



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
CURRÍCULO E (IN)FORMAÇÃO

LARYSSA VIRGILIO PEREIRA DE ARAÚJO

**NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E DESENVOLVIMENTOS CURRICULARES  
COM PROFESSORAS/ES DE GEOGRAFIA**

Salvador - BA

2023

**NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E DESENVOLVIMENTOS CURRICULARES  
COM PROFESSORAS/ES DE GEOGRAFIA**

Autora: Laryssa Virgilio Pereira de Araújo

Orientador: Prof. Dr. Marlécio Maknamara

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Salvador - BA

2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Araújo, Laryssa Virgilio Pereira de.

Narrativas (auto)biográficas e desenvolvimentos curriculares com professoras/es de geografia [recurso eletrônico] / Laryssa Virgilio Pereira de Araújo. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientador: Prof. Dr. Marlécio Maknamara.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Currículos - Desenvolvimento. 2. Professores de geografia.  
I. Maknamara, Marlécio. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 375.001 - 23. ed.



*Universidade Federal da Bahia*

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)**

ATA Nº 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 04/12/2023 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO EM EDUCAÇÃO, linha de pesquisa Currículo e (In)Formação, da candidata LARYSSA VIRGILIO PEREIRA DE ARAÚJO, matrícula 2022111430, intitulada NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E DESENVOLVIMENTOS CURRICULARES COM PROFESSORAS/ES DE GEOGRAFIA. Às 14:00 do citado dia, Remoto (via RNP), foi aberta a sessão pelo presidente da banca examinadora Prof. MARLECIO MAKNAMARA, que apresentou os outros membros da banca: Prof<sup>a</sup>. Dra. ANDREIA MARIA PEREIRA DE OLIVEIRA, Prof. Dr. MAGNO CLERY DA PALMA-SANTOS, Prof<sup>a</sup>. Dra. ELAINE DE JESUS SOUZA. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo presidente que passou a palavra aa examinada para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pel a candidata, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

**Dr. MAGNO CLERY DA PALMA-SANTOS, UESB**

Examinador Externo à Instituição

**Dra. ELAINE DE JESUS SOUZA,**

**UFCA**

Examinador Externo à Instituição



*Universidade Federal da Bahia*

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)**

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ANDREIA MARIA PEREIRA DE OLIVEIRA  
Data: 05/12/2023 11:07:22-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dra. ANDREIA MARIA PEREIRA DE OLIVEIRA, UFBA**

Examinador Interno

**Dr. MARLECIO MAKNAMARA, UFPB**

Presidente

**LARYSSA VIRGILIO PEREIRA DE ARAÚJO**

Mestranda



Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

## FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 1

**Autora: LARYSSA VIRGILIO PEREIRA DE ARAÚJO**

**Título: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E DESENVOLVIMENTOS CURRICULARES COM PROFESSORAS/ES DE GEOGRAFIA**

**Banca examinadora:**

Prof. MAGNO CLERY DA PALMA-SANTOS  
Examinador Externo à Instituição

Profa. ELAINE DE JESUS SOUZA  
Examinador Externo à Instituição

Prof. ANDREIA MARIA PEREIRA DE OLIVEIRA  
Examinador Interno



Documento assinado digitalmente  
ANDREIA MARIA PEREIRA DE OLIVEIRA  
Data: 05/12/2023 11:10:31-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. MARLECIO MAKNAMARA  
Presidente

---

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. [    ]            INTRODUÇÃO
  
2. [    ]            REVISÃO  
                      BIBLIOGRÁFICA
  
3. [    ]            METODOLOGIA
  
4. [    ]            RESULTADOS OBTIDOS
  
5. [    ]            CONCLUSÕES



*Universidade Federal da Bahia*

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)**

**COMENTÁRIOS GERAIS:**

O trabalho tem qualidade teórico-metodológica e a Banca demanda que suas sugestões de ajustes sejam observadas no sentido da lapidação final do texto. A banca recomenda fortemente que o trabalho se desdobre em publicações na forma de artigos em revistas da área. Declaro, para fins de homologação, que as modificações sugeridas pela banca examinadora, acima mencionadas, serão cumpridas integralmente.

Assinatura manuscrita em tinta preta, apresentando uma grafia cursiva e estilizada.

Prof. Dr. Marlécio Maknamara

Orientador

## **AGRADECIMENTOS**

Escrita por um eu coletivo e singular

À minha criança

Aos meus/minhas professores/as que foram, são e aos que serão

Aos amigos e amigas

À minha família.



*“Se tudo me faltar eu escreverei.”*

## RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo desenvolvimentos curriculares em narrativas (auto)biográficas de professoras/es de geografia. A pesquisa aqui relatada se insere no quadro dos estudos críticos no campo curricular, sob a inspiração das discussões de Pacheco e Sacristán que examinam os desenvolvimentos curriculares. A pergunta central que orientou a investigação foi: como o desenvolvimento curricular aparece em vivências relatadas por professores/as de geografia em suas narrativas (auto)biográficas? A pesquisa objetivou analisar elementos e alternativas de desenvolvimento curricular expressos nas narrativas (auto)biográficas de cinco docentes de Geografia. Para tanto, refleti sobre minha autobiografia ao tornar-me professora da pedagogia, construí um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas que discutem o desenvolvimento curricular no Brasil e investiguei os elementos e alternativas de desenvolvimento curricular expressos em cinco narrativas (auto)biográficas de docentes de geografia. Para realizar a análise dessas narrativas adotei elementos de perspectivas metodológicas inspiradas na análise interpretativa-compreensiva de Elizeu Clementino de Souza, através de um movimento de leitura em três tempos. A dissertação argumenta a narrativa (auto)biográfica seguindo a ordem do acontecimento em vez da revelação. Ainda defende que a produção científica nacional no campo do desenvolvimento curricular vem se aplicando para diferentes áreas do conhecimento, mas ainda é um campo pouco explorado ao relacionar com as narrativas (auto)biográficas. Os resultados evidenciam que os conceitos de currículo e desenvolvimentos curriculares estão vividos nas narrativas (auto)biográficas de docentes, nas quais níveis e fases do desenvolvimento curricular informam práticas pedagógicas que estão relacionadas aos currículos que docentes de geografia foram submetidos em seu percurso de escolarização. Tais níveis e fases do desenvolvimento curricular aparecem nas narrativas (auto)biográficas mesmo quando não são o foco das pesquisas, e evidencia ainda que as professoras de geografia ao considerar os tempos de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido, não explicitam em suas narrativas os desenvolvimentos curriculares, mas reconhecem os currículos a que foram submetidas. As análises aqui trazidas evidenciam que os desenvolvimentos curriculares ensinaram modos de ser aluno/a e professor/a, entre o que seria ou não “certo” seguir para se tornar um/a aluno/a subversivo e um/a professor/a reflexivo/a. Concluo que explorar o território do desenvolvimento curricular é importante para se pensar e refletir como os currículos educacionais e seus níveis e fases operam nas vidas de alunos/as e professores/as, tomando formas através das relações poder-saber, sejam elas forças opressivas ou modos de resistências no processo de escolarização e na prática profissional das professoras de geografia.

**Palavras-chave:** Narrativa (auto)biográficas. Desenvolvimentos Curriculares. Professores/as de Geografia.

## ABSTRACT

The object of this dissertation is (auto)biographical narratives and curriculum development with geography teachers. The aim of this work was to reflect on my autobiography when I became a teacher of pedagogy, to construct a bibliographical survey of research that discusses curriculum development in Brazil and to investigate the elements and alternatives of curriculum development expressed in (auto)biographical narratives of geography teachers. The research falls within the framework of curriculum studies in education, inspired by the discussions of Pacheco and Sacristán, who examine curriculum developments. The analysis focused on five (auto)biographical narratives by geography teachers. These works were found on the basis of a previous study by Silva et al (2023), which consisted of a Systematic Literature Review, the aim of which was to map the (auto)biographical narratives of teachers from the Northeast on the basis of their undergraduate or postgraduate course completion work. In order to analyze these narratives, I adopted elements of methodological perspectives inspired by Elizeu Clementino's comprehensive-interpretive analysis, through reading in three stages. The central question guiding the investigation is: how does curriculum development appear in the experiences reported by geography teachers in their (auto)biographical narratives? The dissertation defends the (auto)biographical narrative following the order of the event rather than the revelation, highlighting the need for teachers to write down their memories of experiences in/for the educational field, in order to critically reflect on their personal, school and professional trajectory. She also argues that national scientific production in the field of curriculum development has been applied to different areas of knowledge, but it is still a field that has been little explored in relation to (auto)biographical narratives. The concepts of curriculum and curriculum development are experienced in the (auto)biographical narratives of teachers, the concepts only coexist if they are understood as complementary, thus legitimizing training processes in school or non-school contexts. The levels and phases of curriculum development forge pedagogical practices that are related to the curricula that geography teachers were subjected to during their schooling. The analyses presented here show that curricular developments have taught ways of being a student and a teacher, between what would or would not be "right" to follow in order to become a subversive student and a reflective teacher. The dissertation shows that the levels and phases of curricular development appear in (auto)biographical narratives even when they are not the focus of the research, and it also shows that when geography teachers consider the times of remembering, narrating and reflecting on what they have experienced, they do not identify curricular developments in their narratives, but they do recognize the curricula to which they have been subjected. We conclude that exploring the territory of curriculum development is important for thinking about and reflecting on how educational curricula and their levels and phases operate in the lives of students and teachers, taking shape through power-knowledge relations, whether they are oppressive forces or subversive modes of resistance in the schooling process and in the professional practice of geography teachers. These levels and phases are addressed in such a way as to constitute social actors and actresses who reproduce canonical moral values. I noticed through the narratives that teachers and students create escapes by resisting the ways in which the levels and phases of curriculum development have been operating in the field of geography.

**Keywords:** (auto)biographical narrative. Curricular Developments. Geography teachers.

## **LISTA DE FIGURAS**

### **Artigo Capítulo 3**

Figura 1 – Fichário de Notas.....	101
Figura 2 – Fichário de Notas.....	102
Figura 1 – Separação das escritas .....	102

## LISTA DE GRÁFICOS

### Artigo Capítulo 1

Gráfico 1: Campos disciplinares das narrativas (auto)biográficas .....39

### Artigo Capítulo 3

Gráfico 1: Faixa etária dos professores.....95

Gráfico 2: Declaração de raça e etnia .....97

Gráfico 3: Tempo de exercício docente.....98

Gráfico 4: Identidade de gênero .....99

Gráfico 5: Maior titulação .....100

## **LISTA DE TABELAS**

### **Artigo Capítulo 3**

Tabela 1: Trabalhos (auto)biográficos .....	94
---	----

## LISTA DE SIGLAS

AUGM	Asociación de Universidades Grupo Montevideo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRACOL	Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-Colômbia
BRAMEX	Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-México
CODAP-UFS	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMAI	Educação de Matemática nos anos iniciais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ESP-CE	Escola de Saúde Pública do Ceará
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNBID	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolças de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolças de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProUni	Programa Universidade Para Todos
RC	Reorientação Curricular
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
Uni-CV	Universidade de Cabo-Verde
UNUCSEH	Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas
URCA	Universidade Regional do Cariri

## Sumário

APRESENTAÇÃO.....	13
REFERÊNCIAS .....	16
ARTIGO CAPÍTULO 1 .....	17
LEMBRAR: DO COLETIVO DE UM CORPO EM AUTOBIOGRAFIA ÀS (AUTO)BIOGRAFIAS DE UM CORPO COLETIVO .....	17
Convite a “erguer a voz” .....	18
O Eu, o coletivo e a escrita.....	19
Balbúrdia de aluna é o que educa .....	22
Primeiros passos .....	23
O que você vai ser quando crescer?.....	24
Caminhos que me tornaram professora .....	26
(Des)construir: às (auto)biografias de um corpo coletivo .....	31
Sei “direitinho” a história que não foi contada! .....	35
A costura.....	42
CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA .....	45
REFERÊNCIAS .....	46
ARTIGO CAPÍTULO 2 .....	52
MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR.....	52
1. O que é esse tal de desenvolvimento curricular?.....	52
2. Ou(viu) o que estão falando sobre desenvolvimento curricular? .....	60
CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA .....	81
REFERÊNCIAS .....	83
ARTIGO CAPÍTULO 3 .....	92



DESENVOLVIMENTOS CURRICULARES A PARTIR DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS PROFESSORAS/ES DE GEOGRAFIA .....	92
Leituras, pensamentos, mãos à obra!.....	92
Fichário de notas.....	101
<b>Nível Oficial</b> .....	103
<b>Nível Contextual</b> .....	106
CONCLUSÕES DA PESQUISA .....	112
REFERÊNCIAS .....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	118

## APRESENTAÇÃO

Invocando a escrita como emergente, transformadora e estruturante, ao acionar minha biblioteca de memórias de vivências por trilhas autobiográficas, observo e reflito sob o olhar das minhas superfícies ásperas, lisas, nas profundezas um feixe de luz, que transborda os “limites” que me preenche. Me apresenta espécies diferentes de ideias surgindo aqui e ali, repleta de variações e questionamentos ao que foi submetido a mim ao tornar-me professora. Acredito no universo de fenômenos que são interligados, trajetórias pessoais, escolares, acadêmicas e profissionais, uma colagem, montagem, um trabalho minucioso de vivências e experiências, repleto de detalhes. Considero a autobiografia às (auto)biografias um dispositivo formativo e propiciador de aprendizagens emancipatórias, que possibilita a pessoa que escreve a autorreflexão a partir de suas narrativas de vivência e experiências pessoais, escolares, acadêmicas e profissionais. “A narrativa faz parte da história da humanidade e, portanto, deve ser estudada dentro dos seus contextos sociais, econômicos, políticos, históricos, educativos” (Souza; Cabral, 2015, p. 150). Gosto de pensar na minha escrita como performances e não como objeto inerte e morta, tem vida própria em que me escapa, insiste em unir as próprias peças de seu quebra cabeça pertencentes a momentos e tempos-espacos diferentes da minha trajetória até me tornar professora de pedagogia. Essa escrita tem identidades e subjetividades fluidas, é um quem ou um que, contém a presença de pessoas. Essa escrita invocada é coletiva, rebelde, áspera, inflexível, minha criança, ser feminino, brava, triste, obstinada, complexa, viva e impregnada de espírito.

A investigação aqui apresentada incide sobre o desenvolvimento curricular expressos em narrativas (auto)biográficas de professores/as de Geografia, que emergiu através da questão de quais elementos do desenvolvimento curricular aparece em vivências relatadas por professores/as de geografia em suas narrativas (auto)biográficas. Assim, a investigação tem como objetivo **analisar os elementos e alternativas de desenvolvimento curricular expressos nas narrativas**. Antes de qualquer outra coisa, preciso ressaltar que esta dissertação é uma pesquisa crítica de currículo, questionando o pensamento e a estrutura da educação, colocando “em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais” (Silva, 2007, p.30). Freire (1978), Michael Apple (1982), Silva (2007), autores das teorias críticas do currículo compreendem que por muito tempo o currículo disseminou seus valores e ideias ideológicas, influenciando a sociedade através da repressão da hegemonia dominante e iluminista. As teorizações críticas do currículo defendem que a escola não pode continuar considerado uma cópia do arranjo social existente, é preciso

transformar esse currículo em um instrumento de combate às injustiças sociais, “permitindo a mudança social, sendo executável se os conteúdos curriculares forem questionados e deixarem de considerar unicamente os interesses das classes dominantes” (Oliveira, 2019, p.27). Assim, o conceito de desenvolvimento curricular parte de Pacheco (2001), embora a denominação seja mais frequente em Portugal, optei por usá-la devido a sua ênfase no caráter inacabado e multidimensional das construções em torno do conhecimento nas escolas. Além disso, tal conceito procura explicitar um hibridismo das discussões de currículo com outros campos na área educacional (didática e formação docente, sobretudo).

Em atenção a questão de pesquisa, objeto e objetivo, decidi partir de um estudo anterior de Silva; *et al* (2023) que fez um mapeamento de narrativas (auto)biográficas de professores/as do nordeste brasileiro, a partir dos seus trabalhos de conclusão de cursos de graduação ou pós-graduação. Como o meu foco é o campo da geografia, escolhi trabalhar e analisar as narrativas (auto)biográficas nordestinas encontradas no mapeamento do estudo no campo da geografia que apresentou o total de 15 trabalhos. Como este primeiro mapeamento faz referência apenas as narrativas (auto)biográficas, decidi realizar um outro mapeamento que contemplasse as pesquisas que tem como objeto de estudo os desenvolvimentos curriculares, para conhecer o que e como vem sendo pautadas as discussões dos desenvolvimentos curriculares nas pesquisas no campo da educação. Assim, esse segundo mapeamento teve o objetivo de construir um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas que discutem o desenvolvimento curricular, através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, o que apresentou o resultado de 89 pesquisas que abordam o desenvolvimento curricular na educação. Com os resultados e conhecimentos dos dois mapeamentos de (1) narrativas (auto)biográficas e (2) desenvolvimento curricular, realizo a análise dos elementos e alternativas de desenvolvimento curricular expressos nas narrativas (auto)biográficas dos/as professores/as de geografia.

Para isso, tomo como inspiração o modelo de dissertação de Dionor (2018), que organiza sua escrita pela composição do conjunto de artigo-capítulo. Escolhi esse modelo por perceber que a organização da minha escrita por conter mais de um mapeamento, pode facilitar o entendimento do/a leitor/a, quanto às discussões e resultados. Desta forma, os artigo-capítulos estão interligados, mas podem ser compreendidos individualmente, mas que o conjunto dos três artigos-capítulos é o resultado teórico-metodológico desta dissertação.

O primeiro artigo-capítulo intitulado “*Lembrar: do coletivo de um corpo em autobiografia às (auto)biografias de um corpo coletivo*” apresento minha autobiografia com detalhes do percurso pessoal, escolar, acadêmico e profissional, refletindo criticamente sobre

os caminhos e currículos educacionais que foram submetidos ao tornar-me professora de pedagogia. Ainda apresento uma Revisão Sistemática da Literatura com o mapeamento das narrativas (auto)biográficas de professores/as nordestinos, os trabalhos escolhidos para análise foram do campo da geografia. Após, discorro a metodologia escolhida e os procedimentos de análise para as narrativas (auto)biográficas dos/as professores/as do campo da geografia.

