

O PODER DAS NARRATIVAS NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

THE POWER OF NARRATIVES IN THE CONSTRUCTION OF TEACHER TRAINING POLICIES

EL PODER DE LAS NARRATIVAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS DE FORMACIÓN
DOCENTE

Joelson de Sousa Morais

Doutor em Educação – UNICAMP, Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

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

E-mail: joelson.morais@ufma.br

RESUMO

O texto é um ensaio teórico-crítico e reflexivo que tem como objetivo ponderar acerca das contribuições das narrativas (auto)biográficas na construção de políticas de formação docente no cotidiano escolar. A fundamentação pauta-se em Josso (2010), Goodson (2019; 2020; 2022), Nóvoa (1992; 2013), Ball, Maguire e Braun (2016), Garcia (1999), Imbernón (2009), Alves (2010) e outro(a)s. Os resultados revelaram que as políticas de formação de professores(as) reverberam tanto na assimilação e adequação de preceitos instituídos, hegemonicamente, pelos sistemas educacionais, quanto pelos modos de tessitura de outros tantos saberes e conhecimentos, nos quais os sujeitos protagonizam na (re)criação e (re)invenção de outras tantas possibilidades de ser, pensar, estar, aprender e fazer.

Palavras-chave: Formação de Professores(as). Narrativas (auto)biográficas. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The text is a theoretical-critical and reflective essay that aims to reflect on the contributions of (auto)biographical narratives in the construction of teacher training policies in everyday school life. The basis is based on: Josso (2010), Goodson (2019; 2020; 2022), Nóvoa (1992; 2013), Ball, Maguire and Braun (2016), Garcia (1999), Imbernón (2009), Alves (2010) and others. The results revealed that teacher training policies are reflected, both in the assimilation and adequacy of precepts instituted hegemonically by educational systems, and in the ways of weaving so many other types of knowledge in which subjects play a leading role in (re) creation and (re)invention of so many other possibilities of being, thinking, being, learning and doing.

Keywords: Teacher Training. (auto)biographical narratives. Educational Policies.

RESUMEN

El texto es un ensayo teórico-crítico y reflexivo que pretende reflexionar sobre los aportes de las narrativas (auto)biográficas en la construcción de políticas de formación docente en la vida escolar cotidiana. La base se sustenta en Josso (2010), Goodson (2019; 2020; 2022), Nóvoa (1992; 2013), Ball, Maguire y Braun (2016), García (1999), Imbernón (2009), Alves (2010), entre otros. Los resultados revelaron que las políticas de formación docente se reflejan, tanto en la asimilación y adecuación de preceptos instituidos hegemonicamente por los sistemas educativos, como en las formas de tejer tantos otros tipos de conocimientos en los que los sujetos juegan un papel protagónico en la (re)creación y (re)invención de tantas otras posibilidades de ser, pensar, ser, aprender y hacer.

Palabras-clave: Formación Docente; Narrativas (auto)biográficas; Políticas Educativas.

INTRODUÇÃO

Em tempos cada vez mais caracterizados pelas incertezas demandadas pela ordem do capital e das políticas hegemônicas contemporâneas que buscam controlar e enquadrar o trabalho docente pelos princípios mercadológicos, é que surge a proposta deste texto, impulsionado pelas reflexões às que estou situado, e produzindo, narrativamente.

Trata-se o texto em pauta de um ensaio teórico-crítico e reflexivo para pensar os contributos e potencialidades que representam as narrativas (auto)biográficas na construção e transformação de políticas educacionais, de vida, e no contexto da formação de professores(as), capazes de fazer emergir outros mundos possíveis, por meio da narração das experiências cotidianas.

Trazer o(a)s professore(a)s para o centro dos debates nos estudos e pesquisas educacionais contribui para reforçar o profissionalismo desses sujeitos, bem como dar-lhes visibilidade, como protagonistas do seu próprio pensar, fazer, ser e transformar a si, a educação e a formação. E, na narração das suas histórias de vida, isso se reflete, como construtora de potencialidades cada vez mais emergentes, necessárias e imprescindíveis nos tempos atuais.

Esse posicionamento está em consonância, também, com o que propõe Nóvoa (2013), ao enfatizar a necessidade de uma formação de professore(a)s que aconteça a partir de dentro da própria profissão, reforçando a valorização do conhecimento docente, na criação de uma nova realidade organizacional e no reforço do espaço público da educação, como aspectos fundamentais e, potencialmente, significativos da vida e do trabalho docente.

Por isso, “o debate da vida e do trabalho do professor enquanto construção social propicia uma lente valiosa para vermos os novos movimentos de reestruturação e reforma da educação” (Goodson, 2022, p. 24). Do mesmo modo, corroboro a assertiva de que o (a)s professore(a)s são atores de políticas e (re)inventam-se pela narração de si, das suas práticas e das suas histórias de vida, uma vez que “atores de políticas estão sempre posicionados; como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de ‘onde’ figurativa e literalmente estamos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 46).

Assim, questiono: qual o lugar do(a)s professore(a)s na narração das suas histórias? O que revelam, em suas narrativas e autobiografias, quanto às políticas públicas educacionais, curriculares, avaliativas, de vida, formação e profissão?

Afinal de contas, é, nas narrativas produzidas pelos sujeitos em múltiplas situações e acontecimentos das experiências vividas, que passam a dar lugar a outros itinerários formativos da docência e da formação docente, no caso do(a)s professore(a)s. Essas narrativas acabam permitindo a construção de políticas que estejam concatenadas com as suas próprias necessidades e demandas, muitas vezes, contrapondo-se às metanarrativas impostas por governos hegemônicos e com políticas que não alcançam o “chão das escolas”, e o que, realmente, se faz necessário e emergente no seu cotidiano.

