

**PROFISSÃO DOCENTE E CURRÍCULO NARRATIVO: REFLEXÕES SOBRE A
FORMAÇÃO DOCENTE**

TEACHING PROFESSION AND NARRATIVE CURRICULUM: REFLECTIONS ON
TEACHER EDUCATION

PROFESIÓN DOCENTE Y CURRÍCULO NARRATIVO: REFLEXIONES SOBRE LA
FORMACIÓN DOCENTE

Cidney Antonio Surdi Junior¹ 0000-0003-3519-5234

Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas² 0000-0002-5164-2543

¹ Universidade de Brasília – Brasília, Distrito Federal, Brasil; cj_surdi@hotmail.com

² Universidade de Brasília – Brasília, Distrito Federal, Brasil; otiliadantas@unb.br

RESUMO:

Este ensaio analisa a construção de itinerários formativos para a formação docente, embasado nas visões de Francisco Imbernón (2011) e no conceito de currículo narrativo de Ivor Goodson (2007; 2022). Examina trajetórias e saberes cruciais para a formação de educadores, com ênfase na reflexão sobre a prática pedagógica. Com base nesses autores, enfatiza-se a relevância das narrativas pessoais dos professores para revelar o conhecimento tácito inerente à profissão docente. Essas histórias de vida constituem uma epistemologia singular da docência, fornecendo a base fundamental para a formação de futuros professores. Dessa forma, a interseção entre as ideias de Imbernón e Goodson lança luz sobre a importância de reconhecer e aproveitar as experiências individuais dos educadores como alicerces para a formação pedagógica.

Palavras-chave: profissão docente; formação docente; currículo narrativo.

ABSTRACT:

This essay examines the development of formative pathways for teacher education, grounded in the perspectives of Francisco Imbernón (2011) and the concept of narrative curriculum by Ivor Goodson (2007; 2022). It explores trajectories and essential knowledge for educators' training, with an emphasis on reflective pedagogical practice. Drawing from these authors, it underscores the significance of teachers' personal narratives in unveiling the tacit knowledge inherent to the teaching profession. These life stories constitute a distinctive epistemology of teaching, providing a fundamental foundation for prospective teachers' education. Thus, the intersection of Imbernón and Goodson's ideas sheds light on the importance of acknowledging and harnessing educators' individual experiences as cornerstones for pedagogical formation.

Keywords: teaching profession; teacher education; narrative curriculum.

RESUMEN:

Este ensayo examina la construcción de itinerarios formativos para la formación docente, fundamentado en las perspectivas de Francisco Imbernón (2011) y en el concepto de currículo narrativo de Ivor Goodson (2007; 2022). Se exploran trayectorias y saberes esenciales para la formación de educadores, con énfasis en la reflexión sobre la práctica pedagógica. Basándose en estos autores, se destaca la relevancia de las narrativas personales de los profesores para

revelar el conocimiento tácito inherente a la profesión docente. Estas historias de vida constituyen una epistemología singular de la docencia, proporcionando la base fundamental para la formación de futuros profesores. De esta manera, la intersección de las ideas de Imbernón y Goodson arroja luz sobre la importancia de reconocer y aprovechar las experiencias individuales de los educadores como cimientos para la formación pedagógica.

Palabras clave: profesión docente; formación docente; curriculum narrativo.

Introdução

Este estudo nos convida a uma reflexão aprofundada sobre a construção dos itinerários fundamentais para a formação de professores, tendo como base a concepção proposta por Francisco Imbernón (2011) acerca da profissão docente e a noção de currículo narrativo desenvolvida por Ivor Goodson (2007). Como fio condutor dessa análise, direcionamos nossa atenção para a seguinte questão norteadora: de que forma os elementos curriculares integrados na formação podem enriquecer a prática docente, transcendendo a dimensão teórica do conhecimento pedagógico para abranger a reflexão e aplicação prática? Nesse contexto, exploramos a maneira como a interseção entre a visão da profissão docente e a abordagem narrativa do currículo pode colaborar para o desenvolvimento de educadores mais conscientes, engajados e aptos a aplicar conhecimentos de maneira contextualizada em seus ambientes de ensino.

Imbernón e a profissão docente

Quando pensamos em formação docente a pergunta ressonante é: *o que deve saber aquele que ensina?* A resposta genérica, comumente, diz que o essencial é saber o *conteúdo* a ser ministrado. O bom senso nos mostra não ser razoável discordar dessa resposta inicial, uma vez que ninguém pode dar aquilo que não tem. No entanto, basta perguntar a qualquer docente, novato ou experiente, se isto é realmente suficiente para o bom exercício da sua função para perceber o caráter propedêutico da resposta. Ser docente é muito mais do que saber o conteúdo a ser ministrado.