O segundo artigo-capítulo: *“Mapeamento da produção acadêmica nacional sobre desenvolvimento curricular”*, realizo um mapeamento da produção científica sobre o desenvolvimento curricular na educação, estas pesquisas foram buscadas através de um importante repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD. Organizo os trabalhos encontrados no mapeamento por níveis do desenvolvimento curricular - político-administrativo, gestão e realização - em seguida descrevo um breve resumo sobre cada trabalho encontrado no mapeamento, analiso criticamente suas discussões sobre a temática em pauta.

O terceiro e último artigo-capítulo: *“Desenvolvimentos curriculares a partir de narrativas (auto)biográficas professoras/es de geografia”*, analisa as narrativas (auto)biográficas utilizando a leitura cruzada, temática e interpretativa-compreensiva do corpus das pesquisas que foram autorizadas pelas participantes da pesquisa. Identifico os níveis e fases do desenvolvimento curricular a partir das narrativas desses sujeitos, e as relações que se apresentam a partir do desenvolvimento curricular e as vivências dos/as professores/as de geografia.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

DIONOR, G. **Propostas de ensino baseado em questões sociocientíficas: uma análise sistemática da literatura acerca do ensino de ciências na educação básica**. 2018. P.102. Dissertação de mestrado. Ensino Filosofia e História das Ciências, da Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador/BA, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, W. **Teorias do currículo: visando a compreensão e mudança**. 2019, p.41. Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal de Brasília - DF, 2019.

PACHECO, J. **Currículo: teoria e práxis**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2001. Coleção Ciências da Educação, vol. 22.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

SILVA, J. et al. **Narrativas (auto)biográficas de professores/as do nordeste brasileiro: uma revisão sistemática da literatura**. 2023 (aguardando publicação).

SOUZA, M; CABRAL, C. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores**. Horizontes, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015 Disponível em: [file:///C:/Users/VALQUIRIA/Downloads/149-Texto%20do%20artigo-822-1-10-20151220%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/VALQUIRIA/Downloads/149-Texto%20do%20artigo-822-1-10-20151220%20(1).pdf).

**ARTIGO CAPÍTULO 1**  
**LEMBRAR: DO COLETIVO DE UM CORPO EM AUTOBIOGRAFIA ÀS**  
**(AUTO)BIOGRAFIAS DE UM CORPO COLETIVO**

**Laryssa Virgilio**

*“o silêncio não irá nos salvar, e que superar o medo  
de falar é um gesto necessário de resistência”*

Bell Hooks

*“Por muito tempo na história, ‘anônimo’ era uma mulher”*  
Víginia Woolf

*“Escolher escrever é rejeitar o silêncio”.*

Chimamanda Ngozi Adichie

**RESUMO:** Este é um artigo sobre minha trajetória como professora de pedagogia partindo de um corpo em autobiografia, apresento narrativas de memórias de vivências escolares e formativas; após discorro o caminho às (auto)biografias de outros corpos coletivos e apresento o caminho metodológico para realizar a exploração das pesquisas (auto)biográficas encontradas no campo da geografia. Tenho como objetivo refletir criticamente sobre minhas memórias de vivências e experiência conectando-me com o tornar-me professora de pedagogia e apresentar os procedimentos metodológicos para análise dos 15 trabalhos encontrados no campo das narrativas (auto)biografia dos/as docentes de geografia. A metodologia é Análise do Conteúdo por uma adaptação realizada por Minayo (2007), para fazer a exploração do material empírico que tem como *corpus* da investigação as narrativas (auto)biográficas, utilizo a análise interpretativa-compreensiva de narrativas (Souza, 2014). Os resultados revelam que a narrativa autobiográfica é propiciadora de aprendizagens, acionando modos de pensar e agir criticamente. Esse modo de fazer pesquisa potencializa a criação de novos sentidos interiores e exteriores sobre o que fomos e sobre o que seremos (Chaves, 2013; Passeggi, 2011).

**Palavras-chave:** Autobiografia; Narrativas (Auto)biográficas; Geografia.

Convite a “erguer a voz”

Sinal, brincadeiras, disciplina, horários, repreensão, notas, comportamento, lágrimas, desfiles, amigos/as, obedecer, entristecer, merenda. Essas são algumas palavras que fazem parte das minhas memórias de vivências e experiências escolares. Acessar esse tempo escolar causa uma grande interrogação, quais foram os caminhos que fizeram-me tornar-me uma professora de pedagogia?

Caminhar! Sem saber quais caminhos e estradas poderia escolher para seguir que levaram para a estrada da docência (não intencionalmente), no movimento de olhar o passado, não com a intenção de reviver, não me refiro a “vivificar, pela via da reminiscência” (Chaves, 2017, p.162) mas de olhar através de olhos e de uma mente curiosa e inquieta, volto para acessar essa biblioteca de vivências e experiências durante minha vida formativa com a liberdade de “desmontar esse monumento chamado memória ao olhar para ela como invenção”. (Chaves, 2017, p. 167) Colocando em cena “noção de memória/história como elemento que institui e separa realidade de ficção, ilusão” (Chaves, 2017, p.164). Ao acessar minha biblioteca de memórias formativas, estou disposta a desmontar para montar (Paraíso, 2007) o caminho que percorri até me tornar professora.

Ao acessar essas memórias formativas ainda enquanto aluna da educação básica, rapidamente se passa em mim momentos que não esquecerei, e por tudo que passei no espaço escolar hoje me ver como professora, me faz questionar quando e porque escolhi ser professora de pedagogia? Para fortalecer as investigações narrativas que dão voz ao professor/a para falar sobre sua formação, saberes e sensibilidades não apenas da vida pessoal, mas sobretudo escolar, optei por fazer uma investigação narrativa de experiências educativas, pondo em cena minhas vivências e experiências escolares.

As narrativas que apresento se movimentam em uma forma de “escrita de si” (Foucault, 1992), são produzidas tendo como base o conceito da autobiografia, compreendo como uma “análise cultural elaborada por meio da narrativa pessoal, onde é possível desenvolver uma lente crítica em uma práxis dentro ↔ fora.” (Miranda, C. p.71, 2022). Esse método vem sendo utilizado por diferentes autores/as (Wiercinski, 2014; Bueno, 2014; Passeggi et al, 2011; Souza, 2008) pondo a autobiografia em cena de formas divergentes e em diferentes campos de pesquisa, como método a autobiografia encontra-se “no âmbito da História da Educação, da didática e formação de professores, bem como em outras áreas que

tomam as narrativas como perspectiva de pesquisa e de formação”. (Passeggi, Souza, Vicentini, 2011, p. 379)

Percebo que esse método é uma das estratégias de não seguir os modelos canônicos da educação, sendo utilizado como prática a resistir aos modelos hegemônicos de se fazer pesquisa. Possibilitando a partilha das narrativas de si; refletir sobre a compreensão cultural; atribuir sentido às memórias de vivências e experiências na educação; entre outros.

Esse artigo é uma pesquisa autobiográfica da minha trajetória ao tornar-me professora de pedagogia. Estou motivada não apenas pela curiosidade de conhecer o que ainda não conheço, mas por refletir criticamente, criando sentidos para as narrativas de si que me tornaram professora. A docência é recente em minha vida, tenho exatamente dois anos de formada, embora o pouco tempo, foi suficiente para pensar em que professora quero estar sendo, não no sentido de ser/estar completa, até porque entendo que não há uma identidade docente a ser alcançada (Veiga-Neto, 2004), compreendo que estou sendo por ora uma identidade que se comporta como fluida.

Me parece que os questionamentos que tive até aqui podem ter conexão com minha trajetória de escolarização. Os caminhos destinados a mim durante a educação estão repletos de currículos ora turísticos (Santomé, 2013), ora silenciados (Santomé, 1995), ora prescritos (Sacristán, 2000), ora moldados (Sacristán, 2000), ora realizados (Sacristán, 2000). Me coloco nessa escrita pessoal, que falo de por uma perspectiva particular de classe, gênero, raça, sexo, cultura e comunidade étnica.

### O Eu, o coletivo e a escrita

No movimento de identificar quais os caminhos que fizeram tornar-me uma professora de pedagogia, optei por realizar uma autobiografia performática, com abordagem sistemática para analisar e interpretar compreensões socioculturais do self (O’Connell, 2017), sugere-se que a autobiografia é a problematização das resistências entre o “eu” (auto) e o coletivo no ato de escrever (grafia) (Lionnet, 1991). A autobiografia performática, “promove a quebra de silêncios individuais-coletivos relacionados a sistemas de relações e produção de conhecimento hegemônicos, eurocêtricos, brancos, patriarcais, machistas e cis-heterossexistas” (Raimondi et al.2020, p.2).



O que aprendi predominantemente no universo acadêmico de modelo hegemônico que para

pesquisar é:  
 falar sobre o/a outro/a  
 dar voz ao outro/a  
 produzir “verdades”<sup>1</sup> ! (?)  
 seguir métodos definidos  
<sup>2</sup>ser objetiva  
 neutra

.  
 .  
 .

Reproduzindo uma lógica iluminista, hegemônica, branca, heterossexual, sexista, machista,  
 discursos eurocêtricos.

Basta!

Cansei!

Me oponho a esse “pesquisar”! (Virgilio, 2023)

A autobiografia é um tipo de escrita que requisita que o/a autor/a faça uma crítica ao nível mais básico das relações, tencionando às estruturas opressivas presentes em nossas vidas. Interrogando-se, “como prática de formação no território da formação de professores/as, estudos no âmbito da história da educação e das práticas de formação, por fim, a reinvenção dos modos de trabalho” (Passegi, et al, 2011, p.379). Entendo que a performatividade dessa autobiografia é o que Conquergood usou de Homi Bhabha, que entende esse conceito como a “ação que incessantemente insinua, interrompe, interroga e antagoniza discursos hegemônicos dominantes” (Madison e Hamera, 2006, p. 32). A autobiografia performática possibilita desenvolver estratégias para democratizar e ampliar pesquisas que tendem a destacar mudanças nos status de “objeto de pesquisa”, dos corpos historicamente excluídos da produção do conhecimento, para o de “produtor(a) da pesquisa”.

Nesse artigo a metodologia situa a produção do conhecimento no próprio corpo e a partir dele, com suas intersecções de raça, etnicidade, gênero, sexualidade e outros

---

<sup>1</sup> FOUCAULT, M. “A verdade e as formas jurídicas”. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

<sup>2</sup> Quero chamar atenção para uma ciência que não é voltada às necessidades contemporâneas. Santos (1989, 1996) sugerem a importância da superação das rupturas epistemológicas realizadas pelas ciências modernas - entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum, entre as ciências naturais e as ciências humanas, entre sujeito e objeto.

marcadores. Para além disso é uma problematização dos paradigmas de pesquisa que orientam a produção do conhecimento, não me refiro apenas para desafiar as formas canônicas de fazer pesquisa sobre o que a pesquisa é e como ela “deve” ser feita, mas para pensar uma forma de compartilhar a narrativa de si através das vivências escolares que possibilitam refletir sobre o que já está estabelecido na formação docente de pedagogia; para potencializar novos olhares de viver a docência e para investigar meu percurso de escolarização até me tornar professora.

A autobiografia é um método que pode ser usado na investigação e na escrita, tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, para compreender a experiência cultural (Ellis, 2004). Como um método, “o objetivo da escrita autobiográfica é que a pessoa em formação efetue um retorno reflexivo sobre o seu “trajeto para construir a partir dele um projeto de pesquisa-ação-formação”. (Passey, et al, 2011, p.372)

Essa metodologia torna “[...] o/a pesquisador/a um/a ator/atriz social altamente visível dentro do texto escrito”, (Anderson, 2006, p. 384) o que está em cena é o *eu*, uma característica importante para a metodologia autobiográfica que é “altamente personalizada, textos reveladores nos quais os autores/as contam relatos sobre sua própria experiência vivida, relacionando o pessoal com o cultural” (Laurel Richardson, 2000, p. 11). Não me refiro a um *eu* que é euro centrado, mas “trata-se, entretanto, de fazer-se autor/a de um eu entendido como cambiante, inscrito na superfície e com o amontoado das peças que o vão compondo em um permanente movimento de dispersão.” (Maknamara, 2016, p. 508).

Narrar as memórias de vivências e experiências que se iniciam ainda no início da escolarização até a graduação, segue a “ordem do acontecimento em vez da revelação, é da ordem da invenção em vez da mera recuperação” (Maknamara, 2016, p.507). Quero dizer que esse movimento de acessar as memórias escolares me permite “colocá-lo nos jogos de produção do verdadeiro” e “inventar para acessar uma legítima memória do vivido.” (Maknamara, 2016, p.507)

Metodologicamente pensar e refletir com as memórias escolares e criar conexões com a escolha de ser professora de pedagogia é um caminho para “condição epistemológica, estética e política do pensar” (Kohan, 2003, p.3). Assim, organizei a escrita de uma forma para elucidar e situar o/a leitor/a nos tempos escolares e momentos de vida da autora, com base em como me enxerguei enquanto aluna e pessoa. Meu objetivo com esse tipo de escrita é conhecer e identificar como tais vivências e experiências educativas fizeram parte da escolha profissional da docência, utilizando a experiência pessoal para descrever e criticar práticas e experiências; para aprofundar-me na autorreflexão, o que entendo aqui como reflexividade para interrogar interseções entre pessoal e social.

## Balbúrdia de aluna é o que educa

Eu nunca imaginei que seria professora! Sim, é isso mesmo, eu não escolhi a docência por amor, não escolhi a docência porque eu amava ensinar ou tinha sede de aprender para ensinar aos outros/as. Na verdade, a docência na minha vida foi uma opção, quero dizer, a segunda opção. O primeiro encontro com o ambiente escolar se deu em uma creche pequena situada na cidade de Maceió, criada por mãe solo com o apoio dos meus avós, desse tempo minha mãe me conta as histórias que me deixava na creche com muita pena, ainda dormindo em seus braços e quando me buscava me pegava dormindo também, para conseguir trabalhar e sustentar a nossa família. Essa creche ofertava a educação infantil até a alfabetização (atual 1º série) (Ferreiro, 2011).

Ao acessar essas memórias da educação básica vejo as cenas que me submeteram ao seguintes currículos: 1) fui a única menina da turma até a alfabetização, o que me fazia performar uma feminilidade esperada pelas/os professoras/es que não poderia ser as mesmas dos meninos da turma, no horário do recreio minha professora pedia para que eu fosse com as meninas das outras turmas, para que eu não brincasse das brincadeiras ditas “masculinas” como jogar bola, ou com os brincar com os carrinhos e brinquedos que os meninos levavam para a escola; 2) a primeira aluna a aprender a ler e me tornei a oradora da turma na formatura do ABC; 3) na segunda série fui escolhida para representar a princesa Isabel em um desfile da escola (mesmo sem saber quem eu estava representando, mas gostava da ideia de ser uma princesa); 4) aos 13 anos questioneei o primeiro professor de matemática que se recusou a me dar 10,0 mesmo eu tendo acertado todas as questões da prova, por eu não fazer o cálculo como ele tinha ensinado; 5) os olhares dos professores/as que duvidaram dos meus conhecimentos por ser a filha da “mulher da limpeza da escola”; 6) no ensino médio ameaçada por um professor de matemática a me retirar da sala de aula, se eu não parasse de conversar com os colegas - nesse episódio eu estava explicando como resolver as questões utilizando um método mais simples.

De frente com o meu passado, vejo uma filha única, criada por mãe solo, que nem sempre foi a considerada a “melhor da turma”, nunca fui uma aluna nota 10,0, mas também nunca reprovei. Nasci em Maceió/AL em 1998, cidade que moro até os dias atuais, ser periférica sempre veio acompanhada de uma fala de mainha “estude para não passar o que eu passo”, essa frase sempre me fez entender que para mudar de lugar social eu precisaria

estudar, e muito! Durante toda a minha escolarização eu sempre tive certeza de uma coisa, eu não estudava por prazer, mas para ter um “bom futuro”.

Mas, ao problematizar os saberes destinados a mim, penso:

Por quais caminhos aprendi?

Quais caminhos foram desviados que não me permitiram aprender?

Mas quais caminhos meus/minhas professores/as percorreram nas trilhas do conhecimento?

Alguns caminhos estavam seguindo trilhas de reproduções de discursos hegemônicos?

Estariam em trilhos de manipulação

De poder

De controle

Do que sei

De como eu sei

Seguindo a lógica das metanarrativas<sup>3</sup> educacionais?

Sim! (Virgilio, 2023)

## Primeiros passos

Apesar de não ter escolhido a docência como primeira opção, uma das minhas brincadeiras favoritas era sentar todas as minhas bonecas e ursinhos de pelúcias, junto com duas ou três amiguinhas da minha rua e ser a professora. Então um dia pedi para que minha mãe comprasse um quadro e um giz para que a brincadeira ficasse o mais real possível, a maneira como eu preparava essas aulas mesmo sem saber que precisava de um planejamento (Libâneo, 1992); (Gandin, 1995); (Vasconcellos, 2006); (Moretto, 2007) ou o que eu ensinava ali, estava repleto de copiar o comportamento das/os minhas/meus professoras/es que passaram por meus caminhos escolares, acredito que vamos nos tornando professores/as desde os primeiros momentos ainda como estudantes. As repreensões: “se não copiar todo o

---

<sup>3</sup>Recorro a Silva (2008), que sugere que a lógica dos significados transcendentais, como o das metanarrativas são utilizadas para construir teorias filosóficas da educação e são utilizadas para analisar de forma sociológica e politicamente a educação; os currículos educacionais são refletores de metanarrativas históricas, sociais, filosóficas, religiosas, científicas.

texto do quadro, vai perder o recreio!”, os elogios: “muito bem, você é excelente!”, ali eu já tomava um pouco de gosto pela docência, mesmo sem entender.