Nesse sentido, como uma metodologia de pesquisa-formação, na qual se inscreve este texto, situo que essa abordagem se ocupa do modo como “[...] os autores de narrativas consigam produzir conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos” (Josso, 2010, p. 33)

Essa reflexão do(a) professor(a) de não ser conivente com as imposições políticas, curriculares e de avaliação, principalmente, entre outras políticas educacionais e formas de controle que chegam às escolas, pode muito bem ser retratada como uma resistência tramada pela narrativa que é produzida pelo(a) docente, ou, como salienta Certeau (2012, p. 142), “o discurso aí se caracteriza não tanto por uma maneira de se exercer, mas antes pela coisa que mostra. [...] O discurso produz então efeitos, não objeto. É narração, não descrição”.

Cabe problematizar, neste texto, quais outras lógicas são produzidas por docentes em formação permanente, as quais se encontram tanto na academia, como no cotidiano do desenvolvimento profissional, em que se situam, principalmente, no âmbito das escolas públicas, em que estabeleço, reflexivamente, este escrito.

Diante do exposto, a questão norteadora deste estudo busca delinear-se pela seguinte provocação: que sentidos e contribuições promovem as narrativas (auto)biográficas na construção de políticas de formação docente tecidas no cotidiano do desenvolvimento profissional?

Assim, os objetivos do presente texto são: compreender as transformações que as narrativas promovem na formação e aprendizagem de professore(a)s no cotidiano do desenvolvimento profissional, bem como refletir acerca das contribuições das narrativas (auto)biográficas na construção de políticas de formação docente no cotidiano escolar.

Os autores que embasam teórica e epistemologicamente este texto são do âmbito da pesquisa narrativa, da formação de professore(a)s e das políticas educacionais, com os contributos de Marie-Christine Josso (2010), Ivor Goodson (2019; 2020; 2022), Christine Delory-Momberger (2016), Michel de Certeau (2012), António Nóvoa (1992; 2013), Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2016), bem como Carlos Marcelo Garcia (1999), Francisco Imbernón (2009), Nilda Alves (2010), entre outro(a)s.

Como professor formador de outro(a)s professore(a)s, inserido no âmbito universitário, vejo a necessidade de trazer essa discussão das políticas educacionais, privilegiando o campo da pesquisa narrativa, porque, também, sou pesquisador dessa abordagem. Além do mais, tenho trabalhado, metodologicamente, com essa perspectiva, que, inclusive, me acompanha em estudos, pesquisa e formação.

Do mesmo modo, a ideia do texto faz articulações, diretamente, com professore(a)s atuantes no cotidiano escolar, pelo fato de eu ser pedagogo de formação inicial e estar em permanente diálogo na formação de outros tantos sujeitos da mesma área, que atuarão na Educação Básica futuramente, e pelo diálogo constante que, também, tenho feito com docentes dessa etapa de ensino, em experiências que situam a escola-universidade e vice-versa.

Se, nas políticas subjetivas, pela atividade narrativa, é possível conhecer as histórias de vida do sujeito, seu contexto e múltiplas transformações, conseqüentemente, desse desabrochar irá emergir o político, o cultural, o social e outras tantas dimensões que, somente pelo narrar, as experiências vividas surgirão. É nesse sentido que “podemos ver, então, a ‘era das pequenas narrativas’, de narrativas de vida, [que] tem se expressado em padrões emergentes da arte, das políticas e dos negócios” (Goodson, 2019, p. 129).

Por isso, é, diante dessas profundas e frenéticas transformações que o Brasil vem enfrentando nos últimos anos, sobretudo, na última década de transições políticas, as mais diversas possíveis, inclusive, com diferentes ações governamentais e modos outros de

fazer dos variados governos que afetaram/afetam, diretamente, o campo educacional e a formação docente, no qual o texto em pauta se reflete e foi produzido.

Discuto, na primeira parte deste texto, alguns conceitos e seus possíveis entrelaçamentos entre políticas educacionais, formação de professore(a)s e narrativas; na segunda parte do escrito, são trazidas algumas provocações reflexivas que situam as políticas públicas educacionais instituídas *versus* as instituintes na formação docente e na prática pedagógica mediatizadas pelas (re)invenções curriculares; e a terceira e a última partes refletem algumas considerações, como lições e aprendizagens na docência em formação, fruto dessas políticas.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, FORMAÇÃO DE PROFESSOR(A)S E NARRATIVAS: EXPLICITANDO CONCEITOS E SEUS ENTRELAÇAMENTOS

Antes de adentrar um pouco mais na discussão do texto, explico que meu pensamento está fundamentado pela corrente de *Histórias de vida em formação*, cujo surgimento deu-se no início da década de 1980, com os contributos dos seus idealizadores: Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso, Mattias Finger e Gaston Pineau, os três primeiros, na Universidade de Genebra (Suíça), e o último, na Universidade de Montreal (Canadá) (Josso, 2010).

Nesse sentido, a centralidade dessa corrente de pensamento é, justamente, trazer as reflexões acerca das narrativas (auto)biográficas e histórias de vida, situando seus contributos e potencialidades no contexto da formação de professore(a)s mediatizada pelos atravessamentos políticos e a própria tessitura dessas políticas.

Cabe enfatizar que, historicamente, o (re)surgimento das narrativas, no campo da pesquisa científica, dos estudos e experiências das áreas de humanas e sociais, e no âmbito da formação de adultos e de professore(a)s, principalmente, a partir da década de 1980, veio como uma possibilidade de recolocar o sujeito, como centro e protagonista do saber, da construção de si e de conhecimentos (Nóvoa, 1992; Josso, 2010; Goodson, 2020).

Inicialmente, busco trazer alguns conceitos importantes nessa parte para fazer algumas articulações de forma mais precisa e contribuidora das narrativas na construção e transformação de políticas educativas de formação docente. Sendo assim, algumas palavras-conceito emergem como necessidades prementes e fundamentais para o

aprofundamento de outras possíveis reflexões do estudo, quais sejam, a de políticas educacionais, a de formação de professore(a)s e de narrativas, as quais buscam se encadear, dando coerência à discussão que proponho e que são explicitadas a seguir.

A concepção de política, neste texto, subjaz ao pensamento de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13), a qual entendo, como um processo “tomado como textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados”.