Atualmente, refletir sobre a profissão docente requer que consideremos as mudanças ocorridas no último século e os impactos diretos que tiveram e têm essas mudanças na educação. Já não é aceitável pensar na escola como um espaço apartado da sociedade, da comunidade ou do contexto histórico e social onde esteja situada. Assim como já não parece mais aceitável que entendamos o ensino como um processo apenas transmissor, estático e funcionalista. Ainda que este diagnóstico não seja novo, sendo ecoado há mais de um século



desde os princípios da Escola Nova, há uma necessária redefinição da profissão docente frente às atuais circunstâncias sociais, históricas e tecnológicas da atualidade. Um autor que defende essa redefinição é Imbernón (2011, p. 8), para o qual é necessário que:

a instituição que educa deve deixar de ser um “lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda a sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade.

Cada profissão abrange atributos que conferem singularidade ao seu exercício. Na docência, conforme destacado por Imbernón (2011, p. 32), a característica distintiva repousa em um conhecimento específico oriundo da prática, reflexão e experiência acumulada ao longo da carreira, inseridos no contexto educativo. Além disso, esse conhecimento docente é intrinsecamente dinâmico, evoluindo com a interação contínua entre teoria e prática. A formação de professores, portanto, não se resume a domínio de conteúdo, mas à internalização desses elementos contextuais. Essa abordagem valoriza não apenas a transmissão de informações, mas também a habilidade de se adaptar a desafios em constante mudança, nutrindo um ambiente educativo enriquecedor e competente.

Para além do domínio da especialidade disciplinar do professor, está a profunda conexão com o intrincado panorama da vida e a complexa teia de relações comunitárias. Estar sintonizado, compreender e responder habilmente a essas complexidades e incertezas inerentes à profissão docente (Perrenoud, 2001) constitui aquilo que podemos apropriadamente chamar de *epistemologia* do professor - uma compreensão pedagógica especializada (Imbernón, 2011, p. 32) que define a profissão, ultrapassando as fronteiras da expertise em matéria de conteúdo. Essa *epistemologia* engloba não apenas a competência em assuntos, mas também se estende para compreender a vida em sua totalidade e navegar de modo competente na teia das dinâmicas comunitárias. Ao abraçar essas dimensões multifacetadas, os educadores moldam uma identidade profissional holística, fundamentada em sua compreensão matizada das complexidades pedagógicas e do amplo contexto em que seus esforços educacionais se desdobram.

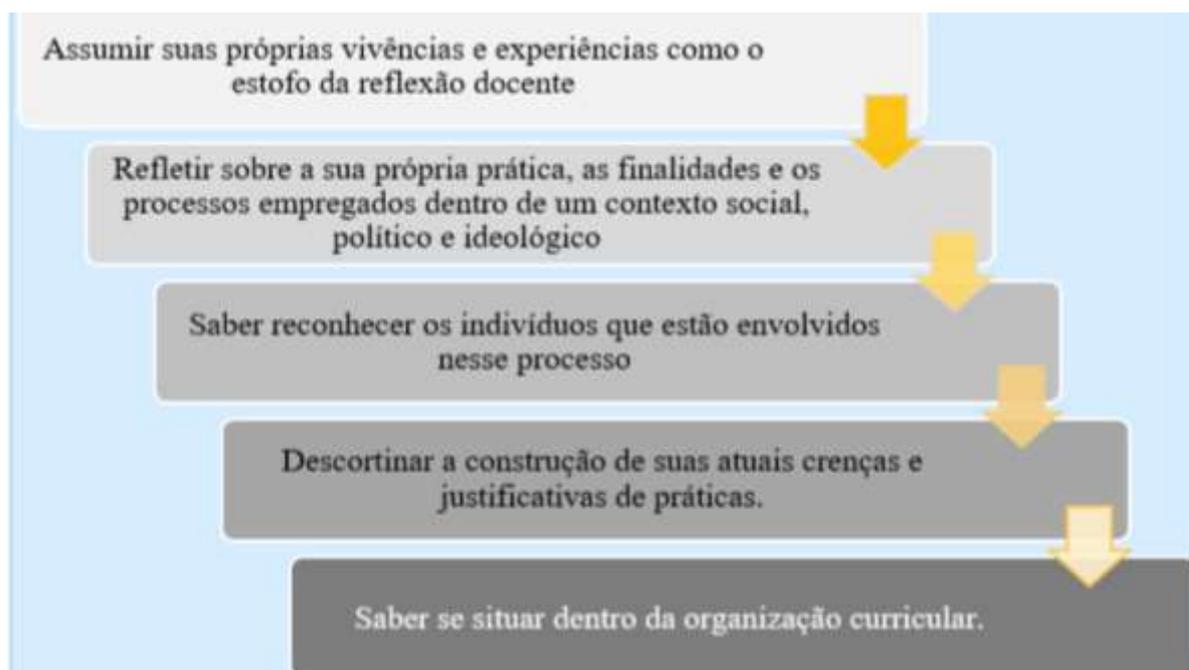
A *epistemologia docente* engloba o conjunto de valores, crenças, conhecimentos e experiências que os professores desenvolvem ao longo de suas trajetórias profissionais. Esse processo de construção deriva de suas ações e reflexões acerca da realidade educacional, abrangendo a interação com os alunos, a família, a comunidade e outros profissionais dentro da instituição. Esse construto epistemológico possui uma significância substancial, uma vez



