narrativa tecida no meu Itinerário de leitura 10, consegui perceber as múltiplas nuances geradas pelos atravessamentos políticos, econômicos, culturais e sociais do meu território de pertencimento, entremeadas com as condições pelas quais passei – por exemplo, ao trabalhar e estudar ao mesmo tempo –, e como tudo isso significou em mim e para mim. Sempre tomei por base as mônadas que são apresentadas no texto de Goodson e Petrucci-Rosa (2020), que me reascenderam memórias as quais eu não tinha noção que pudessem ser tão implicadoras na minha formação e que tivessem se tornado uma experiência formadora para mim. Isso se assemelha muito ao que os autores chamaram de “retrato narrativo”, no qual se conta um fato ou acontecimento da vida do sujeito marcado pela constituição identitária e subjetiva que teve, passou ou experienciou.

A formação de professores(as) ganha muito, então, quando, durante esse processo, passa a ser praticada uma reflexividade narrativa, e daí emerge o conceito de currículo como aprendizagem de outros tantos saberes e conhecimentos de si, da formação e da profissão, como foi tecido na experiência do vivido na narrativa anterior.

Do mesmo modo, reflito sobre a potencialidade da hermenêutica da narratividade e da temporalidade em Ricoeur (2010), que tanto enriquece os processos de compreensão e interpretação das narrativas na *pesquisaformação*, e que tanto vem acompanhando minhas reflexões e minha produção de conhecimentos. Assim, tal aspecto faz muito sentido para a compreensão da narrativa do Itinerário de leitura 10, expresso anteriormente, pois,

para compreender a narrativa, então, torna-se necessária e emergente a compreensão de si no movimento entre a experiência de narrar, as lógicas do acontecimento, e o que impulsiona a tessitura dessa narrativa, até porque existem razões, motivos e escolhas que fazem emergir no escrito, ou por meio de outros artefatos de registrar o narrado, e que toda essa trama vai possibilitar a compreensão e sua materialização como dimensão inteligível de entender e tecer as ideias na construção do conhecimento científico. (MORAIS; BRAGANÇA, 2021, p. 12)

Foi exatamente esse movimento que trilhei na construção tanto deste texto como de outros tantos nos quais venho tecendo a experiência da *pesquisaformação* que venho desenvolvendo: praticar uma reflexividade narrativa ao me pôr em questão; pensar as experiências (de)formativas que fui tendo, evocadas e produzidas pela memória no tempo presente; tirar lições e aprendizagens; e dar curso a outros acontecimentos e narrativas que me levam a projetar o futuro em busca de novos sentidos.

É um movimento de pensar em si, externando-se pela escrita narrativa em um percurso formativo no qual reside a riqueza transformadora e significativa das memórias (auto)biográficas na formação docente. O sujeito reinventa-se pela reflexividade narrativa praticada durante a formação, uma vez que reflete e toma consciência das experiências trilhadas e dá sentido à sua existência.

Em outro itinerário de leitura, o de número 12, cheguei a retratar o seguinte:

O processo de significação da profissão docente movidos por sonhos e esperanças

Algo bem parecido com essa citação aconteceu comigo quando estudante do curso de Pedagogia, no 3º período (no ano de 2010) em que fui a uma escola pública de Caxias, cidade onde resido no interior do Maranhão, realizar uma visita/observação da escola e do cotidiano do trabalho do professor, que logo de cara, a professora (uma senhora já com mais de 50 anos de idade prestes a se aposentar), chegou e disse para o grupo com quem eu estava: “lá vem eles da universidade com as ideias de Paulo Freire, só teorizando”. Isso, é claro, pra mim foi um “balde de água fria”, que até hoje tem marcas fortes no significado da profissão, e que passei a ressignificar a imagem de ser professor e de trabalhar no sistema público da educação, principalmente, quando, em momentos posteriores, passei a trabalhar na mesma escola em que atuava essa docente, que chegou um dia a me elogiar pelo trabalho por mim desenvolvido, e que passou a me admirar, inclusive, me seguindo em redes sociais, e me tecendo palavras e elogios quanto aos meus avanços e conquistas no campo da educação e do profissionalismo que venho desenvolvendo desde quando escolhi a docência como vida e profissão. (Itinerário de leitura 12, 10/04/2020)