Em um contexto mais específico, no concernente às políticas situadas no campo da educação e da formação de professore(a)s propostas, neste texto, as políticas significam o conjunto de princípios, diretrizes, proposições e experiências que revelam tanto as instâncias institucionais em sua formulação, acompanhamento e controle, quanto a materialização do que pensa e faz as escolas, e, sobretudo, o(a)s docentes e sujeitos que fazem parte do processo de escolarização.

Em outra concepção sobre políticas, cabe enfatizar que “as políticas são formações discursivas; elas são conjuntos de textos, eventos e práticas que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como a produção do ‘aluno’, o ‘propósito da escolaridade’ e a construção do ‘professor’” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 173).

Dessa forma, as políticas podem se situar em duas perspectivas: em consonância com os respectivos autores, que interpreto localizar-se no âmbito legal e institucional (políticas verticais que vêm de cima para baixo), e as políticas pessoais cotidianas (emanadas pelas experiências narrativas dos sujeitos).

As primeiras, configuradas como políticas instituídas, vêm de cima para baixo e se transmutam em modos de saber-fazer direcionados ao(à)s professore(a)s, no cotidiano do seu desenvolvimento profissional, muitas vezes, com caráter prescritivo, de modo a se materializar em sua prática, deixando poucas margens de liberdade ao(à) docente, quanto à sua autonomia, criatividade e envolvimento de modo mais implicado(a) com os aspectos qualitativos do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, as políticas institucionalizadas, muitas delas tecidas por dimensões ideológicas, hegemônicas e enquadradoras do trabalho docente, sobretudo, no que se refere às forjadas no contexto do neoliberalismo de países com forte tendência arraigada

nos moldes do capitalismo global que aumenta sem precedentes no mundo, impactam, fortemente, a subjetividade docente e se refletem na qualidade do trabalho desenvolvido por professore(a)s, tanto no campo de atuação profissional, quanto gerando implicações em sua vida pessoal cotidiana, reverberando, então, na sala de aula, na mobilização de seus saberes, fazeres e nos modos de ser, pensar e estar.

Algumas dessas políticas verticais, além de controlar o trabalho do(a) professor(a) no quesito “o que e como ensinar” em matéria de conteúdos preconizados pelos currículos oficiais e prescritos no sistema educacional, dos projetos pedagógicos das escolas e das instâncias emanadas das secretarias de educação, entre outros órgãos, distanciam-se da realidade social, econômica, política e cultural das escolas, das comunidades do entorno da instituição, das crianças e jovens estudantes, das suas famílias e, conseqüentemente, da vida e do trabalho docente.

Nesse quesito, alguns reflexos dessas políticas educacionais alteram, substantivamente, a qualidade do trabalho docente, a subjetividade e a constituição da identidade desse sujeito e a sua própria vida pessoal, colaborando, assim, para reforçar os impactos que geram, no chão da sala de aula, principalmente, no tocante às metodologias de ensino; à avaliação da aprendizagem; à organização dos conteúdos a ensinar; ao planejamento educacional; à relação entre professor(a) e aluno(a)s, bem como entre seus pares e outros agentes educacionais e que tecem diálogos coletivos em múltiplos contextos, entre outros variados aspectos.

Penso que alguns dos problemas que, muitas vezes, podem causar as políticas educacionais que apenas aterrissam nas escolas e no trabalho docente, sem a necessária colaboração desses sujeitos na sua criação se refletem, entre outros acontecimentos, no distanciamento entre teoria e prática; na intensificação do trabalho docente; na organização do trabalho pedagógico; nas afetações emocionais e na sensação de desprestígio da profissão de professor(a); no acarretamento de impactos na saúde dos sujeitos; nas implicações da motivação e sentido de continuidade ou desistência da profissão, entre outros elementos.

Por outro lado, as políticas instituintes, aquelas que valorizam e se tecem, mediatizadas pelos saberes, conhecimentos e experiências do(a)s professore(a)s, do seu contexto e fruto das relações estabelecidas com o alunado, criam outras conotações e

dimensões formativas, de aprendizagem e saber-ser-conhecer, em que emergem uma diversidade de currículos outros possíveis, contribuindo, significativamente, para a tessitura de sentidos e significados mais valorosos, democráticos e solidários no contexto da vida, formação e profissão docente, com maior proeminência de alcances potenciais no processo de aprender e ensinar.

Nessas políticas – as instituintes – muitas delas tecidas por experiências narrativas de professore(a)s, aluno(a)s e outros agentes educacionais ou de diferentes pessoas que dialogam, de algum modo, com a formação docente e as escolas, de histórias narradas, com base em seus cotidianos, oriundas dos atravessamentos socioculturais, políticos e existenciais, se produz um conjunto significativo de políticas responsáveis por mudanças na vida e no trabalho docente.

No que se refere ao segundo conceito, a *formação de professores(as)*, concebendo-o, como um processo, por meio do qual o sujeito constitui-se nas relações sociais, culturais, de aprendizagem, ao longo da vida, e formativas, tecendo o saber, aprender, ser e saber-fazer da/na docência em movimento.

Tal reflexão, pode ser consubstanciada pelo pensamento de Marcelo Garcia (1999, p. 19, grifos do autor), por meio de duas dimensões sobre a formação: a primeira, no âmbito institucional, e a segunda, no âmbito pessoal. De acordo com as palavras do autor, “[...] a formação pode ser entendida como uma **função social** de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante”, eis que aí está centrada nas políticas institucionais hegemônicas, aquelas instituídas.

Em outro aspecto que a formação se situa, ela pode ser concebida “**como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa** que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos” (Marcelo Garcia, 1999, p.19, grifos do autor)

Assim, a formação de professore(a)s pode ser construída pelo próprio sujeito, a partir dos seus interesses e desejos, os quais se mobiliza para buscar e fazer; pode ser proposta e trabalhada pelos órgãos institucionais (secretarias de educação às quais estão engajados(as), escolas em que trabalham e outras instituições e experiências socioprofissionais, culturais etc.) e pode acontecer, involuntariamente, quando aprendem

e constituem saberes e conhecimentos que, de algum modo, contribuem para a sua prática pedagógica. Esta última, acontece em qualquer ambiente e lugar da sua vida cotidiana, em que encontra um motivo ou possibilidades didáticas e pedagógicas para desenvolver, em sua prática, propiciadas: por conversas com seus pares ou outras pessoas; pelas mídias e redes sociais; nas viagens realizadas; pelas leituras que fazem; por meio das narrativas e histórias de vida compartilhadas por outras pessoas mais experientes e vividas, entre outras.