Vindo de uma família cristã, minha mãe me fazia acompanhá-la aos cultos e a escola bíblica dominical, que acontecia todos os domingos pela manhã, até que durante a minha adolescência quando a professora da escolinha bíblica das crianças se ausentava o pastor me pedia para eu substituir e ministrar os estudos bíblicos. Nesse tempo, o meu sentimento era de entusiasmo, e torcia para que a professora regente se ausentasse no próximo domingo também, agora eu poderia ter alunos/as reais. (spoiler: esse sentimento não durou muito tempo, depois que comecei a questionar o que estava me sendo ensinado dentro da igreja).

Meus primeiros questionamentos e inquietações do que estava sendo submetido a mim sobre o certo *versus* o errado, como uma verdade absoluta. Hoje como professora percebo que essa imposição da verdade, é o que Foucault (2000) chama de “regimes de verdades”, isto é, os discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros, o que me causaram uma tempestade de porquês? inspirada em Michel Foucault pergunto: “como isso funciona?” “O que posso fazer com isso?” (Corazza; Tadeu, 2003, p.16) Como não bastasse a escola, a igreja estava exercendo um poder “nome dado a uma situação estratégica complexa” (Foucault, 2001, p.89) sobre mim.

O que você vai ser quando crescer?

Mais um dia “normal” (aqui quero dizer cheio de pressão) no ensino médio, tentando resistir aos hormônios da adolescência e toda a pressão ao mudar da escola pública para a privada, minha mãe pensava que o ensino era mais rígido e que tinha professores/as mais comprometidos a ensinar. Romper os vínculos com amigos/as e professores/as do meu ensino fundamental 1 e 2 que estavam na escola pública, foi muito difícil para mim, não apenas nos meus sentimentos, mas a adaptação em um território antes inexplorado, me causava medo!

Minha rotina foi a mesma durante todo o ensino médio, acordava cedo, fazia o caminho até a escola andando a pé, o sinal tocava às 07:15 da manhã para a primeira aula, eu entrava na sala e sempre sentava na terceira cadeira do lado da parede. Em 2014 no terceiro ano do ensino médio, pouco acostumada com a nova escola, esse ano me marcou em várias situações: o falecimento do meu avô; meu pai tentando se reaproximar de mim; e a pressão do

ENEM<sup>4</sup>. Eu tinha exatamente um ano para escolher a profissão que eu executaria durante toda a minha vida, os encontros de família se tornaram sessões de torturas psicológicas, todos/as me perguntavam “O que você quer ser?”.

Eu quero estar sendo muitas coisas! Essa pergunta quando feita pelo emissor, construída no singular (“o que”) e no tempo presente (“você quer”), no primeiro momento está disfarçada, como um interesse de socialização entre emissor e receptor, mas o que o emissor espera de resposta é o nome de uma profissão, não espera por valores, qualidades, ou características de humanidade. Olhando as entrelinhas identifico nesse discurso a necessidade da antecipação das atribuições de um mundo centrado na economia, que tem interesse na força braçal ao capital intelectual, é a sociedade disciplinar de controle (Foucault, 2013; Deleuze, 1992). Essa lógica capitalista de controle da sociedade no mundo do trabalho, ao acessar minhas memórias de infância, percebo que outros artefatos culturais me pressionavam ainda quando criança, como os desenhos animados. A pesquisadora Paula et al. (2014, p. 66) com o trabalho intitulado: Desenho também é coisa séria - investigou e expôs o “funcionário padrão” da sociedade capitalista moderna no desenho animado “Bob Esponja Calça Quadrada”. Sua pesquisa apontou uma supervalorização do trabalho presente na vida das pessoas e uma dinâmica “pautada no gerencialismo, que valoriza o alto desempenho e transforma o indivíduo em capital que deve ser produtivo a qualquer custo”.

No ensino médio os/as professores/as costumam fazer um ritual de perguntas no primeiro dia de aula: “qual o seu nome?”; “qual a sua idade?”. No 3º ano do ensino médio, no primeiro dia de aula, o professor de língua portuguesa começou essa rotina das perguntas, interrogando aluno/a por aluno/a, mas acrescentou a seguinte pergunta: “qual o curso que você vai fazer no ensino superior?”. Eu suava frio e torcia para que meus/minhas amigos/as de turma falassem o mais lento possível para que desse tempo suficiente para eu pensar naqueles minutos o que eu queria ser (não fazia noção do que queria), até que chegou a minha vez e eu falei sem pensar: medicina! Era uma das profissões que me ensinaram a vida toda que ganhava bem, e como eu fui condicionada a crescer pensando em mudar de lugar social, estava disposta a tentar passar no ENEM para um curso que me levasse a ascensão social, mesmo não conseguindo ver sangue na minha frente. O professor olhou para mim e disse: “Então vai ter que estudar!”.

Depois desse episódio, pedi para que minha mãe me matriculasse em um cursinho para o vestibular e comecei a estudar os dois horários, eu tinha exatamente um ano para me

---

<sup>4</sup> ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio é uma prova que dá acesso às instituições de ensino superior, criado pelo MEC (Ministério da Educação) e lançado em 1998.

preparar. No início do último bimestre de 2014 o professor de filosofia entrou na sala, logo após um bom dia, anunciou: “A avaliação do final do bimestre será a apresentação de um seminário, escolham o tema e formem grupos!” Nesse momento comecei a questionar o que faria sentido apresentar para toda turma no final do ano letivo, depois de vivenciar um ano cheio de pressões psicológicas, em grupo decidimos apresentar: “O que você vai ser quando crescer?”, nesse seminário desconstruímos as pressões da escolha profissional no último ano letivo, expressa pela família e escola, como protesto decidimos mudar o que escolhemos no início do ano, para seguir realmente o que a gente gostaria de fazer profissionalmente, recordo que esse seminário gerou um alvoroço nas famílias dos/as alunos/as por ver as mudanças de escolhas com o ENEM “batendo na porta”. Me senti realizada, mas ainda sem saber “o que queria/deveria ser”!

### Caminhos que me tornaram professora

Final do ano letivo e o sonho de iniciar um novo ciclo de escolarização, após realizar o ENEM, precisava escolher o que eu queria ser ainda perdida com as escolhas que seguiria, decidi esperar a nota que iria destinar qual curso eu poderia fazer no sonho de entrar no universo acadêmico. Poucos dias para o resultado sair conversei com minha tia Sandra, irmã de minha mãe, a fim de buscar afago nos conselhos de que caminho seguir. Tia Sandra é para mim uma grande referência de mulher, eu enxergava seus posicionamentos sempre fortes e o quanto seus comportamentos fugiam de uma lógica esperada para os corpos femininos na sociedade.

Tia Sandra formada no antigo magistério, já teve uma creche e uma escola, ainda quando eu era uma criança, enquanto minha mãe saía para trabalhar, ela era a pessoa que acompanhava meu desenvolvimento escolar, disposta a me ajudar nas atividades e trabalhos escolares. Antes de sair o resultado do ENEM, em conversa ela me falou o quanto enxergava em mim um potencial de educadora, a maneira como eu me articulava com as palavras e o quanto eu sempre questionava o porquê das coisas, eram características que eu deveria levar em consideração quando fizesse a minha escolha.

Esse diálogo fez morada em minha mente até sair o resultado final da prova, porém ainda assim, eu tinha a ideia que eu deveria escolher um curso mais renomado que poderia me deixar “rica”, pobre garota, quantas ilusões. Assim, mesmo sabendo que minha nota não seria suficiente para entrar no curso da área da saúde, escolhi como primeira opção enfermagem e

como segunda pedagogia. Nesse momento, as expectativas foram quebradas, eu não consegui entrar em nenhum dos cursos escolhidos, precisei esperar outras chamadas.

Recém saída do ensino médio, carregava o sentimento que não queria “ficar para trás”, então decidi iniciar esse período de escolarização na faculdade privada, e imagina só qual curso eu poderia pagar? Sim, pedagogia. Fiz minha matrícula e iniciei. Minha mãe nunca falou que profissão eu deveria escolher, assim, me apoiou durante todo o processo. No primeiro período, ainda não conseguia me sentir conectada com o curso, as disciplinas estavam voltadas para um campo teórico, eu não entendia como professora poderia aplicar aqueles assuntos na prática. Foi no segundo período, com a mudança das disciplinas, que iniciei minhas conexões com o curso, e advinha... Eu me enxerguei como professora, a vontade de aprender, o despertar de como a educação acontecia em currículos de disputas, (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2016) foi um gás para querer contribuir para a educação, não mais com o intuito de ser rica, mas de buscar estabilidade e realização profissional (mesmo ciente que não por completa).

Até que um dia a professora da disciplina de currículo me chamou para conversar e perguntou se eu tinha interesse de migrar para Universidade Pública Federal, meus olhos brilharam, era um sonho! Ela me apresentou o edital de transferência externa e ajudou com todos os trâmites burocráticos, o edital de 2016 ofertava 2 vagas, nesse momento pensei que não conseguiria. Apesar de ser um trâmite pouco falado nas faculdades privadas, a demanda era significativamente alta para a quantidade de vagas disponibilizadas. Realizei o processo seletivo, e fui chamada para fazer a matrícula, consegui!

Fazer parte da comunidade acadêmica pública é motivo de felicidade e realização pessoal e não apenas para mim, mas para minha mãe e tia Sandra. Nesse momento, minhas conexões enfim criaram raízes com o curso, “é chegado o tempo da inocência partir, toda casca rompendo, pra entender onde habita minha força motriz” (Ferro, 2019) e esse movimento se deu através dos diálogos com professores/as (Vygotsky, 1998); à disposição das cadeiras da sala em formato de U (Arends, 2008); relação com os colegas (Vygotsky, 1998); descobrir como faz pesquisa através do PIBID e PIBIC; estágios obrigatórios; monitoria de disciplinas da graduação, participar de grupos de pesquisa; congressos e eventos da educação, foram fatores determinantes ao tornar-me professora de pedagogia.

Ninguém começa a ser educador/a numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador/a ou marcado para ser educador/a. A gente se faz educador/a, a gente se forma, como educador/a, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, 2006). A partir dessa afirmação de Freire sobre a/o educadora/or, me faz refletir sobre



quando e por que escolhi ser professora e como resisto aos obstáculos e desafios na permanência de ser docente. **A minha formação profissional se iniciou mais intensamente através dos estágios na rede municipal de ensino de Maceió e, desde então, comecei a trilhar caminhos de descobertas, inquietações, reflexões, buscas, alegrias e tristezas.**

Na minha atuação profissional na educação básica, observei as práticas pedagógicas<sup>5</sup> dos professores/as, e percebi como o currículo atravessa a questão pessoal e profissional da docência. A diversidade de currículo nas práticas dos diferentes docentes da escola, o cotidiano escolar com o livro didático, paradidático, rotinas escolares, relação professor - aluno, orientações curriculares, datas festivas, planejamento, a maneira como preparam suas aulas está recheada de diferentes narrativas curriculares. A partir dessa afirmação cabe uma grande interrogação: Como o desenvolvimento curricular<sup>6</sup> é relatado nas narrativas (auto)biográficas de professores/as de Geografia?

Durante a minha atuação percebi que à medida que vou me permitindo ao exercício da profissão docente, minhas memórias de vivências e experiências de formação, não são suficientes. Concordo com Larrosa em diálogo com a experiência:

“[ela] é o que nos passa, ou nos acontece, ou nos toca. Não o que passa ou o que acontece, mas o que nos passa, o que nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, quase nada nos passa” (Larrosa, 2004, p.154-61).

No movimento de me deixar afetar pelos encontros, compreendi a importância em ter os conhecimentos que o ensino superior me propôs enquanto estudante de Pedagogia, durante a formação continuada enquanto professora e propõe agora na condição de discente na pós-graduação no curso de mestrado em Educação, a fim de problematizar, refletir e dialogar com a educação, para me (nos)passar, acontecer e tocar. Como pedagoga encontrei paixão na formação continuada no movimento de pesquisa, com isso o que eu sinto hoje é parafraseado na música da pernambucana Flaira Ferro: “Eu creio que a paixão é um ato de conhecimento quanto mais amo o que faço mais invisto no que aprendo, desejo que a invenção da profissão que movimento seja sempre consequência do que explode aqui dentro” (Ferro, 2015). Com a

<sup>5</sup> “A prática pedagógica foi aqui delimitada como sendo a descrição do cotidiano do/a professor/a na preparação e execução de seu ensino.” (Cunha, 1992).

<sup>6</sup> Fundamentado por Pacheco (2001) o autor descreve que o desenvolvimento do currículo é um projecto socioeducativo de um país, expresso através do projecto curricular e didático do ambiente escolar, organizado por fases e níveis de decisão curricular. Esse conceito será mais bem abordado no tópico 5 – “O que é esse tal de desenvolvimento curricular?”

paixão da profissão que movimento, aparecem os desafios/obstáculos profissionais ao longo da minha caminhada que a atuação na educação básica tem me apresentado.

Ao ingressar no Mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), na linha de pesquisa Currículo e (In)formação, no grupo de pesquisa ESCRE(VI)VER: Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação, iniciei o movimento do “caminhar para si”, na escrita da minha narrativa com os resgates de memórias que vivi na educação. “Narrar o vivido envolve rever concepções e práticas e o resgate de trajetórias pessoais e profissionais, o que se mostra fundamental para a formação profissional das/os professoras/es e das/os pesquisadoras/es” (Fernandes; Prado, 2008, p.16).

Percebo, com a escrita da minha trajetória, as diferentes experiências de aprendizagem nos currículos dos quais fiz parte. No currículo prescrito (Sacristán, 1988): Ora o que determinou os conteúdos desses currículos, resultado de certas tradições, com moldes dominantes da escolaridade que devem ser revisados; são “todos os aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular servindo como ponto de partida para a elaboração de materiais, controle de sistema, etc” (Sacristán, 2000, p. 104). O currículo real (Kelly, 1980; Perrenoud, 1995): ora a relação de causa e efeito entre professor/a e aluna; Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 363), definem que o currículo real é “aquele que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É tanto o que sai das ideias e da prática dos professores/as, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos/as alunos/as”. O currículo planejado (Gimeno, 1988) ora com foco nas diferenças individuais dos estudantes, levando em consideração a subjetividade e a bagagem que cada um possui; segundo Pacheco (2001), uma vez planejado pelo professor/a, se concretiza na sala de aula quando este “toma decisões pré-ativas, interativas e pós-ativas que implicam quer na existência de uma estrutura relacional e de um contexto físico, quer na realização de tarefas ou actividades. (p. 104).” O currículo planejado pelo/a professor/a prevê a ação didática, abarcando as decisões didáticas tomadas por ele/a antes, durante e depois da aula. O currículo oculto (Torres, 1995) ora saberes não prescritos nas diretrizes, “possui características estruturantes da sala de aula e da situação do ensino, mas do que seu conteúdo explícito, que “ensinavam” certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo” (Silva, 1999, p.78).

Eu acredito em um currículo vivido, real e prático! [...] O currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem

interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (Pacheco, 2001, p. 20). Neste caminho, compreendi que a professora e o professor são os principais fomentadores do desenvolvimento do currículo. É aquele que investiga com o fim de estudar o seu trabalho, com a ajuda de outros/as, com o objetivo de resolver problemas com que se debate. Concordo com Pacheco (2001) na defesa que é importante compreender os conceitos Currículo e Desenvolvimento Curricular que são fundamentais, embora um e outro só existe se forem entendidos como complementares, para a compreensão das lógicas que legitimam os projetos de formação nos contextos das estruturas organizacionais escolares ou não escolares.

Como “corpo vivo do pensamento” (Della Pollock, p. 229), ao dizer adeus às metanarrativas (Silva, 1994) compreendo hoje novas possibilidades reconceptualização.

Nesse corpo vivo do pensando há desconfiança  
de todos os saberes e poderes,  
minha consciência não é fixa ou estável,  
abandono os significados transcendentais  
que determinaram quem eu deveria ser.

Restringindo o que posso pensar,  
dizer,  
sentir,  
fazer.

Regimes totalitários e ditadores.  
A verdade é uma invenção,  
que fabricaram meu (nossos) modo(s) de pesquisar.

Renuncio às metanarrativas para:  
ressignificar os currículos,  
para pensar novos mapas políticos culturais,  
remontar,  
fabricar,  
outros sentidos.

Ao acionar preceptores,  
aguço os sentidos para ver, ouvir e escrever.  
Subverter.  
Transgredir.

Abrir meu corpo para novas imagens do pensamento!

O que me tornou professora de pedagogia,  
marcas de exclusão  
jogos de significações,  
atravessamento da linguagem,  
como isso impacta na escolha de ser professora.

Produzindo uma prática que dar lugar às diferenças  
Promovendo escapes que não estão dados,

Inserindo novos discursos na educação,  
prática mais inclusiva,  
não silenciando os corpos do pensamento. (Virgílio, 2023)

Na inquietação dos efeitos de (me) lembrar das minhas memórias e vivências pessoais e de formação, é me deixar afetar como a tal pedrinha que se joga no rio e reverbera, o vento leva, quando você vê a mudança já está acontecendo. Comecei a conhecer o meu papel nesse reverberar, como essa água que reverbera a água de alguém, fui conhecendo pessoas, professoras/es, artistas, cozinheiras/os, poetas, filósofos/as, motoristas, escritoras/es, filmes, pessoas do cotidiano, histórias de rodoviária. Uma pedra feita de muitas outras pedras, são as memórias do meu corpo coletivo, se afetar é permitir sentir, e isso pode incluir afeto, tristeza, mágoas, inspiração, alegria, medo, imprevisto e curiosidade. Assim, tenho como objetivo de pesquisa **analisar elementos e alternativas de desenvolvimento curricular expressos em narrativas (auto)biográficas de professores/as de Geografia**. Os objetivos específicos da pesquisa são: identificar níveis e fases do desenvolvimento curricular **em narrativas (auto)biográficas dos/as** sujeitos participantes da pesquisa; compreender alternativas de desenvolvimento curricular que vêm sendo acionadas por professores/as de Geografia a partir das narrativas desses sujeitos que relações se apresentam a partir do desenvolvimento curricular e as vivências dos/as professores/as. *Quais elementos do desenvolvimento curricular aparece em vivências relatadas por professores/as de geografia em suas narrativas (auto)biográficas?*

(Des)construir: às (auto)biografias de um corpo coletivo

Sim, pretendo desfazer, desmanchar, desmontar, dismantelar, despedaçar, destruir, quebrar, romper, desestruturar, desagregar, espatifar as verdades ditas absolutas (Foucault, 2005b) quando o que está em cena são as metanarrativas<sup>7</sup> (Silva, 2008), da forma “correta” do pesquisar, abandono esse modelo esperado, para fabricar, produzir, fazer, montar, confeccionar, criar, compor, formar, idealizar, imaginar, elaborar e desenvolver com originalidade deste olhar. Para conhecer o que já foi produzido sobre o objeto de pesquisa, interrogar os escritos produzidos, desmontar os ditos, remontar com as considerações críticas,

---

<sup>7</sup> Recorro a Silva (2008), que sugere que a lógica dos significados transcendentais, como o das metanarrativas são utilizadas para construir teorias filosóficas da educação e são utilizadas para analisar de forma sociológica e politicamente a educação; os currículos educacionais são refletores de metanarrativas históricas, sociais, filosóficas, religiosas, científicas.

para inventar outras imagens do pensamento, estando sempre a espreita para abrir encontros, acionando preceptores para novas formas de ver e ouvir, acredito que um corpo liberto deixa a mente afiada (Ferro, 2015). O objeto de minha pesquisa consiste em **elementos e alternativas de desenvolvimento curricular expressos em narrativas (auto)biográficas de professores/as de Geografia.**

Penso que ao investigar o desenvolvimento curricular<sup>8</sup> nas narrativas (auto)biográficas de docentes, é importante considerar que “o currículo é a peça central da atividade educacional” (Beyer; Liston, 1996, p. 15). “É uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.” (Pacheco, 2001, p.20). Em outras palavras, um entroncamento com as políticas, administrativas, económicas culturais, sociais e escolares.