que exerce influência na forma como os professores interpretam a si mesmos, o ambiente educativo e o ofício de ensinar. Representa uma modalidade de conhecimento que, por fim, molda suas convicções acerca do ensino, dos alunos e de suas necessidades, bem como das abordagens mais eficazes para instruir, avaliar e estruturar o processo educacional. Em essência, a epistemologia docente delinea a base da pedagogia e influi na abordagem pedagógica adotada em suas práticas educativas.

Por certo que essa *epistemologia docente* - o conhecimento pedagógico especializado - pode e deve compor os fundamentos daquilo que chamamos de formação docente, seja inicial ou continuada. De modo mais claro, a *epistemologia docente poderia ocupar um espaço curricular propriamente dito*. Levando em consideração como se dá a construção dessa epistemologia poderia proporcionar ao docente situações como (figura 1):

Figura 1 - Epistemologia docente.



Fonte: Dos autores.

Estes são elementos que poderiam ser pensados como partes integrantes dentro de uma disciplina na formação docente. Como bem resumiu Imbernón (2011, p. 58):

Uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.

Logo, se refletirmos sobre possíveis itinerários na formação docente nos parece válido que estejamos atentos às diferentes instâncias anteriormente mencionadas. Vejamos as contribuições dentro do campo de estudos curriculares que poderiam auxiliar nessa reflexão, uma vez que se trata da organização do percurso formativo.

As teorias do currículo

De acordo com Rangetti e Gesser (2011, p. 21), as pesquisas sobre currículo como um campo distinto de investigação emergiram no final do século XIX, nos Estados Unidos. Inicialmente moldado pelas mudanças industriais, o campo do currículo evoluiu para atender às exigências do crescimento da educação em massa e da busca por eficiência social. Em um período subsequente, de 1920 a 1950, a configuração curricular sofreu uma forte influência da gestão científica e da psicologia comportamental (behaviorismo), que visavam otimizar o processo educacional com o intuito de torná-lo mais sistemático, gerenciável e eficaz, refletindo a tendência de controle e cientificação do ensino (Gresvi; Esquivel, 2014). Esse desenvolvimento delineou a trajetória da evolução curricular, marcada por influências variadas que refletiram as prioridades e paradigmas educacionais de diferentes épocas.

Nesse contexto, teorizações sobre o currículo como as de John F. Bobbitt (1876 - 1956), Ralph Tyler (1902 - 1994) e Robert F. Mager (1923 - 2020) se tornaram referências dos modelos considerados tradicionais: modelos curriculares centrados em objetivos precisamente determinados, pretensamente neutros e científicos. Rangetti e Gesser (2011, p. 31) observam que esses modelos são caracterizados, geralmente, por determinados fatores como:

organizados por objetivos; delineados por especialistas; implementados pelos professores; focado na transmissão e memorização de conteúdos; o aluno é passivo e reprodutor; centrado na aprendizagem mecânica e repetitiva; foco na avaliação em relação ao alcance dos objetivos por meio de instrumentos de medida ou observação.

Essa perspectiva teórica, de caráter técnico e linear, aponta na direção de certa impessoalidade do processo educativo. Uma vez estabelecido o currículo e explicitados os objetivos, com o programa educativo em mãos o docente se tornava um profissional executor, passível de ser substituído sem que houvesse o risco de se perder a eficiência do processo. Tal condição do processo educativo sob essa perspectiva denomina-se obscurantismo pedagógico, como destaca Gusdorf (1970, p. 311), a seguir:



O obscurantismo pedagógico procura asilo e refúgio na tecnicidade. Ele aborda os problemas do ensino através da particularidade das faculdades humanas, propondo-se educar a atenção, a memória, a imaginação, ou pela descrição das especialidades didáticas, propondo-se então a tarefa de facilitar a aprendizagem do cálculo, do latim ou da ortografia. O pedagogo transforma a sua classe numa oficina que trabalha com vista a um rendimento; ele mantém a sua boa consciência à custa de gráficos e de estatísticas sabiamente doseadas e cheias de promessas. No seu universo milimetrado, faz figura aos seus próprios olhos de feiticeiro laico e obrigatório, manipulador de inteligências sem rosto.