A partir dessa reflexão, faz muito sentido a ideia de contextos de formação proposta por Alves (2010), que será elucidada a seguir, os quais se entrelaçam à cultura cotidiana dos sujeitos dentro e fora do seu âmbito de trabalho, materializando-se em diferentes e variadas formas de pensar, saber, fazer, ser e aprender em formação. Ou seja, trata-se de uma aprendizagem e formação em movimento, a que se liga, plural e rizomaticamente, na existência da pessoa professor¹.

Já no que se refere à narrativa, o conceito que me parece articular com as ideias do presente texto está condizente com duas perspectivas: a primeira é movida por uma questão metodológica e epistemológica presente nas discussões de Delory-Momberger (2016, p. 136), conceituada “como uma elaboração cumulativa e integrativa da experiência, segundo uma hermenêutica que faz da trama narrativa seu modo de apreensão e de inteligibilidade da vida”. A segunda, desenvolvida por experiências de *pesquisaformação*² narrativa (auto)biográfica por Morais e Bragança (2021, p. 192), conceituada “como um gênero textual, em que se tece uma criação singular e subjetiva, e, portanto, apresenta características estilística e estética, cujas experiências narradas não se repetem, tantas quantas forem as vezes em que são praticadas por um narrador”.

¹ O uso do termo pessoa professor neste texto se deve a uma inspiração em Nóvoa (1992; 2013), no sentido de que muito do que somos tem muito daquilo que ensinamos. Assim, defendo, à luz desse autor, a concepção de que vida e profissão são indissociáveis, e, portanto, contribuem para a tessitura de uma formação enriquecida que se fortalece, reciprocamente, na constituição da docência.

² O uso de tal palavra-conceito, juntas em uma mesma expressão, e em itálico, se deve a um modo peculiar de escrita pelo qual opto, neste texto, e que é fundamentado nos estudos nos/dos/com os cotidianos os quais têm a referência maior a partir da corrente de pesquisa criada por Nilda Alves (2010) na década de 1980 no Brasil. Tal uso de duas ou mais palavras juntas significa um modo outro de tecer conhecimentos e produção de saberes, fazendo emergir possibilidades diversas de pesquisa científica para além de uma visão clássica e hegemônica de ciência.

Defendo a proposição de uma formação de professore(a)s que aconteça tecida pelas experiências narrativas no cotidiano escolar, fruto de um entrelaçamento entre experiências, aprendizagem e formação, e que se articula com as problemáticas educativas e inúmeros outros deslocamentos e contextos que possam potencializar essa formação.

Tal concepção retrata a vitalidade e a representação da docência, como vida e profissão, articulada com as mudanças que se operam na sociedade, atualmente, gestadas em uma diversidade de acontecimentos que se entrelaçam na vida, formação e aprendizagens construídas pelo sujeito ou que influenciam, sobremaneira, na transformação de si, do seu meio e das pessoas com as quais convive, dentro e fora do âmbito de trabalho.

Nesse sentido, o entendimento exposto está em consonância com os princípios defendidos por Nilda Alves (2010), segundo a qual a formação docente acontece em múltiplos contextos e *espaçostempos* cotidianos galgados por esses sujeitos, nos quais se tecem, de formas plurais, os diversos modos de aprender, ensinar, conhecer e ser. Contextos esses potentes, formativos e transformadores. Conforme a autora, esses contextos de formação são “o das práticas da formação acadêmica; o das práticas pedagógicas cotidianas; o das práticas políticas de governo; o das práticas políticas coletivas dos movimentos; o das práticas das pesquisas em educação” (Alves, 2010, p. 1996).

A compreensão da existência desses múltiplos contextos de formação de professore(a)s, tanto feita e tomada no plano da consciência por esses sujeitos, como pelas políticas governamentais, da gestão e da administração, entre os quais, aquele(a)s que estão diretamente ligado(a)s à educação e às políticas pensadas, criadas e direcionadas para esse contexto, mudaria completamente o sentido da formação docente, das políticas e, conseqüentemente, da educação como um todo, sinalizando outros referenciais de organização e materialização das políticas educacionais.

Logo, tal perspectiva está em consonância com o que propõe António Nóvoa (2013, p. 204), e com o qual corroboro, ou seja, a de que:

Os professores devem combater a dispersão e valorizar o seu próprio conhecimento profissional docente, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência. É no coração da

profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores.

E, por isso, o pensar a profissão, como um voltar para si, mediatizada pelas práticas de formação, a didática docente e as relações estabelecidas no processo educacional já fazem uma grande diferença na construção de uma formação mais consolidada, enriquecida e fortalecida com o comprometimento devido da profissão docente.

Enfim, penso que o conceito de formação permanente do professorado, na acepção de Imbernón (2009), parece ser fundamental, em se tratando de pensá-lo no âmbito das políticas educacionais que o atravessam das mais diversas formas, gerando mudanças de sentidos, práticas e, certamente, influenciando na constituição da subjetividade e nos modos de construção de saberes, conhecimentos e didática do(a)s professore(a)s.

Desse modo, a formação permanente de professore(a)s engloba, tanto as relativas às escolhas do ser professor(a), quanto as tecidas durante o curso de formação inicial na docência, as práticas pedagógicas no desenvolvimento profissional no cotidiano das escolas ou outras instituições e contextos, nos quais atuam com práticas educativas e/ou pedagógicas, e as múltiplas experiências em diversos *espaçostempos* que se somam a esses contextos e que acontecem no cotidiano vivido individualmente.