Inspirada em Pacheco (2001) penso que o conceito de currículo **pode ser definido** de acordo com a realidade social<sup>9</sup> dos atores e atrizes da sociedade. O currículo como projeto que seu processo de desenvolvimento é interativo, implica unidade, continuidade e independência. Entendo que o estudo do desenvolvimento curricular é uma prática dinâmica que processa diferentes fases que formam um conjunto estruturado, com discussão de habilidades de análise curricular e decisões didáticas. Falar de desenvolvimento curricular me faz refletir sobre uma cronologia construída de diferentes fases, concepções, implementação e avaliação que eu vejo como um conjunto de tomada de decisões, por unir atores e atrizes sociais que possuem diferentes vivências e experiências do ensino e da aprendizagem. O desenvolvimento curricular é, segundo Pacheco (2005, p. 49), “um processo complexo e dinâmico que equivale a uma (re)construção de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projecto socioeducativo e o projecto didáctico”.

Nesse sentido, investigar o desenvolvimento curricular é uma possível abertura para novas possíveis compreensões da epistemologia desse conceito. Pensar como os atores/atrizes sociais da educação entendem e como o desenvolvimento curricular aparece nas suas

---

<sup>8</sup> Pacheco (2021, p.340) define que desenvolvimento curricular é que “qualquer análise do estado da educação apenas pode ser compreendida na diversidade de perspectivas assumidas por pessoas com responsabilidades distintas, em função do tempo, do espaço e dos projetos de educação e formação. Estas três últimas coordenadas definem aquilo a que se pode chamar currículo – essa permanente construção em torno do conhecimento – mais conhecido, na realidade portuguesa, por Desenvolvimento Curricular.” Esse conceito será pautado no artigo-capítulo 2.

<sup>9</sup> Compreendo a realidade social baseada em Corazza (1997) a partir do pensamento pós-estruturalista, ao apontar a linguagem como produtora de significados, que passa a existir apenas quando lhe atribui sentido. Assim, não existe “a” realidade dos oprimidos, mas “ela” “é” o que se fala, sendo assim, são muitas realidades quantas puderem ser faladas. Quero dizer que a realidade é o que falamos sobre ela.

narrativas a partir da compreensão dos níveis: político-administrativo, gestão e realização e fases: justificção teórica, planejamento, operacionalização e avaliação que Pacheco (2001) descreve “o currículo realizado ou experiência”; “o currículo oculto” e; “currículo avaliado”. As discussões sobre esses conceitos e sua relação com as narrativas (auto)biográficas de professores/as ainda são quase raras. Para confirmar tal afirmação, realizei um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para identificar e analisar o que vem sendo discutido nas pesquisas sobre Desenvolvimento Curricular na área da Educação (apresento um tópico mais à frente nesta pesquisa, debruçado em tal investigação). Discute-se desenvolvimento curricular separado de narrativas autobiográficas. Por compreender que a voz docente é indispensável nas pesquisas educacionais, e escrever é refletir (Bailey, 1984) vejo a importância da conexão de ambos os conceitos.

Através da pesquisa autobiográfica o/a docente se propõe a escrever sobre si, os fatos acontecidos na trajetória do/a educador/a sejam explícitos ou não, no interior de uma narrativa, surgem os momentos ou acontecimentos. São situações que fazem o/a próprio/a narrador/a refletir. “Do ponto de vista textual, a narrativa é concebida como uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências, envolvendo seres humanos como personagens da ação. Cada elemento constitutivo da narrativa adquire sentido a partir do lugar [...]” Passeggi (2018, p. 50). Sendo assim o/a ator/atriz social quando escreve sobre sua trajetória “favorecer a implicação pessoal de cada docente participante em um processo autoformativo propiciador de aprendizagens emancipatórias (Alcoforado, 2014 apud Maknamara, 2015, p. 105) Escrever sobre as suas experiências de alcance coletivo e individual, fazendo correlação com o pedagógico e a política é importante na construção da docência (Prado, 2009). Reflete a partir das suas memórias de vivências e experiências. É a ressignificação do vivido. “O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante [...] é a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco. (Larossa, 2004, p. 154-61)

À medida que os/as atores/atrizes sociais se dispõe a escrever sobre a sua trajetória, ocasiona a reflexão complexa sobre o seu “eu” docente, assim estabelecendo uma conexão com a vivência escolar e as necessidades formativas. Sendo assim, favorece a implicação pessoal de cada docente participante em um processo auto formativo propiciador de aprendizagens emancipatórias (Alcoforado, 2014).

Investigar sobre como o desenvolvimento curricular aparece em vivências relatadas por professores/as em suas narrativas autobiográficas, possibilita compreensões de reflexão em nível de formação. A partir da escrita narrativa o desenvolvimento curricular aparece na

escrita do docente, “realidade individual dos/as professores/as e dos/as alunos/as nas escolas do presente”, (Pacheco, 2011b) e como o/a docente compreende e apresenta nas suas narrativas o desenvolvimento curricular, com as situações que passaram ao longo de suas vidas, seja pessoal, escolar ou profissional.

A escrita narrativa (auto)biográfica dos docentes é necessária no campo educacional. Para Delory-Momberger (ib. p. 525), a atividade de biografização não se restringe, portanto, a um ato discursivo, mas se caracteriza como:

“[...] uma atividade mental e comportamental, uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com a sua vivência e com o mundo que o rodeia. [E compreende] todas as operações mentais, comportamentais e verbais pelas quais o indivíduo não cessa de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados”.

É importante refletir sobre as escritas narrativas dos/as professores/as do Brasil, nesta pesquisa se trata especificamente da região do nordeste. As pesquisas (auto)biográficas estão consolidadas no campo educacional, é preciso a valorização dessas narrativas. Pois acontece uma recusa aos métodos convencionais de pesquisa, como analisa Bueno (2002, p. 14): esse interesse é a expressão de um movimento mais geral, que diz respeito às mudanças paradigmáticas e às rupturas que se operam no âmbito das ciências sociais no decorrer do século XX.

Nesse sentido, investigar o desenvolvimento curricular e como aparece nas narrativas autobiográficas de professores/as, é uma inquietação que busco respostas como pesquisadora. Pesquisar tal temática me move e atravessa minhas escolhas de ser professora-pesquisadora. Essa pesquisa contribui de maneira significativa para minha formação enquanto pesquisadora, professora e ser humana. Entendo que à medida que me envolvo no movimento de ler as pesquisas que já foram realizadas por pesquisadoras e pesquisadores, posso aprender com suas experiências pessoais e formativas. E bebendo dessa fonte das narrativas das/os autoras/es sobre o desenvolvimento curricular, me propicia conhecer e explorar os contextos escolares; político-administrativo; gestão; realização; currículo prescrito ou oficial; currículo apresentado; currículo real; currículo realizado ou experimental; o currículo oculto, currículo avaliado. Entre tantas outras possibilidades que o diálogo com tais autoras e autores podem me apresentar que não estejam esperados por mim.

Sem curiosidade não existe conhecimento ou (des)construções reflexivas. Entendo que uma educadora é inquieta, investigadora, humilde e persistente. Sendo assim, não existe

ensino sem pesquisa. Quero investigar para conhecer o que ainda não conheço e para comunicar o novo. As pesquisas sobre o desenvolvimento curricular a partir de narrativas (auto)biográficas ainda é incomum.<sup>10</sup> Descobri que a respeito desse universo de pesquisa, os trabalhos em sua maioria investigam ou o desenvolvimento curricular ou narrativas (auto)biográficas. Porém, não encontrei nenhuma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que analisou como o desenvolvimento curricular aparece em vivências relatadas por professores/as em suas narrativas (auto)biográficas.

Sei “direitinho” a história que não foi contada!

*“As histórias vêm antes da literatura. Antes da palavra escrita, dos símbolos, do papel impresso, até mesmo antes das tábuas, as narrativas já cá estavam.”*

Matilde Campilho

*“Ouso dizer que às vezes você se espanta com minha maneira independente de andar pelo mundo como se a natureza me tivesse feito de seu sexo, e não do da pobre Eva. Acredite em mim, querido amigo, a mente não tem sexo, a não ser aquele que o hábito e a educação lhe dão.”*

Frances Wright, feminista inglesa, em 1822 (Gay, 1995. p.306)

Substantivo feminino, treze letras, sete sílabas, dois prefixos, uma palavra: Autobiografia. *Auto* significa a si próprio, *bio* é vida e *grafia* é escrever. É uma história contada sobre a vida, relato de fatos, escrita pelo protagonista da história em primeira pessoa, recebe a denominação autobiografia. Com isso, afirmo que a autobiografia é um movimento de narração de vida, que encontra lugar para o vivido, é uma narrativa de formação de si.

---

<sup>10</sup> Tal afirmação é baseada no mapeamento realizado no artigo-capítulo 2.



No século XVIII, também conhecido como o Século das Luzes<sup>11</sup>, dominada pela burguesia “[...] cujos privilegiados eram a nobreza e o clero” (Aranha, 2006, p. 20) “[...] o trabalho manual estava a cargo de escravos, permitiu a formação de uma elite intelectual [...]” (Aranha, 2006, p. 89) “Perto do século XIX a consciência de si mesmo se desenvolverá a tal ponto que era um hábito dos homens de letras descreverem o que lhes passava pela mente em confissões e autobiografias.” (Woolf, 2022, p.57). Neste período essencialista a consciência de si mesmo, se reduzia assim, o ser da consciência ao conhecimento, e este conhecimento iluminista imprimia a consciência do Eu como centro referencial do mundo. Sendo essa (des)consciência patriarcal, sexista, branca, elitista e opressora.

O conhecimento e a escrita por um longo período de tempo estiveram concentrados no poder dos homens, e foram usados como uma ferramenta de dominação para excluir vozes femininas, “[...] as mulheres sempre foram vistas como muito mais irracionais do que os homens pobres [...]” (Rago, 2001, p.64), principalmente à “pobre e negra”<sup>12</sup> (Spivak, 2010, p.85). Esse interesse da supremacia masculina com o lugar do feminino em nossa cultura está vinculado ao interesse pelo corpo desde a época clássica, por ser caracterizado como um objeto de poder, “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (Foucault, 1987, p. 126).

A negação para o acesso da literatura e escrita para as mulheres no passado, gradativamente vai deixando de ser unicamente da dominação masculina. “Nós mulheres sofremos retrocessos cruciais em longa busca por igualdade” (Davis, 2017, p.83), a nossa participação na produção acadêmica se inicia muito antes do final do século XIX quando as mulheres passam a ter o direito de ingressar no ensino superior. “[...] A presença de mulheres negras<sup>13</sup> nos espaços universitários, há uma deficiência na literatura em apresentar um movimento incipiente que evidencie em qual momento deste processo se deu o acesso das mesmas ao ensino superior brasileiro” (Santos, Moreira, 2017, p. 1124).

Em um modelo de instituição masculina, elitizada e estratificada, para nós mulheres, foi necessário na época desenvolver estratégias de enfrentamento contra esse modelo

---

<sup>11</sup> O Iluminismo ou Ilustração (em alemão, Aufklärung) é uma das marcas importantes do século XVIII, também conhecido como o Século das Luzes. Luzes significam o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo. (Aranha 2006, p. 176).

<sup>12</sup> “O discurso “universal” é excludente, porque as mulheres são oprimidas de modos diferentes, tornando-se necessário discutir gênero com recorte de classe e raça, levando em conta as especificidades de cada uma.” (Ribeiro, 2018 p.45)

<sup>13</sup> Marcondes et al. (2013), recentemente, a participação das mulheres negras no acesso ao ensino superior tem aumentado, através de políticas de expansão do ensino como o Programa Universidade Para Todos (ProUni), ou mediante ações afirmativas fomentadas pelo Estado (IPEA, 2013). Porém, nós ainda somos a minoria nos bancos das universidades.

hegemônico masculino na academia, uma delas foi a participação silenciosa nas pesquisas através de familiares e companheiros (Tosi, 1998). O século atual é marcado pela inserção massiva de mulheres no campo científico, “[...] conquistas obtidas até então pelo movimento de mulheres [...]” (Davis, 2017, p.84), principalmente no campo das ciências humanas. Hoje, nós mulheres tentamos com a escrita, além de mostrar um passado de exclusão, contar nossas próprias histórias. “Sentir aos avanços femininos e às conquistas feministas” (Rago, 2001, p. 61), é a nossa negação de não girar em torno, não ser apenas uma auxiliar ou viver na sombra dos homens, no sentido de romper a relação entre poder, saber e dinâmicas de gênero/raça/classe. Hoje a escrita (auto)biográfica é democratizada e está globalizando amplamente.

Na minha trajetória de estudante de Pedagogia, como um “corpo que vai se tornando atuante, consciente, falante, leitor (a) e “escritor(a)” (Freire, 2022 p.68), compreendi que o currículo tem o objetivo de organizar o que e como ensinar nas escolas, vejo como um instrumento de formação e desenvolvimento humano que precisa estar situado historicamente. Ele não é ingênuo! “Implica em uma opção e esta opção poderá ou não ser favorável ao processo de humanização” (Lima, 2005, p. 20). Deve incluir todos/as ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento, com toda diversidade cultural existente em nossa sociedade. Sendo assim, o currículo é um artefato cultural orientado pela dinâmica da sociedade. “Quando informações, aprendizagens, sentimentos e pensamentos são articulados, está-se compondo o texto de um currículo” (Maknamara, 2020, p. 59).

A abordagem adotada é a pesquisa qualitativa social, “[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social [...]” (Minayo, 2007, p. 21). Tal abordagem não controla o contexto da pesquisa, mas capta o contexto em sua totalidade. Aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, “[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado.” (Minayo, 2001, p.22) A abordagem qualitativa da realidade social<sup>14</sup>, por estudar o mundo dos significados, é preciso ser interpretada. Dialogando com Minayo (2006), ela afirma que esse tipo de abordagem: “precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados”.

Nesse sentido, a pesquisa é de **natureza básica**, pois contribui para responder minha questão de pesquisa, ao trazer novos conhecimentos para esse debate: *como o*

---

<sup>14</sup> Ainda inspirada em Corazza (1997) entendo a realidade social a partir do que falamos sobre ela, não existe realidade concreta, mas múltiplas através das disputas de poder-saber.

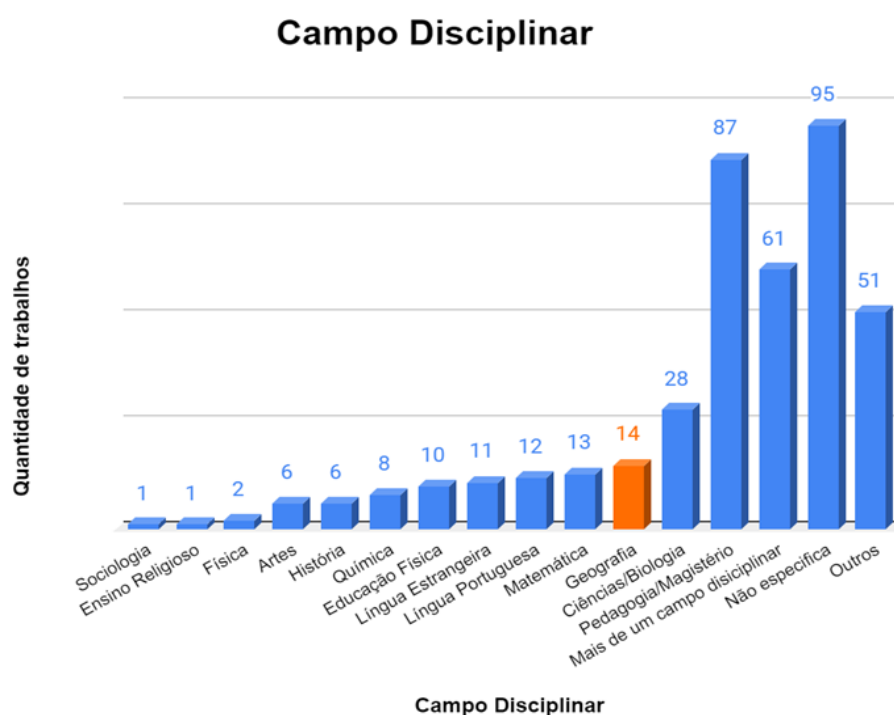
*desenvolvimento curricular aparece em vivências relatadas por professores/as de geografia em suas narrativas (auto)biográficas?* Para Gil (2010), a pesquisa básica aglutina estudos que têm como objetivo completar uma lacuna no conhecimento. Schwartzman (1979) descreve que a pesquisa básica é aquela que acumula conhecimentos e informações que podem eventualmente levar a resultados acadêmicos ou aplicados importantes.