No entanto, essas inteligências têm rosto, história, identidades e vivem em determinadas culturas e contextos sociais. A escola, na qual acontecem as relações, é situada num determinado território/comunidade/contexto histórico e social em que sua organização advém de circunstâncias locais em tensão com prescrições elaboradas tão longinquamente que, para muitos envolvidos, é mais fácil subscrever ou adaptar do que buscar entender a origem. Todas essas instâncias são permeadas de influências e marcas culturais, ideológicas, políticas, sociais e temporais. Diante desta realidade, o docente, por sua vez, também carrega em si toda essa miríade de dimensões.

É inegável reconhecer a educação como um processo que se desenrola entre indivíduos. Dessa maneira, ela carrega consigo instâncias e interações tão intrincadas que estabelecer uma estrutura curricular estática, presumidamente imparcial, centralizada e focada somente em objetivos pré-determinados, desenvolvidos por meio de abordagens empírico-analíticas, não é uma abordagem razoável. Em contraposição a esse modelo técnico e linear de currículo, surgiram nas décadas de 1960 e 1970 as teorias críticas do currículo. Essas teorias desafiam a concepção tradicional de ensino, enfatizando a necessidade de considerar as dinâmicas sociais, culturais e políticas na formulação e implementação do currículo educacional. Isso resultou em uma compreensão mais holística e reflexiva do processo educativo, direcionando o foco para uma educação mais inclusiva e sensível ao contexto.

O pressuposto básico das teorias críticas do currículo, encontrado nas obras de Michael Apple (1942-), Michael Young (1915 - 2002), William Pinar (1947-), por exemplo, analisa os processos de formação social do conhecimento, considerando os determinantes históricos, ideológicos, sociais, políticos, culturais e subjetivos, seja nos processos de reprodução ideológica na escola, seja nos processos de emancipação do indivíduo. Ao invés de centrar a preocupação nos objetivos educacionais, as teorias críticas do currículo consideram que “[...] o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 1999, p. 30).



Currículo narrativo

O mote pedagógico em compreender a estrutura curricular como carregada de intencionalidades nos permite entender a contribuição de Ivor Goodson (1997; 2007; 2018) para pensarmos a formação docente. Goodson (2018) também pensa a *construção social do currículo* como um processo estreitamente relacionado ao momento histórico, cultural e social. Considera que é necessário levarmos em conta os valores e conhecimentos considerados legítimos numa determinada época, que influenciam e determinam seus lugares na organização curricular do conhecimento. Embora muito de sua atenção tenha sido dada à história do currículo, as contribuições de Goodson podem nos ajudar a pensar a formação docente, uma vez que o descortinamento da construção social do currículo permite compreender as influências presentes em nossas práticas docentes e concepções de ensino.

Um dos aspectos cruciais que ressalta na reflexão de Goodson (1997) é a enfática percepção de que a estrutura curricular é um *artefato social*, concebido com a finalidade de concretizar objetivos humanos específicos. Portanto, não é uma construção *neutra*, desvinculada dos valores e das circunstâncias sociais, históricas e culturais. A formulação desses mapas de conhecimento está sempre permeada por intenções e interesses. Em outras palavras, o currículo escrito é a manifestação pública e visível das racionalidades selecionadas e da retórica que legitima as práticas educativas (Goodson, 1997, p. 20). Esse reconhecimento sublinha a necessidade de avaliar criticamente o currículo como um produto cultural e socialmente situado. Ao considerar a gama de influências que moldam o currículo, abrimos caminho para um entendimento mais abrangente das implicações pedagógicas, permitindo um ensino mais informado e sensível ao contexto, capaz de preparar os alunos para uma participação significativa e engajada na sociedade em constante evolução.

Contudo, a ideia de Goodson que mais nos instiga a pensar contribuições para a formação docente é a categoria de *currículo narrativo* (e dentro dele, as possíveis narrativas sobre história de vida dos professores), como paralelo ao *currículo prescritivo*. Currículo por prescrição, segundo Goodson (2018, p. 86), é o currículo estabelecido por um conjunto de normas e prescrições determinadas por formuladores do sistema de ensino, isto é, as diretrizes e orientações vindas de cima para o professor – pensemos na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Para Goodson (2013, p. 85), esta visão de currículo se desenvolve com base na ideia de que podemos definir desapaixonadamente os principais ingredientes do curso de



estudos e, em seguida, continuar com o ensino dos diversos segmentos e sequências, numa variação sistemática.