Ao situar essa reflexão, entram em diálogo as ideias propostas por Marcelo Garcia (1999), quando reforça o *desenvolvimento profissional de professore(a)s*, que é um conceito nos quais se representa, mais especialmente, a ideia de formação e engloba um conjunto de terminologias e modos de aprender e formar-se (formação inicial, formação contínua, formação permanente, autoformação etc.); a ideia de formação permanente, elaborada por Imbernón (2009), que advoga o aprender na vida, experiência e formação que acontecem durante toda a existência do(a) professor(a), e a proposta dos contextos de formação discutida por Alves (2010), em que o(a) docente se entrelaça em diferentes *contextos formativos* e *espaçostempos* culturais, sociais, políticos, econômicos e educacionais, produzindo saberes, conhecimentos e permitindo a tessitura de outras tantas táticas e didáticas que potencializam a sua vida, formação e profissão.

Diante das discussões empreendidas, neste escrito, problematizo: qual a relação das políticas educacionais no contexto da formação de professore(a)s mediatizadas pelas narrativas (auto)biográficas? Lanço, ainda, uma segunda provocação que parece disparar

outras reflexões: qual o sentido das narrativas tecidas por professore(a)s no cotidiano escolar no processo de construção e transformação das políticas educacionais?

Penso que, quando as políticas educacionais não chegam ao “chão das escolas” e não levam em consideração as vivências, experiências narrativas e políticas de sentido que emergem do(a)s docentes e em seu próprio cotidiano, isso pode permitir a emergência de embates, lutas e conflitos que são fundamentais nesse processo. Primeiro, porque muito(a)s legisladore(a)s e as políticas governamentais criadas acabam que se distanciando da realidade cotidiana dos sujeitos que fazem parte da escolarização; e segundo, porque tais políticas podem representar os interesses pessoais em detrimento dos coletivos, na materialização das políticas dominantes, que apenas representam a cultura capitalista, os princípios neoliberais e as influências dos organismos internacionais³ que investem na educação e muitas vezes “ditam as regras do jogo”.

Se, por outro lado, as políticas públicas educacionais de formação de professore(a)s, nas escolas e universidades primassem pela voz desse profissional, certamente, os ganhos seriam outros bem diferentes dos que se apresentam na realidade cruel nessas instâncias: de meros técnicos e “aplicadores” de pacotes educacionais, currículos e avaliações às narrativas de histórias de vida e autobiografias, em que contassem de si, dos seus mundos e universos existenciais, nas quais poderiam se ver mais implicado(a)s e participativo(a)s nas atividades diversas que envolvem a escola, o poder público, a educação, o processo de ensino e aprendizagem e as próprias dinâmicas e encontros de formação, com um maior sentido de vida e profissionalização, e de comprometimento com uma educação verdadeiramente de qualidade, que não se atrelasse apenas a indicadores e dados quantitativos dos resultados das aprendizagens, mas pautadas pelo qualitativo, pelo subjetivo, pelo pessoal, pela vida do(a)s estudantes, crianças, jovens, adultos e do(a)s professore(a)s.

Desse modo, a opção pelo uso das narrativas, autobiografias e histórias de vida, como abordagens metodológicas no campo das políticas educacionais e na formação de

³ Alguns exemplos desses organismos internacionais, só para citar alguns que investem na educação, controlando as políticas governamentais e direcionando o que deve ser feito ou não em vários países desenvolvidos e em alguns emergentes, como é o caso do Brasil, podem ser retratados pelo Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

professore(a)s surge como uma possibilidade de transformação e emancipação do sujeito, do próprio sistema educativo e do cotidiano e desenvolvimento profissional, afinal de contas, “quando a história de vida de uma pessoa está em foco e o processo e o conteúdo de aprendizagem se conectam, eles produzirão significado e se engajarão” (Goodson, 2019, p. 108).

Narrar as experiências vividas por professore(a)s poderia promover bons modelos de formação e desenvolvimento profissional docente, inclusive, na contribuição e na criação de políticas educacionais, com outro olhar, desfecho e materialização. É sobre essas e outras discussões que melhor irei me debruçar na seção a seguir.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS NARRATIVAS DOCENTES NA TESSITURA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E NA (RE)INVENÇÃO DE CURRÍCULOS

Um modo outro de pensar os processos formativos da/na docência entremeados pelas políticas educacionais diz respeito ao lugar que o(a)s professore(a)s ocupam e são visto(a)s nesse processo, a partir das suas tessituras narrativas e (auto)biográficas, aspectos que proponho discutir nesta parte do texto.

Primeiramente, ressalto que, ao narrarem suas experiências vividas, o(a)s professore(a)s dão conta de que muitos acontecimentos atravessam suas vidas, e os modos de fazer, ser, saber, nos quais empregam boa parte das reflexões, constituem subjetividades e, ao mesmo tempo, (re)criam currículos e se formam nesse movimento dialético e implicado entre vida, formação e profissão.

Narrar as experiências vividas pela pessoa professor(a) faz emergirem conteúdos de cunho pessoal, político, acadêmico e formativo-profissional nesse processo de pensar reflexivamente a sua didática e os embates que são enfrentados em uma conjuntura mais ampla do sistema educacional no qual estão mergulhado(a)s e atuando profissionalmente. De todo modo, cabe considerar que “a pesquisa biográfica faz assim reflexão da inscrição do agir e do pensar humanos em figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa” (Delory-Momberger, 2016, p. 136).

A esse respeito, convém situar as contribuições das narrativas docentes, como dispositivos metodológicos, nos quais se promove a valorização do(a) professor(a), como

pessoa, ator e autor da sua própria história, constituindo possibilidades de transformação, (auto)formação e emancipação. Como bem situa Passeggi (2021, p. 94), “[...] a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões”.

Tenho apostado nos estudos nos/dos/com os cotidianos escolares em que o(a)s próprio(a)s professore(a)s pesquisadore(a)s mergulham nas escolas e dialogam com a cultura desse *espaçotempo* rico de produções de saberes, currículos e invenções outras de si e, coletivamente, com seus pares e crianças, fazendo esses sujeitos se protagonizarem, por meio das suas narrativas e histórias de vida. É bem um movimento que já vem desenvolvendo Nilda Alves (2010) e Inês Barbosa de Oliveira (2012), reconhecendo a autoria e a criação curricular, na cultura escolar e na aprendizagem em formação, cotidianamente, contribuindo para a tessitura da emancipação social dos sujeitos. Experiências cotidianas essas tecidas com narrativas e autobiografias em suas mais diversas formas, fontes, metodologias e propósitos.