Meu objetivo com a realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa social e de natureza básica é explorar o tema do desenvolvimento curricular em narrativas (auto)biográficas. A “pesquisa exploratória é aquela que tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.” (Gil, 2002, p.41), “proporciona mais familiaridade com o problema”, (Gil, 2010, p. 27), cuja finalidade é torná-lo mais evidente, no sentido de explorar todos os aspectos referentes ao fato estudado. O procedimento metodológico consiste em pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites.” (Fonseca, 2002, p. 32).

Para chegar nessa pesquisa, parti de um estudo anterior realizado por Silva; Virgílio; Nascimento e Maknamara (2023), intitulado: “***Narrativas (auto)biográficas de professores/as do nordeste brasileiro: uma revisão sistemática da literatura***”. A pesquisa consistiu em uma Revisão Sistemática da Literatura e teve como objetivo mapear as narrativas (auto)biográficas de professores/as do Nordeste a partir dos seus trabalhos de conclusão de cursos de graduação ou pós-graduação. O campo investigativo se baseou nos Repositórios Institucionais *online* de 16 Universidades Federais nordestinas. Para fazer o mapeamento das pesquisas a busca foi realizada através das seguintes palavras-chave que serviram de descritores: “*narrativa*”, “*pesquisa narrativa*”, “*(auto)biografia*” e “*pesquisa (auto)biográfica*.” (Silva, Virgílio, Nascimento e Maknamara, 2023).

“A análise e discussão dos dados foram construídas a partir da descrição dos dados identificados em 406 trabalhos que compuseram nosso *corpus* de análise por meio de interpretações e diálogos estabelecidos com os referenciais teóricos da área” (Silva, Virgílio, Nascimento e Maknamara, 2023). “Foram contabilizados e analisados 406 trabalhos ao que se refere o ano de publicação, instituição de origem, nível de ensino, formato e tipo do trabalho, método utilizado, contexto de ensino/aprendizagem e campo disciplinar” (Silva, Virgílio, Nascimento e Maknamara, 2023). Apresento a seguir o gráfico construído pelas/os autoras/es que identifica os campos disciplinares, do ponto de vista curricular, que os trabalhos apresentavam como foco.

**Gráfico 1:** Campos disciplinares das narrativas (auto)biográficas.



**Fonte:** Silva, Virgílio, Nascimento e Maknamara (2023).

Tendo conhecimento da frequência das pesquisas que aparecem no estudo da revisão sistemática, ao que faz referência ao campo disciplinar, escolhi o campo de Geografia com o total de 15 trabalhos para ser material empírico desta pesquisa. Vale ressaltar que os 14 trabalhos que aparecem no gráfico acima, o campo disciplinar de Geografia aparece como único campo de foco de pesquisa, porém houve trabalhos que apresentaram mais de um campo disciplinar, assim aparece um trabalho que investigou três campos disciplinares: Letras, Artes Visuais e Geografia. Com isso, esse trabalho também vai fazer parte do material empírico desta pesquisa, sendo contabilizado a quantidade total de 15 pesquisas.

A análise desses 15 trabalhos de Geografia no campo das narrativas (auto)biográficas, nesta pesquisa atual, tem como objetivo analisar como o desenvolvimento curricular aparece nessas narrativas de professoras e professores de Geografia. Escolhi o material empírico com

base nesse estudo por entender que pesquisar na região (Nordeste) é muito significativa para mim enquanto pesquisadora e ser (humana) nordestina, pensando na “relação de intimidade entre pensar, ler e escrever e na necessidade que temos(tenho) de viver intensamente essa relação[...]” (Freire, 2022, p. 70). Além disso, a escolha pelo campo disciplinar de Geografia como material empírico da pesquisa se deu frente a três critérios:

- (1) Por ter afinidade com o campo disciplinar, parte da minha trajetória como a pesquisa se deu ainda na licenciatura em Pedagogia o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, no programa investiguei as Narrativas (auto)biográficas de professoras/es de Geografia; ainda na graduação em 2020, defendi o trabalho de conclusão de curso, intitulado: **“Narrativas (auto)biográficas nas pesquisas sobre formação docente em geografia no Brasil”** (Virgílio, 2020);
- (2) Percebo que o campo disciplinar de Geografia está em ampliação nas pesquisas (auto)biográficas, assim vejo a importância de continuar investigando o campo;
- (3) Há mais trabalhos no campo de pesquisa (auto)biográfica que não estão publicados em congressos específicos da área; a pesquisa será realizada apenas nas UFs por que já tem material suficiente para o tempo de pesquisa no mestrado;

***Ser nordestino (a) - Bráulio Bessa***

*Sou o gibão do vaqueiro, sou cuscuzeiro sou rapadura*

*Sou vida difícil e dura*

*Sou nordeste brasileiro*

*Sou cantador violeiro, sou alegria ao chover*

*Sou doutor sem saber ler, sou rico sem ser grãfino*

*Quanto mais sou nordestino, mais tenho orgulho de ser*

*Da minha cabeça chata, do meu sotaque arrastado*

*Do nosso solo rachado, dessa gente maltratada*

*Quase sempre injustiçada, acostumada a sofrer*

*Mais mesmo nesse padecer eu sou feliz desde menino*

*Quanto mais sou nordestino, mais orgulho tenho de ser*

*Terra de cultura viva, Chico Anísio, Gonzagão de Renato Aragão*

*Ariano e Patativa. Gente boa, criativa*

*Isso só me dá prazer e hoje mais uma vez eu quero dizer*

*Muito obrigado ao destino, quanto mais sou nordestino*

*Mais tenho orgulho de ser.*

Nesse sentido, para realizar a análise do material empírico com foco em Geografia, é importante compreender os cuidados éticos que são necessários e indispensáveis para a condução de toda a pesquisa. Em outras palavras, foi preciso a obtenção do consentimento dos autores/as de cada respectivo trabalho mapeado.

Sendo assim, foi contatado através do e-mail os/as autores/as dos trabalhos, para esclarecer e convidar para participar da pesquisa. Os trabalhos analisados foram os que os/as autores/as aceitaram contribuir com seu texto. Para isso, explicitiei para cada autor/a dos trabalhos mapeados os objetivos da atual pesquisa com todas as informações necessárias. O/A autor/a que se recusou a participar não teve seu trabalho divulgado, assim respeitando o cuidado ético.

É importante ressaltar que a atual pesquisa não fere e não prejudica a vida profissional ou pessoal dos/as autores/as sujeitos da pesquisa. Para isso expliquei que meu objetivo é que tais pesquisas encontradas contribuíssem para a produção de mais uma pesquisa, que tem como foco contribuir para o debate do desenvolvimento curricular nas vivências relatadas por professores/as em suas narrativas autobiográficas.

Aos autores/as que aceitaram ser sujeitos da pesquisa, explorei como essas narrativas subjetivas se relacionam com o desenvolvimento curricular. Me deixei aberta para descobrir resultados que não aguardava, assim me permitindo enquanto pesquisadora e pedagoga a atenção consciente, o desenvolvimento da escuta, a criação de interpretações intersubjetivas. Estou ciente que minha sessão de resultados indica uma leitura das narrativas de maneira particular dos sujeitos da pesquisa, e que se inserem minhas subjetividades e autorreflexão crítica como pesquisadora. Na análise desses trabalhos me positionei como pesquisadora, pois reconheço que tais narrativas são riquíssimas de conhecimentos e contribuem de maneira significativa para o debate que proponho na investigação.

A seguir, apresento um capítulo no qual descrevo quais as técnicas de análise com a abordagem interpretativa-compreensiva da pesquisa que utilizei para o material empírico, para alcançar o objetivo de responder à questão central da pesquisa.

A costura

*“Nossas práticas de pesquisa nos levam não mais a descrever, denunciando as mazelas e obstáculos das escolas e dos professores na realização de práticas emancipatórias e, nem mesmo, em prescrições de como devem caminhar, mas no reconhecimento do outro enquanto produtor de conhecimento.”*

Valeska Fortes de Oliveira

O ato de costurar é algo que exige muito. Não é apenas juntar duas partes. É preciso utilizar técnicas precisas, um conjunto de sequências de organização do material que será utilizado, para alcançar o objetivo final, entregar uma peça resistente. Recordo-me de quando minha avó sentava em frente a sua máquina de costura, uma SINGER 15C, com algumas peças de roupas. Eu, criança, logo corria para perto para olhar o movimento sincronizado que ela executava, me despertava curiosidade e animação. Ela organizava a sequência de passos a serem seguidos: escolher a cor da linha; encher a bobina; puxar a linha da bobina; escolher a tensão da linha; verificar o comprimento do ponto; abaixava o pé-calcador e se preparava para a costura. Com a mão direita rodava o volante superior e com o balançar e força dos pés empurrava o pedal do volante inferior. A dança sincronizada começava e só terminava depois do acabamento. O pé de sua máquina de costurar, hoje é o pé da minha mesa de estudos, que utilizo para apoiar meu computador e meus livros, onde agora eu costuro as minhas técnicas de análise da pesquisa.

Os procedimentos de análise que organizam os dados da pesquisa para o processo de interpretação é a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1979). O que trago aqui sobre a Análise do Conteúdo é uma adaptação realizada por Minayo (2007) no livro intitulado: “Pesquisa social: Teoria, método e criatividade”. A análise possibilitou que pesquisadoras e pesquisadores transgredissem nas investigações do que está maquiado nos conteúdos, logo,

conseguindo refletir sobre o que está além do que é comunicado. Ao convidar Minayo (2007) para conversar sobre a análise do conteúdo, a autora observa que “através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado.” (p.84). Como afirma Bauer (2002), “no divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos” (p.190).

Fundamentada em Minayo (2007), vejo uma aproximação com a conceituação que Souza (2004) utiliza na leitura em três tempos para análise interpretativa. Assim, organizo o mapeamento e agrupamento de trabalhos sobre desenvolvimento curricular baseada em Minayo (2007) e para analisar os trabalhos das/os professoras/es de geografia, Souza (2004).

É com base nessa perspectiva que discorro meus procedimentos de análise do conteúdo interpretativa. Nesta técnica, unidade de registro serve para analisar o conteúdo da escrita que está inserido em um contexto, assim, a que mais se adapta ao procedimento escolhido é a frase como unidade de registro. Para a análise de conteúdo é necessário que a unidade de contexto também faça parte do procedimento, tendo em vista que a compreensão da escrita precisa ser interpretada. Assim, para a análise interpretativa do material utilizei a “[...] ideia metafórica de uma *leitura em três tempos* [...]” (Souza, 2004, p. 122).

Em sequência, Minayo (2006), aborda que a interpretação dos resultados é uma das partes mais importantes dos procedimentos das técnicas de análise. Toda pesquisa de abordagem qualitativa de realidade social, se inicia com as próprias interpretações dos atores (ocorrem ao longo de todo o processo da pesquisa) e termina com a interpretação das interpretações. Portanto, é possível considerar que a interpretação relaciona as estruturas semânticas (significantes) com as estruturas sociológicas (significados) dos enunciados presentes na mensagem. Dito de outra forma, interpreta os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada (Minayo, 2007).

Para a trajetória de análise na pesquisa social, tomei como ponto de partida fazer uma leitura compreensiva do conjunto do material empírico selecionado, que foram os 14 trabalhos encontrados escritos por docentes do campo disciplinar de Geografia. É uma leitura de primeiro plano, com o objetivo de atingir pensamentos mais profundos. Nesse primeiro momento me deixei tomar pelos escritos narrativos das/os docentes. Essa leitura compreensiva possibilita que enquanto pesquisadora eu tenha uma visão geral da quantidade de trabalhos; conhecer as particularidades do material; pensar pressupostos de interpretação de análise; escolher como classificar e relacionar conceitos teóricos.



Dando continuidade a minha costura, pego a exploração do material. “Tratamos aqui da análise propriamente dita.” (Minayo, 2007, p. 92). Para fazer a exploração do material empírico que tem como *corpus* da investigação as narrativas (auto)biográficas, utilizo a análise compreensiva-interpretativa de narrativas (Souza, 2014). O autor, explica a “análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas[...]” (Souza, 2014, p. 43). Ainda o mesmo autor (2014), descreve os seguintes passos para realizar tal técnica:

1. **Tempo I** (Pré-análise / leitura cruzada): Organização do perfil individual ou do grupo, “explicitando questões culturais, socioeconômicas, biográficas (gênero, idade, relações familiares, etc), de formação e das implicações/dificuldades em relação a narrativa oral e ou escrita” (p. 44).
2. **Tempo II** (Leitura temática - unidades de análise descritivas): Criação das unidades temáticas, “agrupar as unidades temáticas de análise através das recorrências e das irregularidades presentes nas narrativas, emergindo de um diálogo intertextual e de uma análise horizontal das experiências individuais e coletivas contidas nas narrativas” (p. 45); o agrupamento das unidades “remetem sempre para a complexidade e a totalidade de cada experiência narrada”, unem partes das narrativas, para utilizar como referência para interpretação do material de análise.
3. **Tempo III** (Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*): O reconhecimento das subjetividades, a consciência da (des)continuidade das narrativas, utilizadas para as unidades temáticas, “explicitando particularidades individuais do corpus e da seleção de lembranças e experiências significativas dos sujeitos” (p. 46) com o objetivo de “apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas” (p. 44).

A técnica de análise interpretativa-compreensiva com a leitura em três tempos, leva em consideração o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido. Essa divisão de tempos é importante para as escritas das narrativas (auto)biográficas, pois expressam entre si “dialogicidade e reciprocidade” (Souza, 2014, p. 43). É importante ressaltar que a escolha metodológica da análise compreensiva-interpretativa é aplicada apenas para explorar as 15 pesquisas encontradas no estudo de Silva; Virgílio; Nascimento e Maknamara (2023), que faz

referência aos trabalhos de (auto)biografia no campo da geografia. O resultado dessa análise será discutido apenas no **Artigo - Capítulo 3** “Desenvolvimentos curriculares a partir de narrativas (auto)biográficas professoras/es de geografia”.

No artigo-capítulo 2 que vem a seguir, abordo o conceito do campo de estudo do desenvolvimento curricular pautado por Pacheco (2001), abordando seus níveis e fases, ao concomitante faço problematizações acerca do currículo. Apresento também um mapeamento sobre o tema de estudo, me envolvi no movimento de conhecer o que eu ainda não conhecia sobre o que as pesquisas estavam investigando, desmontando, montando e remontando o que foi encontrado. O que me possibilita aprender mais sobre o campo do desenvolvimento curricular em território nacional a partir das pesquisas de outros/as pesquisadores/as, e me propicia explorar os contextos político-administrativo; gestão; realização; currículo prescrito ou oficial; currículo apresentado; currículo real; currículo realizado ou experimental; o currículo oculto, currículo avaliado, que oportuniza construir diálogos com tais autoras e autores.

## CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA

Ao acessar minha biblioteca repleta de vivências e experiências durante minha vida formativa com a liberdade de “desmontar esse monumento chamado memória ao olhar para ela como invenção”. (Chaves, 2017, p. 167) Para olhar quais caminhos foram ora condicionados, ora escolhidos, permitiu surgir sensações e sentimentos diferentes, ao mesmo tempo que emergiu conhecimentos ao relacionar as práticas pedagógicas e sujeitos da educação pelas instituições que passei. Eu fui uma estudante inquieta, questionadora, atenta, comunicativa e dedicada, embora nem sempre fosse reconhecida no espaço escolar.

Refletir criticamente por meio da autobiografia performática sobre os currículos que foram submetidos a mim, me fez compreender que enquanto estudante nem sempre entendi quais eram os objetivos e práticas que fizeram parte da minha escolarização. Porém, como professora sou capaz de refletir criticamente sobre as práticas, comportamentos, currículos, objetivos, entre tantos atravessamentos que marcam minha subjetividade docente e minha prática. Tais reflexões que marcam meus caminhos de estudante, me tornaram uma professora de pedagogia sensível, atenta e responsável abrindo espaço para as vozes e vezes diante as demandas dos meus alunos/as. Essa escrita evidenciou que autobiografia performática é um dos caminhos para pensar na ação do ensino da pedagogia que pode emergir de vivências diferentes dentro do espaço escolar ou na universidade. Esse modo de fazer pesquisa

potencializa a criação de novos sentidos interiores e exteriores sobre o que fomos e sobre o que seremos (Chaves, 2013; Passeggi, 2011). Pesquisas dessa natureza contribuem de maneira significativa para o debate no campo das narrativas (auto)biográficas em processos formativos de professores/as que propicia repensar a formação docente, e contribui para a autoformação dos sujeitos participantes da pesquisa. Posto isso, considero que essa pesquisa é significativa para o campo da produção acadêmica das narrativas (auto)biográficas, pois esse modo de fazer pesquisa possibilita que futuras/os pesquisadoras/es explorem o campo em outros territórios que ainda não foram estudados. Quero dizer que, futuras pesquisas podem seguir esse modelo de escrita (auto)biográfica para explorar outras discussões sejam elas voltadas para questões docentes ou outros campos, para além do modo canônico de se escrever produções acadêmicas constituído culturalmente em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. **História da Educação e da Pedagogia – Geral e do Brasil**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARENDS, R. **Aprender a ensinar**. 7. ed. Lisboa: McGraw-Hill, 2008.
- ALCOFORADO, L. **Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais**. Educação, Santa Maria, v. 39 n. 1, p. 65-84, 2014.
- BAUER, M.W. **Análise de conteúdo clássica: uma revisão**. In: BAUER, M. & GASKELL, G. (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2002, p.189-217.
- BEYER, L. LISTON, D. **Curriculum in Conflict: Social Visions, Educational Agendas, and Progressive School Reform**. New York: Teachers College Press, 1996.
- BUENO, B. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. Educação e Pesquisa. 28(1), pp. 11-30. 2002.
- BUENO, B. et al. **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2> Acesso em 07 de maio. 2014.
- CHAVES, S. **Memória e invenção: sonhar o futuro ou Memória e futuro: inventar o sonho**. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, São Paulo, v.35, n.70, p.161-169, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2017v35n70p161-169>. Acesso em: 11 de jul. de 2023.
- CHAVES, S. **Reencantar a ciência, reinventar a docência**. São Paulo: Livraria da Física, 2013. 177p.