Concomitante a essa noção de definição desapaixonada, o *currículo narrativo* estrutura-se precisamente das experiências dos sujeitos envolvidos. Trata-se de uma construção curricular que se baseia em histórias e narrativas de vida para construir significados e atribuir valor aos conteúdos de ensino e estudo; uma forma curricular que reconhece a importância das histórias pessoais na construção do conhecimento (seja advindo de fora ou de fora) e da identidade dos envolvidos no processo educativo. Essa é uma atenção que tem ganhado espaço dentro do campo de estudos sobre currículos.

Recentemente, ao recordar seu próprio percurso intelectual, Goodson (2022) observou que o seu trabalho migrou dos estudos sobre a história do currículo convencional para um tipo de estudo mais concentrado na história de vida dos professores. Esse movimento pessoal acompanharia a própria evolução dos estudos sobre currículo que, a partir da década de 1990, passou a dar maior atenção às investigações etnográficas sobre a vida dos professores, a fim de compreender o chamado currículo *vivido* em relação ao currículo *decretado* ou prescrito (Goodson, 2022, p. 11). Goodson observa que o desenvolvimento e o estudo sobre as histórias de vida dos professores pode ajudar a ampliar a compreensão sobre o trabalho profissional docente em sua realidade prática e teórica (2022, p. 85). Algo muito próximo da observação de Tardif (2009, p. 36) sobre a análise das características da profissão docente: deve-se considerar “[...] para além do que os professores deveriam ou não fazer, o que eles realmente são e fazem”.

Num *currículo narrativo* os conteúdos de ensino seriam apresentados como narrativas e histórias relacionadas a vida do estudante. Rodrigues e Almeida (2020) observam que um currículo narrativo propõe que a hierarquização dos conhecimentos (e das formas de conhecer) não se dê *a priori*, mas no encontro e no diálogo entre lógicas, saberes e fazeres respeitando as trajetórias curriculares e fazendo delas o próprio caminho para a construção do currículo. Essas trajetórias podem ser construídas a partir de diferentes fontes, como a literatura, as artes, a história, a cultura popular, relatos biográficos etc.

O propósito subjacente a uma estrutura curricular narrativa é oferecer uma compreensão aprofundada de como os conteúdos educacionais se entrelaçam com as vivências e identidades dos estudantes, bem como com a sociedade e a cultura que os cercam. Nesse contexto, o educador desempenha um papel essencial ao propor inicialmente atividades que incentivem os alunos a compartilharem suas histórias de vida, narrativas pessoais, interesses e aspirações. Ao longo do processo de aprendizado, o docente tem a tarefa de



mediar e identificar as conexões potenciais entre as histórias de vida dos estudantes e os temas abordados. Essa abordagem curricular transcende a tradicional impessoalidade disciplinar preconizada. A perspectiva narrativa pode ser vista como uma forma de "diminuir a lacuna entre o currículo prescrito e as experiências sociais dos indivíduos envolvidos no currículo" (Rodrigues, Almeida, 2020, p. 4), criando assim uma abertura para um diálogo mais autêntico e contextualizado entre os elementos curriculares e as vidas reais dos alunos.

Nessa perspectiva de organização curricular, segundo Pasuch e Franco (2017, p. 383):

o currículo deixa de ser um caminho linear, previamente definido e avaliado em seu produto final, e passa a ser construído pelos diferentes percursos narrativos das experiências que acontecem no encontro cotidiano entre estudantes e professores nos espaços escolares.

Portanto, diferente da impessoalidade do currículo de modelo convencional, onde o professor acaba sendo um executor e o aluno seguidor de um programa preestabelecido por formuladores longínquos, um *currículo narrativo* colocaria como compromisso as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas (Goodson, 2007, p. 251). Assim, o currículo é entendido como um processo em constante mudança, passível de adaptação de acordo com os indivíduos envolvidos (naquele momento e circunstância), porque influenciado por diferentes atores e histórias de vida, e não apenas um programa estanque, impessoal ou rígido a ser absorvido. Esta perspectiva curricular abre possibilidades para pensarmos a formação docente.

Currículo narrativo e formação docente

Tal como expostas acima, as perspectivas de profissão e formação docente desenvolvidas por Imbernón (2011) e Goodson (2007, 2022) podem ser aproximadas para pensarmos itinerários de formação docente. Esta aproximação pode ser pensada sob três aspectos.