Em *O currículo como criação cotidiana*, Oliveira (2012) mostra a riqueza que pode ser descortinada nas pesquisas com os cotidianos escolares e suas dimensões políticas, estéticas, curriculares e formativas, na tessitura de uma pluralidade e diversidade de saberes, conhecimentos e modos outros de aprender. Segundo pontua a autora,

[...] Pesquisar a vida cotidiana nas escolas é um meio de incorporar ao campo do currículo novas possibilidades de compreensão da complexidade que lhe é inerente, com seus macro e microelementos em permanente diálogo, modificando-se mútua e permanentemente, e, produzindo, com isso, currículos e conhecimentos curriculares (Oliveira, 2012, p. 57).

Esses conhecimentos diversos produzidos pelos *praticantes do cotidiano que produzem sem capitalizar*, conforme as acepções de Certeau (2012), acabam (re)criando a cultura escolar e (re)inventando modos de ser, saber, fazer, pensar, inclusive, no contexto de sua formação e na constituição de políticas nessa área e em outras tantas perspectivas.

O(a)s professore(a)s, então, face às diversas situações enfrentadas no jogo político e da formação permanente suscitadas nas arenas públicas das instâncias governamentais

e orquestradas pelos sistemas educacionais, nas quais estão inserido(a)s e engajado(a)s, se defrontam com “[...] mil maneiras de *jogar/desfazer o jogo do outro*, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas” (Certeau, 2012, p. 74, grifos do autor).

As possibilidades inscritas nos registros das experiências vividas com as narrativas e autobiografias criadas pelo(a)s professore(a)s constituem um modo de legitimar o que sabem, conhecem e desenvolvem cotidianamente, além do que refletem sobre si, o outro e a sua prática, bem como de contrapor-se às lógicas hegemônicas preconizadas pelos organismos oficiais do sistema educacional, sobretudo, no tocante às políticas de currículo e de avaliação.

Com as narrativas e metodologias de histórias de vida de professore(a)s, configura-se um ponto central de tessituras de identidades e subjetividades desses sujeitos, tanto contestando, quanto criando currículos, saberes e conhecimentos diversos nas tramas políticas e de formação nas quais “a política de vida individual se torna o ponto de contestação social” (Goodson, 2020, p. 25).

Narrativas, portanto, permitem a (re)invenção de si, de mundos outros que emergem nesse processo de narrar e de conhecimentos, possibilitando transformações plausíveis da vida, formação e do trabalho docente. Nesse ponto, concordo com as proposições feitas por Moraes e Bragança (2021), que situam as narrativas de *pesquisaformação*, como meios privilegiados de tomadas de consciência em que o sujeito constrói sua historicidade pela linguagem, (re)inventando-se e guiando outros projetos de vida, formação e aprendizagem ao longo da sua existência.

Dimensão essa de retroalimentação que faz o sujeito, como um voltar-se para si, no momento em que reflete acerca das suas experiências vividas pela narração, construindo possibilidades de (auto)formação, conhecimentos e aprendizagens diversas, plurais e pautadas pela sensibilidade, emoção e afetividade, entre outras dimensões sensitivas (Josso, 2010).

Para além dos aspectos da personalidade sinalizados nas tessituras narrativas e pensadas pelo(a)s professore(a)s, mediatizadas pelos seus múltiplos contextos de formação, é válido enfatizar que seus princípios se tecem, também, no âmbito político,

afinal de contas, ser professor(a) é tomar decisões, ensinar e viver a vida cotidiana e a educação em sua diversidade de desfechos, acontecimentos e materialidades em que as questões políticas atravessam diariamente o seu pensar, fazer, ser e viver.

É válido refletir sobre como Elizeu Clementino de Souza (2023) situa suas discussões sobre as narrativas e autobiografias, trazendo potentes contribuições a este texto. Conforme seu pensamento,

As narrativas tornam-se, ao mesmo tempo, um parâmetro linguístico, psicológico, cultural, político e filosófico fundamental para explicar a natureza e as condições da existência humana, constituindo-se entradas potencialmente legítimas para se ter acesso aos modos como o sujeito – ou uma comunidade – dá sentido à sua experiência, organiza suas memórias, justifica suas ações, silencia outras (Souza, 2023, p.4-5).

As narrativas são, portanto, materialidades discursivas que retratam o mundo da vida e da experiência vivida pelo sujeito narrador, por meio da reflexividade produzida em diferentes temporalidades históricas, políticas e socioculturais das quais faz parte, viveu ou se projeta.

Passado, presente e futuro se amalgamam pelo narrado e representam um fio condutor de mudanças ou (re)condução de percursos formativos e da existência em que se lança o sujeito no cotidiano da vida vivida, em suas mais diferentes intensidades, modos e representações.

Professore(a)s se situam e se veem em um fogo cruzado, diante do dilema entre ensinar o(a)s educando(a)s para aprender, qualitativamente, ou ter que cumprir um amontoado de prescrições curriculares em sua prática pedagógica, algumas delas materializadas em pacotes educacionais impostos pelo sistema educacional, entre os quais as avaliações, em larga escala, ganham boa parte da ocupação do trabalho docente.

Nesse sentido, proponho uma reflexão em que as questões políticas estejam, intimamente, ligadas ao trabalho docente e aos atravessamentos gerados na formação de professore(a)s. Dois exemplos que situo, neste texto, referem-se ao currículo e as avaliações educacionais. Nestes, vejo a pertinência e contributos que as narrativas e autobiografias podem surtir e produzir, e seus efeitos, nas escalas micro e macro, do que acontece na vida e trabalho docente e como reverberam nos reflexos dessas políticas para

além da realidade de sala de aula do(a)s professore(a)s, alcançando as instâncias superiores a que estão atrelado(a)s e imerso(a)s.