CORAZZA, S; TADEU, T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

CORAZZA, S. **Planejamento de ensino como estratégia de política cultural**. In: MOREIRA (org.) Antônio Flávio Barbosa. Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

COSTA, M. **Uma agenda para jovens pesquisadores**. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos II – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio: Lamparina, 2007, p. 143-156.

CONQUERGOOD; D. **Beyond the text: toward a performative cultural politics**. In: Dailey SJ, editor. *The future of performance studies: visions and revisions*. Washington DC: National Communication Association; 1998. p. 25-36.

DAVIS, A. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DENZIN; NK. **Performance autoethnography**. New York: Routledge; 2018.

DENZIN; NK. **Performance ethnography: critical pedagogy and the politics of culture**. Thousand Oaks: SAGE; 2003.

DELORY-MOMBERGER, C. (2012) Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17 n. 5, p. 523-740, 2012

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. **Autoetnografia: un panorama**. *Astrolabio - Nueva Época*, n.14, p. 249-273, 2015.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed., Cortez: São Paulo, 2001.

FERRO; F. **Germinar**. Recife. Gravadora: Tratore. 2019

FERRO, F. **Atriz, cantora ou dançarina?**. Recife: Guerra Produções: 2015. Suporte (2:56)

FERNANDES, H.; PRADO, G. **A narrativa na formação de professoras e de pesquisadores da/na escola: diários de viagem**. v. 12 n. 1 (2008): jan./abr.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT, M. **A escrita de si**. In.: FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.

\_\_\_\_\_. **A microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal. 2000.

\_\_\_\_\_. **“A verdade e as formas jurídicas”**. Rio de Janeiro: Nau, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir** Petrópolis: Vozes, 1987.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, G. **Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo.** Buenos Aires: Lugar, 1997.

GIL, A. C. (2002) **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª. ed. São Paulo: Atlas S/A.

\_\_\_\_\_. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

\_\_\_\_\_. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOLMAN; J. **Living bodies of thought: the “critical” in critical autoethnography.** Qual Inq. 2016; 22:228-37.

KELLY, A. (1989). O currículo: teoria e prática. São Paulo: Ed. Harper e Row do Brasil.

KOHAN, W. O. **Imagens da infância para (re)pensar o currículo.** Revista Sul-americana de filosofia e educação, n. 1, nov/2003, p.1-9.

HOOKS B. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra.** São Paulo: Elefante; 2019.

LAROSSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática.** 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

LIBÂNEO, J. Oliveira, J. : Tosch, Myrja Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estruturas e Organização,** São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, E. **Currículo, cultura e conhecimento.** São Paulo, Editora Sobradinho 107, 2005.

LIONNET, F. **Autobiographical voices: race, gender, self-portraiture.** New York: Cornell University Press; 1991.

LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MADISON DS, H. **The SAGE handbook of performance studies.** Thousand Oaks: SAGE; 2006.

MAKNAMARA, M. (2016). **Tornando-me um professor de biologia: memórias de vivências escolares.** *Educação Em Foco*, 21(2), 495–522. Disponível em: <https://doi.org/10.22195/2447-524620162119730>. Acesso em: 19 de out de 2023.

MAKNAMARA, M. **Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos.** *Reflexão & Ação*, 27, 4–18, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14189>. Acesso em: 26 de abr de 2023.

MÉNDEZ, M. **Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms.** *Colombian Applied Linguistics Journal*, v.15, n.2, p. 279-287, 2013.

MIRANDA, C. **A autoetnografia como prática contra-hegemônica.** v. 17 n. 3 (2022): *Dossiê Autoetnografias: (In)visibilidades, reflexividades e interações entre “Eus” e “Outros”.*

MINAYO, M (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento.** 9ª ed. ampliada e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORETTO, V. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

O’CONNELL, N. **Writing the Deaf Self in Autoethnography.** In.: KUSTERS, A.; DE MEULDER, M.; O’BRIEN, D. (Eds.). *Innovations in Deaf Studies: The Role of Deaf Scholars.* New York: Oxford University Press, 2017.

PAULA, A; et al. **Desenho também é coisa séria: desvelando o "funcionário padrão" da sociedade capitalista moderna no desenho animado bob esponja calça quadrada.** *RAM (Revista de Administração Mackenzie)*, Instituto Presbiteriano Mackenzie, vol. 15, n. 5, 2014, 45-71.

PACHECO, J. **Currículo: teoria e práxis.** Porto: Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação.** Porto Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **Discursos e lugares das Competências em Contextos de Educação e Formação.** Porto: Porto Editora, 2011

\_\_\_\_\_. **Currículo: mudanças transformadoras em tempos de (pós) pandemia.** Estado da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). 1ª Edição: dezembro 2022 ISBN: 978-989-8841-41-4 ISSN: 1647-8541. 2021

PASSEGGI, M; SOUZA, E; VICENTINI, P. P... **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização.** *Educação em Revista (UFMG. Impresso)*, v. 27, p. 369-386, 2011.

PASSEGGI, M. **Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación.** *Educación y Pedagogía*, v. 23, n.61, 2011. p.25-40.

PASSEGGI, M; et al. (Org.). **Pesquisa auto(biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares.** Natal: EDUFERN, 2018.

PRADO, G. **Para começo de conversa: incentivar os professores a narrar! Presente!**, Salvador, ano 17. n. 66, p. 26-27, 2009.

Perrenoud, P. **Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora. 1995.

RAGO, M. **Feminizar é preciso: por uma cultura filógina**. São Paulo Perspec. 15 (3) • Jul 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392001000300009>. Acesso em: 30 de jun. de 2023.

RICHARDSON, L. **New Writing Practices in Qualitative Research**. Sociology of Sport Journal, v. 17, n.1, p. 5-20, 2000.

RAIMONDI; G. MOREIRA; C. BRILHANTE; A. BARROS; N. **A autoetnografia performática e a pesquisa qualitativa na Saúde Coletiva: (des)encontros método+lógicos**. Cad. Saúde Pública 36 (12). 2020.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento. 1996.

SANTOMÉ, J. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 155-172.

SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, J.; MOREIRA, N. **Mulher negra e educação superior: impasses históricos e atuais**. Santos: Colóquio do Museu Pedagógico - ISSN 2175-5493.

SILVA, T. **O adeus as metanarrativas educacionais**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 247-258.

SILVA, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed.; 8 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SILVA; J.; VIRGILIO, L.; NASCIMENTO, R.; MAKNAMARA, M. **Narrativas (auto)biográficas de professores/as do nordeste brasileiro: uma revisão sistemática da literatura**. 2023.

SOUZA, E; SOUSA, C; CATANI, D. **A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun, p. 31-42, 2008.

SOUZA, E. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese de doutorado Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Bahia, Brasil. (2004).

\_\_\_\_\_. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva interpretativa e política de sentido**. Educação, Santa Maria, v. 39, n.1, p. 39-50, 2014.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Trad:Sandra Regina Goulart 86 de Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa, Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2010.

SCHWARTZMAN, S. **Pesquisa acadêmica, pesquisa básica e pesquisa aplicada em duas comunidades científicas.** 1979.

TORRES, J. (1995). **O curriculum oculto.** Porto: Porto Editora.

TOSI, L. **Mulher e ciência: a revolução científica, a caça às bruxas e a ciência moderna.** Cadernos Pagu, n. 10, p. 369-397, 1998.

VASCONCELLOS, C. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo.** São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA-NETO, A. **Michel Foucault e os estudos culturais.** In: Estudos culturais em educação: mídia arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. 2 ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2004, p. 37-69.

VIRGILIO, L. **Narrativas (auto)biográficas nas pesquisas sobre formação docente em geografia no Brasil.** 16 f. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Centro de Educação, Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOOLF, V. **Um teto todo seu.** Edição especial. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2022. 116 p.

WIERCINSKI, G. **Pesquisa auto-biográfica: uma introdução metodológica.** XIX Jornada de Pesquisa. Unijui, 2014.



**ARTIGO CAPÍTULO 2**  
**MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL SOBRE**  
**DESENVOLVIMENTO CURRICULAR**

**Laryssa Virgilio**

**RESUMO:** O campo do desenvolvimento curricular em educação possui uma prática complexa, com diferentes níveis e fases, onde docentes e discentes vislumbram a liberdade para negociar conteúdos curriculares (Pacheco, 2001). O objetivo deste artigo foi construir levantamento bibliográfico sobre as pesquisas que discutem o desenvolvimento curricular. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, o mapeamento da produção acadêmica nacional sobre desenvolvimento curricular foi realizado a partir do repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações- BDTD em conjunto com o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. Os resultados do levantamento apresentaram o total de 48 trabalhos que discutem o desenvolvimento curricular em diferentes campos na pós-graduação em nível de dissertações e teses. Conclui-se que as pesquisas que colocam em pauta o desenvolvimento curricular vem sendo um campo constante de ampliação e discussão nas universidades federais, estaduais e privadas, se apresentando em diferentes áreas do conhecimento.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Curricular; Produção Científica; BDTD.

1. O que é esse tal de desenvolvimento curricular?

O que ensinar? Como ensinar? Por que ensinar? Quando avaliar? Tais questões parecem fazer parte de um labirinto pedagógico curricular. O labirinto curricular representa possíveis caminhos e direcionamentos para professoras e professores, alunas e alunos. Quando visto de cima, buscam enxergar os caminhos que devem percorrer, caminhos esses, implicados de relações de poder-saber, subjetividades, biopolítica<sup>15</sup>, entre tantos outros. Este artigo-capítulo 2 tem como objetivo construir um levantamento bibliográfico sobre a

---

<sup>15</sup> O termo biopolítica, inaugurado por Michel Foucault, em o “Nascimento da Biopolítica” (1979), procura compreender como o poder se desenvolve e conduz a vida.

produção acadêmica que discutem o desenvolvimento curricular nas dissertações e teses da pós-graduação em território nacional.

Os caminhos apontam (impõem) como acontece o desenvolvimento e processo de formação do sujeito. O currículo não é apenas sistemático, é formado por níveis, fases e estratégias que se relacionam entre si, é flexível e crítico. “O currículo é considerado um artefato social e cultural [...] implica relações de poder. O currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (Moreira e Silva, 2001, p. 7-8). Quando pensamos em currículo na educação, “qual vanguarda teórico-política vocês querem entronizar, para destacá-la de todas as formas maciças, circulantes e descontínuas de saber?” (Foucault, 2005, p. 15).

Vindo do tradicionalismo clássico, o currículo inicialmente focalizava apenas nos conteúdos a ensinar, disciplinas, temas, áreas de estudo, plano de ação implementado no sistema escolar. Mas será que esse modelo hegemônico Ocidental ainda tem influência no século atual? Para isso, é importante refletir que “é preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica.” (Foucault, 2003, p. 7). Não se engane, esse tal de currículo não é neutro, muito menos ingênuo!

“[...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (Apple, 1982, p. 59).

O currículo é relação de poder! Em *Verdade e Poder*, Foucault acentua a forma de acareação própria à história, descrito em uma perspectiva de homogeneização de ideias.

“A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não linguística. Relação de poder, não relação de sentido. A história não tem “sentido”, o que não quer dizer que seja absurda ou incoerente. Ao contrário, é inteligível e deve poder ser analisada em seus menores detalhes, mas segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas” (Foucault, 2003, p. 5).

A história do currículo se deu em um modelo de processo de controle social e dominação de classe, raça e gênero. O currículo tem influência direta da colonização e seus traços estão presentes nas vidas que pulsam no interior das escolas e nas próprias escolas até hoje. Dito de outro modo, a história social do currículo tem efeito sobre as pessoas e está construído para isso, seu objetivo é a dominação. Não se trata apenas de ter acesso ao conhecimento, mas há diferentes conhecimentos, tendo em vista que existem pessoas diferentes, diferenças sociais (classe, raça e gênero), e diferentes currículos.

O modelo como a construção social se deu, produz e reproduz subjetividades. Assim, ideologias e culturas são afirmadas ou negadas no currículo sendo um instrumento de exclusão ou inclusão das subjetividades dos/as atores e atrizes sociais, de maneira consciente ou inconsciente, o que implica diretamente na identidade de cada sujeito. “Corresponde a um conjunto de intenções” (Pacheco, 1996, p. 18). Partindo dessa afirmação, as intenções do currículo estão relacionadas com o poder como verdade posto através dos discursos reproduzidos: os significados, sons, imagens, falas, línguas, metáforas, ironias, entre outras. “O currículo é uma linguagem” (Corazza, 2001, p.9), e seu discurso é apenas um, em meio há tantas maneiras de atribuir sentido, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar” (Foucault, 2006, p. 10).

O currículo tem seu discurso (repleto de relações de poder), é um ser falante, logo o que quer? Em uma aula inaugural do Collège de France de A ordem do discurso, Foucault coloca que o discurso não é neutro e está entrelaçado às questões de poder e desejo.

“Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (Foucault, 2006, p. 8-9).

O currículo por ser uma linguagem, tem um discurso que produz ideias e práticas coletivas e individuais, línguas de gerações com teorias institucionalizadas. Os “EU” e “EUS” que falam e são silenciados, esse silenciamento está intrinsecamente ligado às relações de poder-saber-subjetividade. O entrelaçamento entre poder, saber e subjetividade é a principal chave proposta por Foucault para se pensar nos problemas atuais, os saberes justificam as práticas de poder, não há saber sem relação de força e sem sujeito. É pela disciplina que as práticas de poder podem ser observadas com mais facilidade, Foucault aponta uma das formas da relação de poder posta nas escolas que foi/é marcada pela disciplina, que produz uma nova subjetividade com docilização do indivíduo: “mas a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, que é apenas um modelo reduzido do tribunal” (Foucault, 2008, p.149).

Na prática o currículo pode ser identificado como “estratégia pela qual as escolas tentam satisfazer os fins da educação” (Traldi, 1984, p. 37). Assim, o currículo é o fio que interliga o sujeito à educação, para justificar e satisfazer esse fim. Para compreender o desenvolvimento do currículo, recorro ao diálogo com o autor César Coll (1987) apud

Andrade (2003), a partir de quatro estratégias que estruturam o projeto curricular: o que ensinar? Quando ensinar? O que, como e quando avaliar?

Essas perguntas me fazem refletir sobre outra, o Projeto Curricular da Escola é uma decisão administrativa ou necessidade das/os professoras e professores? O Projeto Curricular da Escola não é um modelo único, seu desenvolvimento na escola precisa contar com a participação das/os professoras e professores. Para tomar decisões educativas que implicam no desenvolvimento curricular. Esse conjunto de tomada de decisão de docentes é fundamental para o desenvolvimento da prática educativa: o que ensinar, quando ensinar, o que, como e quando avaliar. O autor Pacheco (2002) explica os elementos que estruturam o componente curricular é o “que ensinar (objetivos gerais e conteúdos), quando ensinar (objetivos mais específicos e programação didática), como e com que ensinar (opções metodológicas, materiais e recursos curriculares) e o quê, como e quando avaliar (critérios e modelos de avaliação)”. (Pacheco, 2002, p. 186).

O mesmo autor (Pacheco, 1996) comunica que existem três níveis da decisão curricular: político-administrativo (administração central); gestão e realização (contexto de sala de aula). Ainda bebendo da fonte de Pacheco (1992) o autor apresenta as fases do desenvolvimento curricular, que se constituem em quatro segmentos: justificção teórica; planejamento; operacionalização e avaliação. A justificção teórica são entendimentos ideológicos e culturais da proposta curricular. O planejamento é a organização do tempo, conteúdos, espaço, objetivos. Operacionalização é a execução do currículo na ação pedagógica e Avaliação é um meio no desenvolvimento do currículo para deliberação da prática escolar.

É pertinente assimilar que as diferentes fases da construção do currículo são fatores fundamentais para compreender os níveis de decisão curricular e as questões do desenvolvimento do currículo, pois reflete na prática educativa. Em outras palavras, para entender as fases do desenvolvimento do currículo, os níveis de decisão curricular apresentados por Pacheco (1996) são conceitos importantes para assimilar o que Sacristán (2000) denominou de: *currículo prescrito*, *currículo apresentado às professoras e professores*, *currículo modelado pelas professoras e professores*, *currículo em ação*, *currículo realizado* e *currículo avaliado*.

O currículo prescrito com embasamento em Sacristán (2000) prescreve orientações curriculares. Pacheco (1996) chama de administração central, o que vai definir a proposta curricular do ensino, são os planos, programas e orientações. Na Educação a organização

administrativa do currículo prescrito ocorre pelos documentos oficiais estruturados pelo MEC (Ministério da Educação). São alguns deles: RCNEI (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio). Todos os documentos oficiais que organizam o currículo prescrito têm como foco principal uma educação nacional.

O currículo apresentado aos professores e professoras “costumam traduzir para os professores/as o significado e os conteúdos do currículo prescrito” (Sacristán, 2000, p.105) Porém, esse currículo é genérico, não é suficiente para orientar as práticas das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Podemos tomar como exemplo os livros didáticos que são inseridos nas unidades escolares.

O currículo moldado pelas professoras e professores é uma organização da realidade social e cultural que leva em consideração a trajetória do profissional. É um planejamento do ensino pela perspectiva do docente. Essa organização pode ser individual ou coletiva, com o objetivo de “[...] planejar a prática, de fato é um “tradutor” que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares.” (Sacristán, 2000, p.105)

Currículo em ação “É na prática real” (Sacristán, 2000, p. 105) são intenções educativas que acontecem no dia a dia no ambiente escolar, em outras palavras, as práticas pedagógicas, o que implica pensar em uma prática que leve em consideração “a formação docente, a construção dos saberes do/a professor/a” (Verdum, 2013, p.92). Ainda concordo que o “significado que a prática pedagógica possa assumir varia, isto é, consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido, mudando conforme os princípios em que estiver baseada a nossa ideia” (Verdum, 2013, p.94). Essa fase pode ser denominada como a que dá qualidade ao ensino, por estar ligada diretamente às metodologias desempenhadas pelos/as docentes. Essa prática está carregada de influências como a autonomia docente, condições físicas, interações, tradições, entre outras, “não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social” (Fernandes, 1999, p.159)

O Currículo Realizado ou Currículo experiencial (Pacheco, 1996) não está explícito em nenhum documento. “Quando o currículo realizado não corresponde ao currículo oficial, “então se diz que existe o currículo oculto com diversas denominações: implícito, latente, não intencional, não ensinado, escondido” (Pacheco, 1996, p.70). O currículo oculto “ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo” com foco nas “atitudes e valores próprios de outras esferas sociais, como por exemplo aqueles ligados a nacionalidade” e ainda “ensina através de rituais, regras, regulamentos, normas” (Silva, 1999, p.79). Dito isto, para

nós professores/as é importante “desocultar o currículo oculto” (Silva, 1999, p.80), pois ele perde sua eficácia e deixa de ter os mesmos efeitos. As relações entre docente, alunas e alunos, comunidade escolar constroem significados de aprendizagem, valores, crenças, culturas, comportamentos, orientações que não fazem parte do currículo oficial, e que em sua grande parte também não fazem parte de suas esferas sociais. Aqui é importante lembrar que o currículo é disputa de territórios e de poder.