Primeiramente, a premissa central do conceito de *currículo narrativo* reside na importância da história de vida do aluno para compreender suas necessidades, interesses, aspirações e desafios. Da mesma maneira, a reformulação proposta por Imbernón (2011) para a profissão docente igualmente deriva da noção de que os educadores devem adquirir um entendimento mais profundo do estudante em seu contexto, cientes da realidade do processo educativo conforme ocorre no ambiente escolar diário. Nesse sentido, o currículo narrativo se revela como um instrumento capaz de conectar as histórias de vida dos alunos com a



abordagem pedagógica, conferindo um propósito mais intrínseco e significativo à prática docente.

Em segundo lugar, o currículo narrativo pode ser visto como uma forma de promover a reflexão crítica sobre o trabalho docente, uma vez que passa a descortinar os sujeitos que estão envolvidos no processo de formação, suas práticas e conhecimentos construídos, suas condições e papéis sociais dentro de uma compreensão mais ampla das forças políticas e sociais que delineiam a educação. Na mesma linha, Imbernón (2011) também defende que a formação docente deve levar o professor a uma reflexão mais crítica e consciente de sua prática profissional, o que significa reconhecer que o professor é responsável pela construção de conhecimento e não apenas um transmissor de informações, a despeito das prescrições e interesses advindos de fora da escola.

Em terceiro lugar, o currículo narrativo também pode ser visto como uma forma de valorizar a experiência dos professores e de reconhecer suas identidades como profissionais, fator que é uma das preocupações centrais da proposta de Imbernón (2011), ao pensar a redefinição da profissão docente. Ao reconhecermos as histórias de vida dos professores e como elas influenciam sua prática, o currículo narrativo pode ajudar a construir uma imagem mais positiva e real dos valores envolvidos na profissão docente.

Mas o que seria, na realidade, um *currículo narrativo* na formação de professores? Pensar num currículo narrativo dentro da formação docente significaria pensar em espaços, itinerários ou momentos de formação em que haja consideração das narrativas de vida dos professores. Isso pode ser traduzido como: ou uma disciplina propriamente dita, voltada para o estudo atento do estatuto de uma epistemologia docente, ou como uma prática a ser inserida ao longo das disciplinas e conteúdos estudados na formação. As *histórias de vida* dos professores, os saberes, as vivências e as reflexões pessoais – sejam das pessoas presentes no cotidiano docente, ou narrativas publicadas por outros indivíduos e que serviam para estudo – podem ser contribuições valiosas para a reflexão sobre a prática docente, passada, presente ou vindoura. Na medida em que os interesses, aspirações e autocompreensão dos docentes estejam expostos e compartilhados, o professor responsável poderá mediar as conexões entre os saberes docentes a serem estudados e os sujeitos reais que estão ali presentes.

As narrativas pessoais que emergem das experiências em sala de aula, das vivências no ambiente escolar e das reflexões sobre a organização do trabalho docente, assim como as reflexões que tangenciam as práticas pedagógicas e a estrutura curricular, e até mesmo sobre a relação entre o trabalho docente e a vida fora da escola, todos esses componentes infundem a reflexão sobre a prática docente com autenticidade, enriquecendo o processo de formação de



maneira humanizada e tangível para os professores. A adoção de um currículo narrativo que abranja esses aspectos pode, de um lado, fomentar a criação de narrativas pessoais, visando desvelar por meio da linguagem a complexidade intrínseca ao trabalho docente; por outro, pode auxiliar no desenvolvimento de uma compreensão mais profunda do papel do educador dentro de um sistema educacional mais abrangente.

Ao permitir que os educadores compartilhem suas histórias, anseios e reflexões, um currículo narrativo cria um espaço onde os professores podem se sentir vistos e ouvidos. Isso não apenas proporciona validação para suas experiências, mas também promove um ambiente de aprendizado mais empático e colaborativo, onde as experiências individuais contribuem para um entendimento mais amplo da prática docente. Além disso, a análise conjunta dessas narrativas auxilia os educadores a internalizar sua identidade dentro do contexto educacional e a compreender como suas ações e reflexões moldam não apenas suas trajetórias profissionais, mas também o sistema educacional como um todo. Assim, um currículo narrativo se revela como uma ferramenta vital para formar educadores mais conscientes, empáticos e reflexivos, capazes de enfrentar os desafios dinâmicos da educação com uma compreensão mais completa e sensível.

Entretanto, ao transpor esses elementos para a prática em uma sala de aula onde ocorre a formação docente, surge a indagação: como tudo isso se manifesta efetivamente? Os professores compartilhariam suas experiências pessoais de maneira aberta, semelhante a uma sessão de terapia ou a uma roda de conversa casual? Leriam relatos e narrativas de vida de outros educadores? É inegável que existe o risco de um subjetivismo excessivo nessas narrativas, quando consideramos a complexidade do processo educativo. Por isso, a distinção entre as categorias de *estória* e *história de vida*, como proposta por Goodson (2022), torna-se crucial para a nossa análise.