Um dos eixos de contestação e profundas implicações políticas, pedagógicas e epistemológicas do conhecimento escolar e do trabalho docente diz respeito ao currículo, concebido como a espinha dorsal da formação de professore(a)s, que atravessa toda a educação em suas múltiplas interfaces, impacta, diretamente, nos modos de construção de saberes e fazeres docentes, atravessando tanto a formação inicial, quanto a continuada, refletindo os diversos interesses políticos, econômicos e socioculturais de uma nação, educação, formação, escola e sociedade.

Uma das razões pela qual isso se justifica se deve ao fato de que “os espaços de negociação e de contestação da política são relativa e estreitamente definidos aqui, dominados, em sua maior parte, pela necessidade e pela responsabilidade de os professores ‘fazerem o seu melhor’” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 106).

É preciso, porém, ter bastante cuidado nas discussões sobre currículo no campo da educação, até porque ele traz diferentes posicionamentos, conceitos e reflexos na vida e profissão docente, e até nas arenas das políticas públicas educacionais, bem como dos variados sujeitos que, com ele, se relaciona cotidianamente. Goodson (2020, p. 199) alerta, nessa direção, que “um dos problemas perenes de se estudar o currículo é que ele é um conceito multifacetado construído, negociado e renegociado em vários níveis e arenas”.

Enfim, uma citação que consegue retratar esse posicionamento, da significação e contribuições do currículo na vida, formação e prática do(a) professor(a), de forma plural e significativa, a qual defendo, pode ser a de que “o currículo torna-se, assim, essa luta política por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social” (Lopes; Macedo, 2011, p. 253)

A problematização com perguntas que mobilizam o(a) professor(a) em sua tarefa e prática cotidiana nas escolas, em sala de aula e outros múltiplos contextos formativos ganha coro privilegiado na tematização do currículo, afinal de contas, muito do que pensa, sabe e faz materializa-se em sua prática pedagógica com seus/alunos e suas alunas, no que pesem os processos de aprender e ensinar.

Essas questões fazem muito sentido e devem ser, coerentemente, fundamentadas no que se acredita, pautadas pelas convicções da pessoa professor(a), nas crenças, valores,

identidades e subjetividades construídas ou que estão tecendo cotidianamente. Algumas dessas proposições tematizadas no campo do currículo na formação de professore(a)s e que se ancoram no campo da didática podem ser concebidas, tais como: o que ensinar? Como ensinar? Para quem ensinar? Para qual sociedade? Em que contexto sociopolítico, econômico e cultural se tecem os processos de ensino e aprendizagem? Em quais metodologias e didáticas empreender, em vista do alcance de aprendizagens significativas e coerentes com a realidade do(a)s educando(a) na educação escolar?

A outra face da moeda em que as políticas educacionais reverberam de forma mergulhada na formação e no trabalho docente, do qual as narrativas emergem como pontos centrais de embates, conflitos e contradições, refere-se à temática das avaliações, sejam estas tomadas no âmbito da avaliação da aprendizagem escolar no contexto micro da sala de aula, sejam as avaliações externas, que vêm de cima para baixo e causam muitas fraturas, deslocamentos e impactos na vida e no trabalho do(a) professor(a).

Embora seja longa, não posso deixar de trazer uma relevante citação que mostra os impactos das políticas de avaliação em larga escala, como a Prova Brasil, no processo de regulação das práticas pedagógicas docentes no cotidiano escolar, além de evidenciar outros modos que são rebatidos e (re)criados pelos sujeitos em matéria de autonomia e margens de liberdade empreendidas nesse processo de enfrentamento entre o instituído e o instituinte. Como concebem os autores,

[...] a Prova Brasil e o IDEB tornaram-se dispositivos do sistema de avaliação que regulam as escolas e as práticas escolares em diversos domínios de ação dos professores e dos gestores escolares, especialmente no domínio de ação pedagógico, relacionado às questões curriculares como, por exemplo: adoção da matriz da avaliação para treinar para a prova, estudo dos descritores da Prova Brasil, divisão do planejamento para treinar e desenvolver outros conteúdos do currículo da rede de ensino, priorização dos conteúdos avaliados em leitura e matemática. Esses atores, no entanto, não só não recebem passivamente as orientações das políticas de avaliação como as interpretam, apropriam-se delas, reagem, interagem, produzindo suas próprias regulações, denominadas micro regulações (Lucchesi; Conti, 2023, p. 376)

Contrário à assimilação e somente no sentido de cumprimento de políticas de avaliação, penso que o(a)s professore(a)s poderiam propor outro modo de conceber as avaliações e, até mesmo, contestá-las no âmbito das políticas mais macroestruturais forjadas no contexto do cenário hegemônico. Nesse direcionamento, foi o que descobriu a pesquisa realizada por Ball, Maguire, Braun (2016), em um projeto ousado de estudo e

pesquisa no processo de *como as escolas fazem as políticas*, o qual revelou, entre outros pontos, que, nas políticas de avaliação, o(a)s professore(a)s agiam ativamente “na reconstrução das identidades profissionais de vários atores de políticas. Assim, as políticas foram atuadas e não implementadas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 10)

Como bem salientado por Goodson (2019), as questões de currículo e avaliação que perpassam as instâncias políticas, sociais e educacionais, como, no caso das escolas, podem ser tanto olhadas, refletidas e concebidas como políticas instituídas – que vêm de cima para baixo – quanto instituintes, as que se tecem pelos próprios sujeitos que estão no cotidiano da sua realidade, portanto “[...] as políticas de mudanças escolares e políticas de currículo e avaliação são assim legisladas, mas algumas áreas de autonomia profissional e arenas associadas à mudança podem ainda ser conquistadas” (Goodson, 2019, p. 38).