Currículo Avaliado é uma maneira de ter controle sobre o que é ensinado em sala de aula, em outras palavras, “controles para liberar validações e títulos, culturas, ideologias e teorias pedagógicas” (Sacristán, 2000, p. 105). É uma comprovação que acontece por meio de avaliações como Provinha Brasil e Enade, com o objetivo de quantificar a qualidade do saber das alunas e alunos, através do que se é ensinado em sala de aula, que determina quais tipos de saberes são mais relevantes que outros.

Assim, após essa conceituação sobre currículo partindo de Sacristán (2000), evidencia-se que ele é definitivamente um espaço de poder, seja ele prescrito, apresentado às professoras e professores, modelado pelas professoras e professores, em ação, realizado ou avaliado. É ao mesmo tempo cultural e capitalista (Silva, 1999) reproduzindo estruturas sociais e políticas. É uma invenção social, carregado de disputas e conflitos curriculares, assim, é necessário questionar “quais conhecimentos são considerados válidos?” (Silva, 1999, p.148). Não se pode olhar para esse currículo com inocência, ele é território, lugar e espaço, é nossa vida, que forja identidades e discursos (Silva, 1999). As fases do desenvolvimento curricular que descrevi acima, inspirada nas discussões de Pacheco (1996) e Sacristán (2000), estão presentes na prática do/a docente, durante a trajetória ainda enquanto aluna/aluno, quanto no exercício da profissão. Com isso, afirmo que o desenvolvimento curricular está presente nas narrativas (auto)biográficas de docentes, mas nem sempre foi assim!

O encontro dos docentes com a escrita narrativa e o método da pesquisa (auto)biográfica, possibilita que as histórias vividas sejam contadas, e suas experiências sejam termo de pesquisa. No movimento de se aprofundar no conceito de narrativa, é necessário beber da fonte do conceito empregado à experiência. “A experiência é pessoal e social” (Dewey, 1959, p. 30), são transmitidas em formato de histórias, fazendo relação entre passado, presente e futuro, com noção de lugar. “A experiência de vida e a trajetória anterior do professor ou professora contribuem para formar a sua visão de ensino e os principais elementos da sua prática” (Goodson, 2004, p. 307).

Nessa perspectiva a narrativa é o melhor modo de representar e compreender a experiência. Larrosa (2003, 2011) aponta o saber da experiência como faceta fundamental do

saber docente. Mas para que as experiências docentes, através da narrativa, sejam termo de pesquisa, precisa ser formadora, reflexiva e crítica. “Para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (Josso, 2004, p. 47-8). Usando como método a escrita narrativa para escrever as experiências, as professoras e os professores situam sua escrita como procedimento de pesquisa e formação. É uma forma de compreender a experiência e “levanta a questão da voz e da autoria” (Chaves, 2000, p. 87).

“A capacidade de narrar a si mesmo, além de envolver a capacidade de refletir sobre a experiência vivida, pode ajudar a entender e a organizar a realidade social e, dessa forma, oferecer melhores condições para que os sujeitos possam transformar a própria realidade” (Wittizorecki et al, 2006, p. 23). Em outras palavras, a escrita de si não é apenas um relato de suas vivências, “constitui oportunidade privilegiada de tomada de consciência e de reflexão pessoal” (Catani et al, 1997, p. 22), é considerada um método de pesquisa, “podemos perceber que os estudos que usam como instrumento a narrativa e as histórias de vida são, ao mesmo tempo, investigação e formação” (Wittizorecki et al, 2006, p. 23).

Concordo com o autor Wittizorecki et al (2006) sobre o uso da expressão “narrativa”, que abarca os diferentes estudos que tem como objetivo, trazer “à tona memórias, episódios, biografias, enfim reconstruir a história dos sujeitos” (p. 11). Ao reconstruir as histórias de vidas, ocasiona uma construção de significados reflexivos sobre suas próprias experiências “subjetividade e singularidade, através das lembranças e memórias que o processo identitário e da vivência da escolarização comportam” (Souza, 2004, p.394).

O campo da pesquisa (auto)biográfica nem sempre foi considerada uma ciência, o seu processo de reconhecimento noticiado por Câmara (2012) foi um desenvolvimento lento e sinuoso, como um gênero que despertava pouco interesse histórico, literário e científico, desde o final do século XX. Câmara (2012) ainda relata que as pesquisas (auto)biográficas no ensino superior não eram consideradas científicas, por conter subjetividades, não continha o “rigor científico”. Quando as narrativas começaram a ser entendidas como parte das histórias, a abertura para esse estudo possibilitou que as biografias também fossem científicas “acompanha uma nova concepção acerca dos acontecimentos narrados e de seus autores” (Câmara, 2012, p.12).

O movimento biográfico de educação no Brasil teve início nos anos de 1990, os estudos se intensificaram com essa nova possibilidade de campo científico, podemos considerar “a virada biográfica em Educação” (Câmara, 2012, p.12). Em outras palavras, os

estudos sobre as vivências da formação do magistério como meio de reflexão crítica. Passeggi, Souza e Vicentini, (2011), afirmam que este cenário está se ampliando continuamente quanto à compreensão e recorrência dialogal com o objeto.

Mas afinal o que é a pesquisa (auto)biográfica? Podemos caracterizar a riqueza desta forma de abordagem de pesquisa, como uma investigação de caráter qualitativo, apoiado em suas histórias de vidas, relatos orais, escritos, fotográficos, narrativas, vivências e experiências que relata sua subjetividade com o meio social que está inserido. A pesquisa (auto)biográfica é “O laço indissociável entre a experiência e a sua (re)elaboração na condição narrativa enquanto abertura para revivificar e ao mesmo tempo recriar o vivido é central para a análise de relatos autobiográficos” (Carvalho, 2003, p. 287).

“O estudo autobiográfico permite o encontro de múltiplas possibilidades onde o eu pessoal dialoga com o eu social sou a autora e a narradora do texto ao mesmo tempo e, por meio da auto escuta, posso comunicar ao mundo determinadas coisas que avalio serem importantes” (Neves, 2010, p.125).

Ao comunicar ao mundo um estudo (auto)biográfico, a estratégia da escrita narrativa é investigar os sujeitos no processo de biografização. Pineau (2006, p. 240) caracteriza a narrativa autobiográfica “como um meio pessoal maior, e talvez incontornável, do exercício em um círculo diferente do ‘curvar-se (fechar) reflexivo e desdobrar-se (abrir) narrativo.’” No campo da educação o foco são as reflexões sobre a formação docente, porém essa reflexão no campo educacional (auto)biográfico é a reflexão crítica dos significados que fazem parte da sua história de vida relacionando passado, presente e futuro, com olhar crítico e com rigor científico sobre o processo de aprendizagem e formação. É a reflexividade (auto)biográfica, “não se busca uma ‘verdade’ preexistente ao ato de biografar, mas sim como os indivíduos significam suas experiências e (re)significam suas consciências históricas de si e de suas aprendizagens, mediante o processo de biografização”. (Passeggi, Souza, Vicentini, 2011, p.371)

A escrita (auto)biográfica é um campo científico da pesquisa que possibilita que docentes narrem suas experiências e (re)signifiquem suas trajetórias formativas, “[...] acreditamos no trabalho com narrativas docentes como forma de dar visibilidade às vozes, às práticas, aos significados dessas pessoas professoras.” (Oliveira, 2006, p.173) Na especificidade desta investigação a leitura das narrativas de professoras e professores apontam o desenvolvimento curricular contido nos escritos de suas vivências “[...]enquanto produtor de conhecimento” (Oliveira, 2006, p.174).



## 2. Ou(viu) o que estão falando sobre desenvolvimento curricular?

O que as pesquisas têm investigado sobre o Desenvolvimento Curricular? A partir de quais óticas tem se pesquisado Desenvolvimento Curricular? Neste tópico apresento um referencial bibliográfico sobre a temática do Desenvolvimento Curricular, na tentativa de responder tais questionamentos, ouvindo o que as/os pesquisadoras/es estão descobrindo com as investigações no campo.

No movimento de investigar como o Desenvolvimento Curricular aparece nas narrativas (auto)biográficas de professoras e professores, conhecer o que foi pesquisado sobre o Desenvolvimento Curricular na Educação é uma temática que me envolve, por sua ampla discussão. No objetivo de seguir a minha pergunta balizadora de pesquisa, compreendo que conhecer o que estão falando sobre o desenvolvimento curricular é fundamental para compreender o caminhar dessa investigação. Com isso, decidi fazer um mapeamento no repositório de pesquisas brasileiras, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para identificar e analisar o que vem sendo discutido nas pesquisas da área sobre o Desenvolvimento Curricular no território nacional.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)<sup>16</sup>, com lançamento oficial no final do ano de 2002. A BDTD é uma das maiores iniciativas do mundo, para propagação, transparência e visibilidade de Teses e Dissertações na internet. A Biblioteca “integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos<sup>17</sup>.”

Para realizar o mapeamento junto à BDTD/IBICT utilizei a palavra-chave: “*desenvolvimento curricular*”. Essa primeira busca apresentou o número de 98 pesquisas na área do objeto de estudo, sendo 33 Teses e 56 Dissertações de variados campos da Educação. Fiz a análise dessas pesquisas para descobrir o que elas estavam falando sobre desenvolvimento curricular, através dos resumos das pesquisas, a partir dessa análise, identifiquei que na plataforma haviam trabalhos repetidos, assim o quantitativo de 98

---

<sup>16</sup> Acesso Disponível em: <https://bdt.d.ibict.br/vufind/Content/history>.

<sup>17</sup> Acesso Disponível em: <https://bdt.d.ibict.br/vufind/Content/whatIs>

pesquisas, se tornou 89 e desse número, 50 trabalhos focam no desenvolvimento curricular (duas pesquisas das 50 estavam com documento em PDF fora do ar, sendo assim não estão nas descrições que faço a seguir), nas outras 39 pesquisas apenas citavam o desenvolvimento curricular, não sendo campo principal de estudo.

Na intenção de pensar e conhecer as contribuições que essas pesquisas trazem sobre o campo do desenvolvimento curricular, organizei os trabalhos em três grupos cujas pesquisas se aproximam por afinidades temáticas, considerando três contextos/níveis de decisão curricular, inspirada em Pacheco (2001). São eles:

**I- Político-administrativo:** No domínio da administração central, responsável pela “traçar as opções fundamentais sobre a elaboração e prescrição curricular (planos, programas) propõe orientações programáticas, incluindo normas sobre a elaboração de materiais curriculares, define critérios de organização curricular.” (p.71);

**II- De gestão:** No domínio da escola e da administração regional, esse desenvolvimento dispõe do “nível de mesoestrutura<sup>18</sup> curricular, constituída pelos estabelecimentos escolares e entre a macroestrutura<sup>19</sup>, da administração central, e a microestrutura<sup>20</sup> de ensino, representada por professoras/es e alunas/os [...]” (p.89);

**III- De realização:** No domínio de sala de aula, “intervenção curricular das/os professoras/es e das/os alunas/os, tão marcantes e decisivos no desenvolvimento do currículo.” (p.101) No processo de formação as/os professoras/es são “constructores directos” (Clandinin e Connelly, 1992) e as/os alunas/os com suas "experiências". (Erickson e Schultz, 1992) que transformam esse projecto.

A seguir, cada grupo é caracterizado e melhor detalhado diante da descrição dos trabalhos que dele fazem parte.

---

<sup>18</sup> O termo "mesoestrutura" é um nível de planificação da integração do projecto da escola, do autor Pacheco (1994); que tem como competência da escola como território educativo.

<sup>19</sup> O termo macroestrutura é o nível de planificação de competência do ministério de regiões, da integração do projecto escolar (Pacheco, 1994).

<sup>20</sup> O termo microestrutura é um nível de planificação de competência dos/as professores/as da integração do projecto de escola (Pacheco, 1994).

## 2.1 Ao nível político-administrativo

*“Vai aprendendo que  
Se a passagem é três e oitenta,  
e você tem três na mão,  
Ela interrompe a professora  
e diz: Então não vai ter pão!”  
Bia Ferreira*

Com 22 trabalhos: Jesus (2003); Silva (2013); Barros (2010); Patel (2005); Marques (2016); Cerqueira (2012); Lima Júnior (2011); Faria (2010); Athias (2015); Rosenbaum (2014); Torres (2017); Januário (2017); Camargo (2007); Gomes (2019); Peres (2017); Moraes (2014); Silva (2019); Moraes (2013); Canuto (2012); Forim (2020); Monteiro (2016); e Cyrino (2002). Essas pesquisas relacionam as decisões curriculares tomadas em contexto político-administrativo.

Jesus (2003) objetivou conhecer as relações que professoras/es que atuam em turmas de 1º série do Ensino Fundamental em escolas da rede particular de ensino de Belo Horizonte, estabelecem com o currículo oficial da instituição na qual trabalham. A metodologia é qualitativa a partir de entrevistas semiestruturadas. Os resultados demonstram uma contradição instalada: as/os professoras/es são responsabilizadas/os pela produção educativa da escola e têm, para isso, toda uma estrutura de assessoria, monitoramento e controle para avaliação do seu trabalho. É o currículo da escola e não um currículo proposto e construído pelos educadores/as.

Silva (2013) visou avaliar o nível de desenvolvimento do pensamento formal, o desenvolvimento curricular e o atingimento dos objetivos educacionais no ensino médio. A pesquisa constitui-se em um estudo de caso, transversal, exploratório e com metodologia quanti-qualitativa. O efeito da análise dos dados quantitativos e qualitativos mostrou que os/as alunos/as possuem bem desenvolvidos o Fator G e a estrutura concreta de pensamento, apesar desse desenvolvimento, os/as alunos/as pouco avançaram para o nível de pensamento formal. Quanto aos professores/as, percebe-se que eles/as possuem formação específica em relação à área de atuação, a maioria possui título de especialista também na área de atuação. Mesmo assim, se mostraram contraditórias quanto às concepções de aprendizagem e suas práticas.

Barros (2010) tenciona analisar o currículo da Escola Normal do Pará, na disciplina de Ciências Naturais que constam em sua estrutura, desde 1870 até 1930. A metodologia é um estudo analítico. O resultado do estudo mostra que, de modo geral, a Física, a Química e a História Natural foram as ciências da natureza que constam na estrutura do currículo da Escola Normal do Pará. Outro contexto refletido pelo movimento científico em questão, diz respeito ao contexto nacional uma vez que os currículos do ensino primário, secundário e normal do Rio de Janeiro, capital do país, previram o ensino da Física, Química e História Natural. Por fim, a presença destas três ciências na Escola Normal do Pará refletiu o cenário do mundo moderno, uma vez que estas ciências se expandiram e solidificaram.

Patel (2005) teve o propósito de construir significados sobre a educação bilingue e o professor de educação bilingue, em Moçambique. A metodologia da pesquisa é de cunho etnográfico, trabalho de campo, entrevistas, e observação de aulas. Os resultados apontaram que o discurso oficial e os documentos sobre as políticas do desenvolvimento curricular para o ensino primário parecem reconhecer a educação bilíngue assim como o professor de educação bilíngue, mas do ponto de vista da efetivação de políticas de expansão, estes elementos não são tidos em conta. Por isso, o seu lugar no contexto educacional moçambicano é, ainda, incipiente, mas parece haver um espaço para o desenvolvimento gradual de programas de educação bilíngue.

Marques (2016) visou analisar a relação entre a Escola Básica brasileira e os processos de escolarização em finais do século XX, a partir dos documentos curriculares nacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – publicados entre 1998 e 2013. Apresentou como metodologia de pesquisa de cunho qualitativa, a partir da análise bibliográfica e documental. O trabalho resultou na visibilidade dos conjuntos dos documentos curriculares como oriundos da ideologia neoliberal, aos processos de escolarização.

Em outro estudo realizado por Marinho (2003) no campo das Reformas Neoliberais, o autor afirma em sua pesquisa que os documentos oficiais da educação “se apresentam como o “único” depositante do desejo de ruptura com o ensino tradicional” (p.128) para doutrinar atores e atrizes sociais com o objetivo de torná-los aptos e habilitados ao novo perfil do capitalismo competitivo. Marinho (2003) comunica que “não resta dúvida que os documentos oficiais tentam construir um imaginário favorável ao seu projeto de melhoria da educação, construindo seus próprios efeitos de “verdade”.”

Já Cerqueira (2012) intencionou levantar indícios sobre os impactos dos resultados de pesquisa em Educação Matemática nos documentos oficiais desses países, elaborados a partir dos anos 90 do século XX, no contexto dos estudos comparativos sobre organização e desenvolvimento curricular, na área de Educação Matemática, no Brasil e no Chile. A metodologia da pesquisa é a análise documental. Concluiu que os pontos de vistas dos diferentes profissionais de Educação sobre a concepção e elaboração dos currículos prescritos, apontando as dificuldades na consecução dos currículos praticados nos sistemas educativos públicos, que por sua vez tecem recomendações que devem ser inseridas no trabalho do/a professor/a, ressaltando desafios para implementação dos currículos prescritos.