A diferenciação entre esses termos nos lembra de considerar a profundidade e a autenticidade por trás das histórias compartilhadas. Enquanto *estória* pode denotar um relato superficial e subjetivo, *história de vida* implica uma reflexão mais profunda, ancorada em experiências reais e sua conexão com o contexto educacional. Portanto, a abordagem de Goodson serve como um guia para abordar narrativas de vida de forma equilibrada e significativa no contexto da formação docente, evitando simplificações excessivas e promovendo uma exploração enriquecedora das experiências dos educadores.

Goodson realiza uma distinção precisa entre duas dimensões dentro da categoria do currículo narrativo, fundamentada nas narrativas das histórias de vida dos professores: *estórias* e *histórias de vida*. As *estórias de vida* englobam as narrativas que compartilhamos



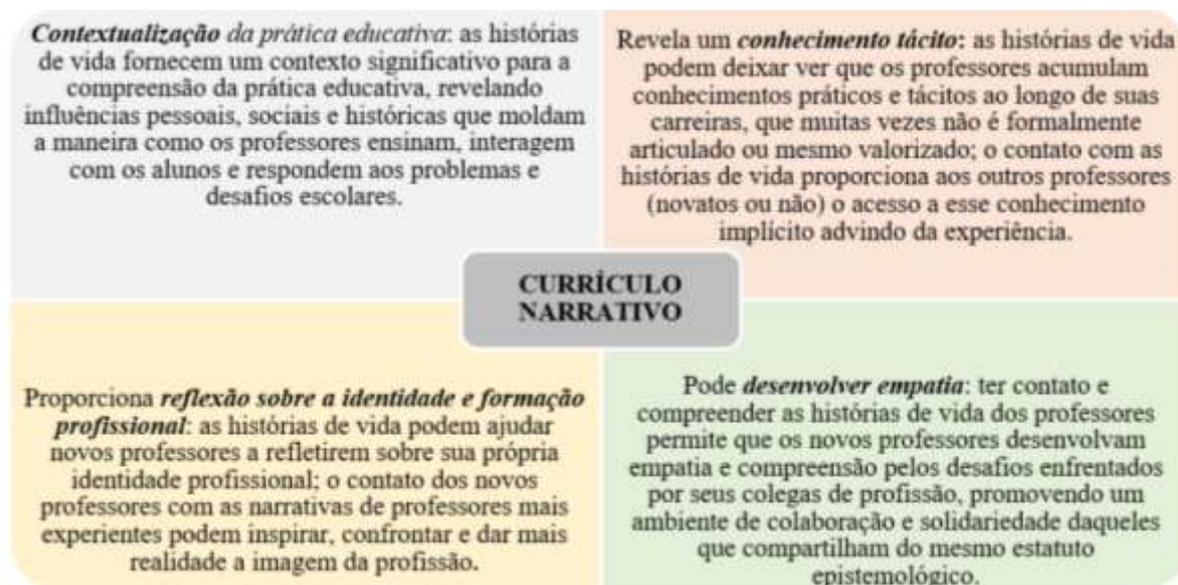
sobre os eventos de nossa trajetória pessoal, carregadas de individualidade e subjetividade, onde referências e lembranças íntimas encontram seu lugar. Elas representam um diálogo interno que Goodson denomina como o "projeto reflexivo de individualidade" (2022, p. 84).

Por contraste, as *histórias de vida* constituem narrativas construídas através da colaboração entre o narrador da estória de vida e o pesquisador-entrevistador da estória de vida. A ambição aqui difere das *estórias de vida* (2022, p. 84): o propósito intrínseco às *histórias de vida* é contextualizar a estória de vida dentro de um determinado cenário histórico, buscando entender o funcionamento dessas narrativas em circunstâncias específicas. Simplificando, a *estória* emerge como parte integral da *história*.

Essa distinção entre *estórias* e *histórias de vida* sublinha a necessidade de considerar tanto a dimensão pessoal quanto a contextual no âmbito do currículo narrativo. Ao compreender essa dualidade, a formação docente adquire uma abordagem mais enriquecedora e abrangente. Essa abordagem permite que os educadores se beneficiem da introspecção individual, bem como da compreensão ampliada das forças históricas que modelam sua prática pedagógica. Ao incorporar essas duas facetas do currículo narrativo, a formação docente se torna mais profunda, informada e contextualmente consciente, promovendo educadores capacitados a abordar os desafios educacionais com uma compreensão multifacetada e holística.