O episódio ao qual me refiro no Itinerário de leitura 12 aconteceu no ano de 2010, quando eu estava no 3.º período do curso de Pedagogia e, em uma ocasião, ao visitar a escola, defrontei-me com essa situação de desencanto da professora. A citação a que me refiro no início da narrativa é a apresentada por Goodson (2019), ao mencionar que a desesperança, o

desencanto e a desmotivação dos professores mais velhos acabam sendo passados aos mais novos, que, por sua vez, infelizmente, criam uma zona de desconforto e desilusão com a profissão docente.

Esse caso não me afetou por muito tempo, no sentido de que não me acompanhou, negativamente, na representação da docência, mas tornou-se uma experiência inesquecível pela narrativa da professora, pois eu esperava e espero ser um professor que possa promover entusiasmo, esperança e motivação nos alunos, pela educação e pela docência – sentimentos que até hoje me acompanham na defesa da educação e da profissão docente.

Essa relação entre escrever narrativas (auto)biográficas e refletir sobre elas – tanto no movimento da escrita como, sobretudo, *a posteriori*, depois de escrito o texto – causa um poder de formação e transformação significativas no sujeito, como tem se operado em mim. Daí, a riqueza e a potencialidade da reflexividade narrativa formam, transformam e emancipam consciências. Ou, como bem salienta Passeggi (2021, p. 96), “[...] uma das grandes inquietações das abordagens biográficas consiste em saber como examinar essa reflexividade narrativa, enquanto uma ação de linguagem, suscetível de gerar versões provisórias de si e da consciência histórica”.

Já no meu Itinerário de leitura 8, cheguei a fazer a seguinte reflexão acerca da minha experiência como professor iniciante na Educação Infantil com crianças pequenas:

Tecendo uma epistemologia da formação nas narrativas e histórias de vida de professores(as) para além do prescrito

Tanto quanto as histórias vão trazendo profundas implicações e significações da vida pessoal e profissional, como isso acontece comigo até hoje, quando rememoro lembranças e mesmo memórias de quando iniciei professor numa escola infantil⁵, sendo eu apenas de homem, em um universo constituído em sua totalidade de mulheres, me trouxe um forte impacto no modo de eu encarar ser professor, mostrar o meu trabalho, mas, acima de tudo, aprender com outras profissionais, que já estavam atuando na docência há mais tempo que eu, e que ali, representava um contexto profícuo de aprendizagem profissional do magistério, como pude tecer, me envolver e partilhar experiências de vida e formação. (Itinerário de leitura 08, 10/04/2020)

⁵ Reflito de forma mais aprofundada esse processo de constituição do ser professor(a) iniciante tecido pela reflexividade narrativa em minha tese de Doutorado em Educação: *Fios e tramas em contextos de pesquisaformação e suas implicações na tessitura narrativa de professores(as) iniciantes* (MORAIS, 2022).

Ao olhar novamente essa narrativa, percebo como se dá a minha reflexão, que foi tecida por uma experiência formadora de aprendizagem profissional da docência e representou potencialidades para que eu trilhasse percursos de buscar e tecer outros currículos, que não se apresentaram, em um primeiro momento, esclarecedores e inteligíveis do ponto de vista da prática docente e do próprio ato de se debruçar nas relações com as crianças e outras professoras e na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Aparece implícita outra questão, potencialmente, significativa: eu comecei a trabalhar e a exercer a docência no último ano do curso de Pedagogia, ou seja, eu ainda estava cursando a faculdade. Percebo que poucos dos meus colegas conseguiram adentrar no mercado de trabalho durante o curso – muitos, até hoje, nunca exerceram a profissão.