E essas conquistas alcançadas pelo(a)s professore(a)s, penso que devem partir de iniciativas que se corporifiquem na sua atuação nos espaços públicos democráticos, por meio da narração das suas experiências, sobretudo, no que sentem, pensam, fazem e acreditam ser a escola, o seu trabalho e as vidas que vivem o cotidiano escolar de variadas formas, intensidades e modos de ser, aprender, viver, conhecer. Narrativas e autobiografias, portanto, revelam esse jogo complexo que situa o pessoal, coletivo, como também o político, econômico e sociocultural. Nesse sentido, “se o professorado é capaz de narrar suas concepções sobre o ensino, a formação pode auxiliá-lo a legitimar, modificar ou destruir essa concepção” (Imbernón, 2009, p. 77).

As razões pelos usos metodológicos das narrativas (auto)biográficas e histórias de vida na formação de professore(a)s podem, então, protagonizar uma outra história da educação, da formação docente e das políticas educacionais que está prestes a ser construída, política e democraticamente por esses sujeitos que têm muito a fazer e contribuir na formação de uma sociedade, de um povo, de uma nação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com o avanço significativo das transformações que são gestadas na sociedade, na educação e na formação docente, pensar e situar os imbricamentos e diversos deslocamentos forjados pelas políticas educacionais não é somente necessário, como

urgente e imprescindível nos tempos atuais. Primeiro, porque o(a)s professore(a)s sofrem, diretamente, os impactos dessas políticas que reverberam em sua vida e no trabalho cotidiano desenvolvido nas escolas; segundo, porque pensar outras lógicas da didática docente, por meio da narração de experiências pode construir outros referenciais de vida, profissão, de políticas e de formação fundamentais nesse processo.

Nesse sentido, o presente estudo revelou que existem, principalmente, dois tipos de políticas que atravessam a formação e o desenvolvimento profissional docente: as políticas instituídas, configuradas em uma escala macroestrutural, que buscam controlar o que e como ensinar do(a)s professore(a)s, e as políticas instituintes, as quais valorizam seus saberes, fazeres e modos de ser, pensar e estar em diálogo com os sujeitos que fazem parte do processo de escolarização. Muitas dessas políticas são criadas pelo(a)s próprio(a)s professore(a)s que se protagonizam nesse movimento dialético de vida, formação e profissão.

Outra discussão fundamental que a pesquisa evidenciou foi a existência de dois exemplos de políticas públicas educacionais que afetam, diretamente, a vida e o trabalho docente: as políticas de currículo e as políticas de avaliação. As primeiras, orquestradas entre o currículo prescrito em matéria do que pode ser ensinado às crianças, jovens e adultos nas escolas, e, por outro lado, o currículo como criação cotidiana e (re)invenção de si, que pode se dar pelas narrativas, autobiografias e histórias de vida do sujeito.

No que se refere às avaliações, estas, muitas vezes enquadram o trabalho docente em busca de indicadores de qualidade e de aprendizagem dos sujeitos, como é o caso da Prova Brasil, que nem sempre representa alcances qualitativos, mas sim quantitativos da prática pedagógica.

Os processos pelos quais se materializam as políticas de formação de professore(a)s se refletem, tanto na assimilação e adequação de preceitos instituídos hegemonicamente pelos sistemas educacionais, quanto pelos modos de tessitura de outros tantos saberes e conhecimentos, nos quais os sujeitos se protagonizam na (re)criação e (re)invenção de outras tantas possibilidades de ser, pensar, estar, aprender, fazer em coletivo no cotidiano escolar, com os muitos sujeitos que os constituem e as diferentes experiências formativas, pessoais e socioculturais com as quais se enredam.

Os múltiplos contextos de formação e de aprendizagem e o seu reconhecimento podem descortinar outras tantas tessituras políticas, curriculares, subjetivas e de formação docente, aliando vida, memória, sensibilidade e narração cotidiana, como contraponto aos modelos impostos pela ordem do capitalismo global.

As (re)criações de currículos e processos de formação docente, no âmbito das políticas educacionais, podem ser promovidas de uma forma mais democrática, fortalecida e enriquecedora quando a voz do(a)s professore(a)s passarem a ser a tônica dessas políticas, retratadas em suas narrativas, autobiografias e histórias de vida, que representam um meio privilegiado de formação, aprendizagens outras possíveis e construção de políticas que se encaminha na tessitura da emancipação pessoal e sociocultural desses sujeitos.

Que o narrar as experiências vividas na/da docência seja um dispositivo potencial de contribuição na construção de uma diversidade de políticas de vida, de educação e formação docente em busca de novos sentidos de políticas para quem vive o cotidiano da educação, mas que, também, possam trazer vigor, desejo, emoção e outras relevantes dimensões que as políticas têm invisibilizado, pela supremacia mercadológica e capitalista, que não há mais como perecer em tempos, cujas vidas humanas importam muito mais do que números.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/mJZwtkYBWLNGDgyRZGVbSwF/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 12 nov. 2023.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. 23. DOI:[10.31892/bpab2525-426X.2016.v01.n01.p133-147](https://doi.org/10.31892/bpab2525-426X.2016.v01.n01.p133-147)

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. tradutor: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

GOODSON, Ivor F. **Aprendizagem, currículo e política de vida**: obras selecionadas de Ivor F. Goodson. Tradução Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

GOODSON, Ivor F. **A vida e o trabalho docente**. Tradução de Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

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

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCCHESI, Maria Eliéte Lacerda; CONTI, Celso Luiz Aparecido. Macro e microrregulação: avaliação em larga escala e alguns efeitos sobre o currículo. **Revista Teias**, v. 24 • n. 72 • jan./mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2023.70205>

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. A arte da narração nas invenções de si no contexto de uma pesquisa formação. **Revista educação e cultura contemporânea**, v. 18, n. 54, p. 182-201, 2021. [HTTP://DX.DOI.ORG/10.5935/2238-1279.20210059](http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20210059)

NÓVOA, António (Org). **Vida de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In.: GATTI, Bernadete Angelina et al (Org..). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

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

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, ciência e arte: diálogos com Oliver Sacks. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.21, p. 1-17, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e59921>

Revisão do Artigo:

Ana Paula Silva Botelho de Macedo

Graduação em Letras – Português/Literaturas
Especialista em Educação – Universidade Veiga de Almeida e Gama Filho

Recebido em: 29/11/2023
Parecer em: 13/05/2024
Aprovado em: 08/07/2024