Posta tal distinção, um currículo narrativo dentro de uma formação docente que contemple as histórias de vida de professores pode ganhar importância por várias razões; pontuo algumas na figura 2.

Figura 2 - Currículo Narrativo



Fonte: Os autores a partir de Goodson (2022).

Portanto, Goodson destaca que é crucial conceder espaço às histórias de vida dos professores no contexto da formação docente. Essas narrativas carregam elementos que transcendem o mero subjetivismo, oferecendo perspectivas individuais enriquecedoras sobre a profissão docente. Conforme Goodson (2022) enfatiza, o espaço para compreender quem são e o que fazem os educadores durante a formação docente deve ser construído com base em metodologias que valorizem as Histórias, e não meramente estórias. Essa distinção realça a autenticidade das experiências compartilhadas pelos professores, enfatizando o valor de incorporar suas vivências reais no processo formativo. Ao adotar essa abordagem centrada nas Histórias genuínas dos educadores, a formação docente se torna mais enriquecedora, pois aproveita a riqueza do conhecimento prático e pessoal dos professores para melhor prepará-los para os desafios complexos e em constante evolução do campo educacional.

Considerações finais

Como observado por Imbernón (2011), a identidade da profissão docente está intrinsecamente ligada a um conhecimento oriundo da prática, reflexão e experiências no contexto educacional. Assim, é imperativo incorporar na formação docente momentos e espaços nos quais essas vivências e reflexões sejam compartilhadas e discutidas. A noção de currículo narrativo surge como uma ferramenta valiosa nesse sentido.

A formação de educadores como reflexivos e investigadores conscientes de si mesmos, capazes de construir conhecimento, encontra uma via frutífera na abordagem do currículo narrativo. Narrativas compartilhadas por profissionais com experiências semelhantes, quando utilizadas para expandir a consciência do educador, podem enriquecer o processo de formação docente, tornando-o autêntico e significativo.

Além disso, ao adotar a perspectiva de currículo narrativo, a formação docente se aproxima da realidade vivida pelos educadores, dando ênfase à aprendizagem contextualizada e à compreensão profunda das nuances da prática pedagógica. Essa abordagem não apenas aprimora a capacidade de ensinar, mas também fortalece a capacidade de reflexão e adaptação diante dos desafios educacionais em constante evolução.

Por fim, ao promover a troca de experiências e a reflexão através do currículo narrativo, a formação docente adquire um caráter mais autêntico e colaborativo, capacitando os educadores a enfrentarem os desafios do ambiente educacional de maneira mais informada



e eficaz. A construção de uma comunidade educacional engajada e reflexiva é uma meta que se concretiza através dessa abordagem, preparando os educadores para serem líderes educacionais efetivos e agentes de mudança em um cenário educativo em constante transformação.

Referências

GOODSON, Ivor. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: EDUCA Currículo 3, 1997.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>. Acesso em 15 jan. 2023.

GOODSON, Ivor. **A vida e o trabalho docente**. São Paulo: Vozes, 2022.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 15º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GRESVI, Svetlana.; ESQUIVEL, Amadeo Cuba – **Objetivos vs Competencias: análisis histórico y epistemológico de los constructos curriculares**: objetivo educacional y competencia. Cuzco, Peru: 1ra Edición, 2014.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê**. Para uma pedagogia da pedagogia. Lisboa: Moraes Editores, 1970.

IMBERNÓN, Francisco **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PASUCH, Jaqueline; FRANCO, Cléria Paula. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

PASUCH, Jaqueline; FRANCO, Cléria Paula. O currículo narrativo na educação infantil das crianças do campo: reflexões sobre um diálogo pedagógico - Cadernos CEDES, Campinas, v. 37, n. 103, p. 377-392, set.-dez., 2017.

PERRENOUD, Phillipe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 2001.

RANGUETTI, Diva Spezia. **Currículo escolar**: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2011.

RODRIGUES, Alessandra; ALMEIDA, Maria Elizabeth. A construção de currículos mediados pelas tecnologias: um olhar para a formação de professores e as narrativas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, vol. 37, p. e72496, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1550/155066887022/html/>. Acesso em 10 jun. 2023.



SILVA, Tadeu Tomaz. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Cidney Antonio Surdi Junior. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná. Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1032289499564187>

Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente da Universidade de Brasília. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3207250805226101>

Como citar

SURDI JUNIOR, Cidney Antonio; DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. PROFISSÃO DOCENTE E CURRÍCULO NARRATIVO: reflexões sobre a formação docente. **Revista Espaço do Currículo**, v. 17, n. 2, e67687, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i2.67687