Vejo isso, ou seja, a dificuldade de inserção e de socialização no campo de trabalho, tanto como uma questão de falta de oportunidades⁶ – não propiciadas no contexto e no entorno de onde residio – para conseguir adentrar na docência quanto de falta de busca e motivação, o que, muitas vezes, não me é possível identificar e perceber nessas pessoas. Refiro-me a “ir atrás”, a buscar mesmo, descortinar outras possibilidades que poderiam ser conquistadas – no meu caso, devido ao meu perfil e à minha desenvoltura, fui tecendo caminhos que me fizeram conquistar, logo antes de terminar o curso, uma vaga de emprego como professor na Educação Infantil.

As experiências formadoras que consegui trilhar durante meus itinerários, apresentadas nas narrativas que apresentei neste texto, trouxeram profundas implicações transformadoras e emancipatórias, que me foram possíveis perceber quando passei a narrar com a mediação da reflexividade narrativa e que emergiram quando passei a pensar sobre o que me aconteceu e sobre como esse acontecimento se reverberou e implicou em mim, configurando-se como uma experiência. Nesse sentido, “[...] no nível dos conhecimentos, os contextos formadores servem

⁶ Na cidade em que moro, muitos dos empregos que as pessoas conseguem nas escolas da rede pública de ensino acabam acontecendo por meio de indicações políticas, por acordos firmados entre os eleitores e os que se elegem, ou por conhecidos que tenham proximidade com o prefeito ou um vereador. Casos que acontecem em muitas cidades do interior do Brasil e, principalmente, em cidades dos estados do Nordeste brasileiro.

de referenciais explicativos e compreensivos para interpretar as realidades da vida, operar escolhas, ter um horizonte” (JOSSO, 2010, p. 264).

Algumas conclusões ou das lições que a experiência me trouxe

Com o desenvolvimento da pesquisa, foi possível perceber, em cada uma das escritas narrativas (auto)biográficas, a tomada de consciência operada pela reflexividade, pelo movimento de pensar os percursos de formação docente durante um processo, aliando vida, experiência e aprendizagens diversas de si, do outro e de vários tantos saberes curriculares.

É ao narrar as experiências do vivido que emerge um conjunto de saberes e assuntos, os quais passam a ganhar significados e sentidos relevantes na formação de professores(as) e fazem toda a diferença na constituição das identidades profissionais, formativas e pessoais que o sujeito vai construindo ao longo de sua existência.

Enfim, penso e acredito em uma escola que seja espaço de aprendizagens e formação não apenas de conteúdos escolares mas de vidas e de valorização do saber, fazer e ser de cada sujeito em sua respectiva singularidade e subjetividade.

Talvez o fato de que eu nem sempre tenha encontrado tais condições tenha construído um perfil de professor que sempre buscou ouvir as histórias de vida dos alunos nos cursos de licenciaturas. Estudantes que, em sua maioria, são filhos da classe trabalhadora e pertencentes a esses contextos de vulnerabilidade socioeconômica; que também trabalham para se manter no curso superior e pagar seus materiais acadêmicos, o transporte para a faculdade ou a universidade, as xérox dos textos das disciplinas e os livros. Tais situações podem se manifestar na vida das pessoas não pelo fato de elas quererem ou desejarem, mas sim pelas condições socioeconômicas, políticas e culturais das quais fazem parte e às quais estão sujeitas – além daquelas que estão a seu dispor ou que lhe são propiciadas.

Sem contar que falar de currículo implica pensar o que desse currículo ficou em mim, o que dele consegui e consigo articular com as minhas experiências de vida e formação, e o que dele tem contribuído para me lançar a outras oportunidades futuras que me levem a realizar voos mais altos e por lugares mais distantes.

Acredito que um currículo verdadeiramente promotor de aprendizagens e mudanças substanciais na vida do sujeito poderia ser consolidado por meio da arquitetura que consegui construir no plano da experiência, baseada nos quatro princípios da base de escolarização: educação, conhecimento, trabalho e emancipação.

O entrelaçamento entre essas quatro dimensões, que chamo de princípios de uma educação curricular democrática, tem a ver, sobretudo, com as experiências escolares que tive quando era estudante da educação básica e que me fizeram ver essas questões como fundamentais para a democratização do aprender, do ensinar e da consolidação de saberes, experiências e conhecimentos. Esse movimento de democratização possibilita a mobilidade das camadas populares para outros alcances potenciais, como cursar um Ensino Superior, realizar uma pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado em Educação e chegar a ser professor universitário – etapas que consegui trilhar e conquistar, cujos frutos colho hoje.

A experiência da pesquisa mostrou ainda que, quando o sujeito passa a narrar o que viveu e conseqüentemente toma consciência desse processo, outros conhecimentos emergem e passam a construir uma teoria curricular como aprendizagem narrativa, que ultrapassa as lógicas hegemônicas de produção do saber.

Do mesmo modo, com o presente estudo foi possível compreender a riqueza e a potencialidade da escrita narrativa (auto)biográfica praticada no processo de formação de professores(as), tendo em vista que permitem tecer outros tipos de saberes e conhecimentos curriculares diversos, significativos e democráticos. Portanto, escrever narrativas é uma razão pela qual torna-se fundamental seu uso como metodologia de ensino, na pesquisa e na formação de professores(as), pois outros mundos possíveis podem ser descortinados e descobertas podem ser feitas – o sujeito reinventa-se nesse processo de narrar a si, como também de dar outros sentidos à vida, à formação e à profissão.

Em suma, a experiência da pesquisa à luz da escrita autobiográfica mostrou que a reflexividade narrativa na formação doutoral pela qual passei e da qual emergiu este texto revelou um conjunto de possibilidades potenciais de formação, transformação e aprendizagens que modificam o sujeito na construção de conhecimentos de si e da vida.

Referências

ARROYO, M. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, J. G. (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução de Alexandre Salvaterra. Revisão técnica de Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 108-125.

BRAGANÇA, I. F. de S. Formação docente na escola e na universidade: contribuições das narrativas (auto)biográficas. *EDUR-Educação em Revista*, 37:e32746, 2021. Online. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/32746/29531> Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm Acesso em: 26 maio 2023.

GOODSON, I. F. *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. Tradução de Henrique Carvalho Calado. Revisão da tradução de Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

GOODSON, I. F.; PETRUCCI-ROSA, I. “Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!” notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 5, n. 13, p. 91-104, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7506/pdf> Acesso em: 23 jun. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Trabalho e Rendimento. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) 2016-2019*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html> Acesso em: 26 maio 2023.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Revisão de Maria da Conceição Passeggi e Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. e ampl. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

KLIEBARD, H. M. Burocracia e teoria de currículo. *Currículo sem fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-burocracia.pdf> Acesso em: 4 abr. 2020.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf> Acesso em: 12 jul. 2020.

MORAIS, J. de S. Fios e tramas em contextos de pesquisa formação e suas implicações na tessitura narrativa de professores/as iniciantes. 2022. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1237977> Acesso em: 26 maio 2023.

MORAIS, J. de S.; BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e75612, 2021. DOSSIÊ - A dimensão biográfica como processo de formação e de compreensão de si e do mundo. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75612/43500> Acesso em: 14 abr. 2022.

OLIVEIRA, I. B. de. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

PASSEGGI, M. da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. da. (org.) *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 104-130.

PASSEGGI, M. da C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018/5528> Acesso em: 14 abr. 2022.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Tradução de Claudia Berliner. Revisão da tradução de Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. v. 1.

SALATA, A. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? *Tempo social - Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/125482/142069> Acesso em: 26 maio 2023.

SANTOMÉ, J. T. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação*. Tradução de Alexandre Salvaterra. Revisão técnica de Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

VALLE, I. R. O lugar dos saberes escolares na sociologia brasileira de educação. *Currículo sem fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 94-108, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/valle.pdf> Acesso em: 10 abr. 2020.

Recebido em março 2023.

Aprovado em maio 2023.