Lima Júnior (2011) buscou identificar e compreender as relações e os nexos contidos entre as políticas públicas destinadas à última etapa da educação básica pública e as prescrições e condicionalidades daquele programa, inseridas no contexto sócio-histórico e econômico, de modo a explicitar as interfaces do BID com as ações e os interesses do Governo do Distrito Federal. Trata-se de uma metodologia qualitativa fundamentada na perspectiva histórico-dialética. O estudo concluiu que o Promed promoveu a continuidade das reformas educacionais propugnadas pelo governo federal na década de 1990, reordenou a rede de ensino médio público do Distrito Federal e acirrou os processos de descentralização e de racionalização da gestão, alinhando-a aos preceitos da economia capitalista mundial, do mercado e do trabalho, imprimindo marcas características do setor privado, ao tempo em que setores da sociedade propugnavam um modelo de educação pública, gratuita, laica e como direito social.

Faria (2010) propôs compreender como os/as professores/as de Matemática da cidade de Goiânia entendem e ressignificam suas práticas educativas mediante as diretrizes da Reorientação Curricular (RC). Utilizou abordagem qualitativa por meio de estudo de caso. A conclusão da pesquisa destaca o desenvolvimento do currículo, o multiculturalismo, a interdisciplinaridade e a formação de professores/as. Revelou que os/as professores/as não se viram partícipes do processo da RC, embora tenham participado de alguns encontros de discussão e formação que tratavam de questões relativas à RC, que os/as professores/as não incorporaram as orientações pedagógicas da RC no seu fazer pedagógico e que suas práticas pedagógicas independem da mesma.

No campo das pesquisas sobre Reorientação Curricular as autoras Barroso e Mandarina (2006), entendem que o documento RC precisa envolver todos/as atores/atrizes do espaço escolar, para que se sintam ouvidos, partícipes e co-autores/as, esse documento precisa ser atual de acordo com seu tempo e ter foco “nos problemas da realidade atual” (p. 17).

Quero dizer que, se o documento RC estiver desatualizado de acordo com seu tempo e problemas atuais da educação e concomitantemente essas/es docentes não fizeram parte de sua construção, logo os fazeres pedagógicos e práticas pedagógicas independe do mesmo.

Athias (2015) propôs compreender problemas desafiadores relativos à elaboração curricular e à formação de professores/as, na área de Educação Matemática. Como metodologia apresentou um estudo comparativo. Seus achados mostram um comparativo da parte documental e apontam similaridade nas concepções sobre a utilização da Resolução de problemas como eixo e estratégia no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Já nas entrevistas realizadas com os/as professores/as e diretores/as, nos dois países, concluiu-se que os atores do Peru possuem melhor relação de trabalho em Matemática na Educação Básica com o currículo oficial, nos níveis primário e secundário, do que os atores do Brasil.

Ainda seguindo esse modelo comparativo de pesquisa, Rosenbaum (2014) visou desenvolver análises comparativas sobre organização e desenvolvimento curricular, na área de Educação Matemática, entre Brasil e Uruguai. A metodologia de pesquisa é de natureza qualitativa, e pesquisa bibliográfica. As análises efetuadas revelam muitas similaridades no tocante aos conteúdos apresentados nas prescrições curriculares e indícios da influência de resultados da pesquisa em Educação Matemática no desenvolvimento dos currículos dos países pesquisados. No entanto, encontraram diferenças na implementação, na organização dos currículos e na postura dos professores diante das recomendações curriculares.

Torres (2017) buscou compreender a construção histórica do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri – URCA, identificando seus determinantes políticos, sociais, econômicos, culturais, pedagógicos e curriculares; e suas implicações na formação profissional docente da Educação Básica. Utilizou-se como metodologia a História Oral, estruturada na pesquisa qualitativa, descritiva e analítica. Os efeitos deste estudo revelaram que o curso passou por diferentes modificações em seus projetos pedagógicos, evidenciando as contradições em sua organização curricular decorrentes dos determinantes políticos, econômicos, sociais e legais presentes na sociedade.

A respeito da elaboração e organização curricular, Pacheco e Morgado (2002) anunciam que não existe um modelo único! É específico e interno de cada instituição, essa elaboração parte do “consenso dos/as professores/as de cada escola e implica que se tomem decisões sobre uma série de elementos inerentes ao próprio desenvolvimento curricular” (p.186). Quero dizer que, apesar de seguir os documentos oficiais, a elaboração curricular difere de espaços e tempos.

Januário (2017) objetivou construir um marco conceitual que possa orientar a análise da relação professor-materiais curriculares de Matemática. Apresentou como metodologia o estado da arte. Nos resultados destaca-se a não neutralidade na relação professores-materiais curriculares por esses dois agentes do desenvolvimento curricular, evidenciando-se conhecimentos, crenças e valores sobre o percurso formativo dos estudantes, da Matemática e do seu ensino; acentuam-se os conceitos de *affordance* e de agência como marco que orienta o estudo e a compreensão dos diferentes usos de materiais curriculares.

Camargo (2007) analisou o processo de reestruturação de um curso de licenciatura em Física de uma instituição de ensino superior pública. A metodologia da pesquisa é a Análise de Discurso. Concluiu-se que as falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa partem de posições diferentes, com perspectivas acadêmicas ou profissionais distintas licenciandos e professores/as em exercício, vários deles hoje profissionais, fruto da estrutura curricular então vigente, tinham demandas claras.

Recorro a Virgílio (2021) para dialogar com a pesquisa de Camargo (2007) sobre as diferentes falas dos/as docentes em profissão, a autora comunica que o caminho que essas/es professores/as atravessam durante sua formação pessoal e escolar ainda “como aluno/a resgatando as memórias durante as aulas, a estrutura física da escola, o perfil de cada professor/a, a metodologia e comportamento da turma acrescentarão na experiência como futuro docente.” Quero falar que as experiências e vivências desses/as atores e atrizes sociais durante sua vida, produz discursos diferentes. Foucault (1996) diz que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento” (p. 8).

Gomes (2019) desenvolveu orientações curriculares que apoiem projetos de formação de profissionais no âmbito da gestão e curadoria de dados de pesquisa pertinentes ao campo da Ciência da Informação. A metodologia foi qualitativa, exploratória e aplicada, realizada por meio de pesquisa documental. A análise de dados foi executada a partir dos métodos de análise de conteúdo e análise comparativa. Constatou-se a existência de cursos de dados com vários focos e objetivos com influências dos currículos de diversas áreas como Ciência da Computação, Ciência da Informação, Estatística, Matemática, Administração, Comunicação e Ciências Políticas; necessidade de abertura dos docentes e profissionais da Ciência da Informação para a aprendizagem de novos conhecimentos e a realização de atividades no ambiente de dados que envolvam a Estatística e a Computação.

Peres (2017) visou identificar a integração entre as dimensões técnico-científicas e crítico-reflexiva no currículo de formação profissional no curso de Ciências Contábeis da UFC. A metodologia é a pesquisa social aplicada, utilizando-se como método, o indutivo, e a epistemologia crítica com abordagem qualitativa do problema, através da pesquisa exploratória e descritiva. No resultado da pesquisa notou-se os documentos oficiais que regulamentam a formação do contador no Brasil, enfatizam a necessidade de desenvolver, nos cursos de graduação em Ciências Contábeis competências técnico-científicas e habilidades crítico-reflexivas e ao currículo em ação, a integração entre a dimensão técnico-científica e crítico-reflexiva no desenvolvimento curricular já se fazia presente no referido curso antes do início desta investigação. No final da investigação ocorreu um processo de construção coletiva que resultou em um novo currículo oficial, as dimensões técnico-científicas e crítico-reflexivas no desenvolvimento curricular desta formação profissional só poderão ser identificadas e analisadas em um momento futuro.

Moraes (2014) propôs compreender os referenciais epistemológicos e teórico-práticos do projeto nacional de formação profissional dos assistentes sociais e sua efetivação na organização e desenvolvimento curricular dos cursos de graduação em Serviço Social. A metodologia utilizada é quali quanti e Discurso do Sujeito Coletivo. O efeito dessa pesquisa aponta que o planejamento e desenvolvimento curricular dos cursos de graduação de Serviço Social investigados e a prática docente exercida nestes, estão fundados numa lógica formal e numa razão instrumental.

Silva (2019) analisou os conhecimentos curriculares que compuseram os cursos de especialização em educação integral e dos sentidos assumidos sobre a docência em escolas de tempo integral. Procurou compreender o processo de elaboração e desenvolvimento curricular das especializações; analisar as possíveis relações entre os conhecimentos curriculares e os sentidos de docência identificados e identificar e refletir sobre os conhecimentos docentes que possam emergir desta relação. Utilizou como metodologia a pesquisa qualitativa, realizou um estudo de caso coletivo, foram realizadas: entrevistas semiestruturadas com coordenadores; questionários com professores e pesquisa documental. Concluiu o estudo apresentando que, se por um lado esses cursos apresentaram diferentes problemáticas e desafios relacionados ao PME e a estrutura das universidades e suas capacidades para atender a essa demanda do MEC; por outro representaram experiências interessantes e relevantes para a análise sobre os conhecimentos docentes e os processos de profissionalização docente desenvolvido por meio da formação de professores para, com e nas escolas de tempo integral.



Moraes (2013) analisou o currículo do curso de graduação em pedagogia da UEG, UNUCSEH, Campos Belos e São Luís de Montes Belos, com foco nas diretrizes curriculares nacionais vigentes, antes e depois da unificação curricular do período dos anos 2000 a 2010. A metodologia utilizada é o materialismo histórico dialético, de abordagem qualitativa com estudos documentais, observação, entrevista e diálogos espontâneos. A pesquisa apresentou como resultado que a unificação curricular está consolidada nos cursos de Pedagogia, porém as fragilidades foram detectadas como: falta de formação continuada; falta de grupo de estudos; falta de concursos públicos; entre outros.

Canuto (2012) propôs investigar a influência da abordagem por competências na construção, organização e desenvolvimento de currículos na formação profissional técnica na área da saúde, mediante atuação da Escola de Saúde Pública do Estado do Ceará. Por meio de um estudo de caso, com base do método de Análise de Conteúdo, realizou-se a análise documental, de entrevistas e observações de campo. Essa pesquisa permitiu confirmar a hipótese de trabalho, identificando que a ESP-CE, apoiada nas orientações oficiais, anuncia e desenha seus currículos com base na abordagem por competências, mas, quer seja no inscrito, no manifestado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa ou nas observações realizadas, não há uma posição epistemológica consistente com essa abordagem, o que evidencia a fragilidade de sistematização dessa abordagem quanto à construção, organização e desenvolvimento curricular.

Forim (2020) avaliou a mobilidade acadêmica internacional em cursos de graduação da Universidade Federal de São Carlos, no âmbito dos programas AUGM, BRACOL, BRAMEX e Acordos Bilaterais de Cooperação, no período de 2016 a 2019. A presente pesquisa adotou a metodologia survey, de abordagem quantitativa de caráter descritiva. A coleta de dados foi feita através de pesquisa documental e aplicação de questionário. Os resultados apontam que é possível inferir apesar de a mobilidade acadêmica internacional na UFSCar estar em expansão, a partir dos pontos de fragilidade detectados por meio do questionário, é possível implementar ações de melhorias com o intuito de aumentar o número de mobilidades *incoming* e *outgoing*. Constatou-se também que a América Latina tem desenvolvido sua mobilidade acadêmica internacional, especialmente através da AUGM, porém, ainda é preciso ser aprimorada, objetivando atrair estudantes de todas as áreas do conhecimento.

Monteiro (2016) procurou compreender como se estrutura e organiza o currículo do curso de Ciências da Educação, ante as políticas curriculares da Universidade de Cabo Verde. A metodologia da investigação é um estudo de caso do tipo etnográfico, com entrevista

semiestruturada, e observação participante periférica, grupos focais e análise dos documentos. A decorrência dessa pesquisa evidenciou que a forma como se estrutura e organiza o currículo da Uni-CV é fortemente influenciada pelos países europeus e pelos organismos internacionais mediante políticas de currículo do ensino superior. resultados assinalam a necessidade de repensar a estrutura e organizar o currículo do curso de ciências de educação e as políticas curriculares da Uni-CV.

Cyrino (2002) descreveu os casos de inovação dos cursos de Semiologia Pediátrica e de Saúde Coletiva III para o desenvolvimento da proposta de reforma curricular da instituição. A metodologia do estudo é uma avaliação dos casos, com métodos quantitativos e qualitativos. Os resultados apontaram que os/as alunos/as como professores/as se sentiram muito beneficiados com as inovações e a utilização de novas tecnologias educacionais. Os cursos demonstram a possibilidade de mudanças no ensino e podem contribuir com o processo de inovação institucional.

O uso das tecnologias educacionais apontado por Medeiros e Bezerra (2016) é base do conhecimento em educação, assim, é considerada “suporte didático-pedagógicos para ensinar e aprender, de forma virtual, atitudes hoje indispensáveis ao “Ser” professor/a.” (p.11) As autoras ainda enfatizam que “se faz necessário para o campo da formação do educador/a”. (p.24). Girardi (2011, p.20) considera que as “novas tecnologias educacionais, quando utilizadas de maneira inteligente, produzem intensa democratização de conhecimento e de produção”.

Os 22 trabalhos relacionam as decisões curriculares tomadas em contexto político-administrativo do desenvolvimento curricular, o que esteve em cena foram as decisões da administração central do currículo. É possível identificar a partir dos trabalhos encontrados que diferentes campos do conhecimento estão questionando e investigando esse currículo “linear, sequencial, estático” que opera de forma “disciplinar e segmentado” (Silva, 1999, p. 115). Ainda percebi que os trabalhos compreendem e questionam em suas pesquisas esse nível do currículo que “está baseado numa separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura”, mesmo sendo (des)contruído ele ainda assume na sociedade o “objetivo em transmitir o conhecimento em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã” (Silva, 1999, p. 115). Essas pesquisas são uma recusa ao que já está dado, ao mesmo tempo que colocam em pauta questionamentos, (des)construções, reconstruções, sobre quais são os conhecimentos tidos como válidos por esse currículo político-administrativo canônico nos diferentes campos do conhecimentos e níveis.

## 2.2 Ao nível de gestão

*“Chega na escola, outro portão se fecha  
Você demorou, não vai entrar na aula de história  
Espera, senta aí, já já da uma hora  
Espera mais um pouco e entra na segunda aula  
E vê se não se atrasa de novo, a diretora fala.”*

*Bia Ferreira*

Com 12 trabalhos: Martins (2005); Gonçalves (2012); Ferreira (2008); Lucas (2009); Ayres (2021); Silva (2015); Cabreira (2018); Guimarães (2016); Limonta (2009); Loureiro (2015); Medeiros (2011); e Leal (2016). Relacionam-se com o currículo decidido no contexto de gestão, em outras palavras, a nível de escola e região.

Martins (2005) visou pesquisar o tratamento interdisciplinar como uma das alternativas de organização curricular, atualmente em discussão, analisando a literatura sobre o tema, as posições de especialistas e as condições de implementação, tanto em termos da formação de professores/as como em termos dos materiais didáticos disponíveis. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental e bibliográfica, entrevistas semi-estruturadas. A resultância do estudo aponta a existência de uma convergência de princípios apontados na literatura mais recente sobre currículos e a opinião de especialistas e dos/as professores/as do Ensino Médio, quanto à importância de abordagens interdisciplinares. Além disso, a formação dos/as professores/as e a característica dos livros didáticos ainda são pontos decisivos para que prevaleçam antigas práticas lineares e desconectadas.

Ainda sobre o contexto interdisciplinar, Gonçalves (2012) buscou contribuir para a compreensão do papel e das potencialidades da Matemática na formação dos alunos da EPTNM integrada ao Ensino Médio, considerando aspectos formativos inerentes à laboralidade e à formação geral de nível médio, considerando a interdisciplinaridade como um dos eixos norteadores necessários para viabilizar o desenvolvimento curricular neste segmento de ensino. Trata-se de uma metodologia da abordagem qualitativa, com análises de documentos. Observou-se certa dificuldade de se viabilizar uma integralização da formação profissional técnica com o Ensino Médio. O estudo defende a interdisciplinaridade como potencializadora da referida integralização, tendo como premissa a organização coletiva e colaborativa do trabalho pedagógico da escola. Nos documentos analisados foi observada a ausência de orientações específicas referentes ao ensino da Matemática, norteadora da ação

docente e que nos motivou a modelagem como estratégia de ensino de Matemática que possibilita uma abordagem interdisciplinar com outras áreas do conhecimento e contextualizada com a realidade do mundo do trabalho.

Outras pesquisas vêm colocando em cena o tema interdisciplinaridade no currículo, seja em nível escolar ou acadêmico. Oliveira e Moreira (2017) pesquisaram sobre o caminho percorrido da Disciplinaridade para a Interdisciplinaridade, e as autoras comunicam que:

“A interdisciplinaridade, portanto, deve ser entendida não somente como um método integrador e sim como uma alternativa transformadora para os paradigmas atuais do conhecimento; o diálogo entre as ciências, tecnologias e saberes populares, sendo então, um método produtor de novos conhecimentos” (p. 5).

O que ela prevê é um diálogo harmonioso entre os saberes sem que cada uma perca as suas especificidades, mas para esse diálogo acontecer a comunidade escolar precisa organizar esse funcionamento em seu projeto didático, no nível de gestão. Outro debate importante a somar com a discussão do campo interdisciplinar é o debate o campo transdisciplinar que “possibilita reinventar saberes e práticas de acordo com as redes discursivas que se pretende (des)construir” (Souza, 2018, p.130) É interessante chamar para a discussão esse campo do desenvolvimento curricular, uma vez que, não apareceu nenhum trabalho que correlacionou tal temática, visto que “o caráter transdisciplinar demandaria maiores investimentos em reformulações curriculares, mais professores/as interessados/as em abordar de modo sistemático essas temáticas” (Souza, 2018, p.134). Quero dizer que cada escola com suas subjetividades de tempo e espaço constrói em conjunto sua organização curricular com toda a comunidade.

Ferreira (2008) buscou a partir da análise do desenvolvimento curricular de um programa especial de formação de professores/as em exercício, o PEC - Formação Universitária Municípios, identificar dispositivos de integração curricular, procurando refletir como foram contempladas as diferentes dimensões dessa integração no programa. A metodologia é a análise documental. A autora identificou que a formação docente contempla a integração curricular nos aspectos do caráter interinstitucional do programa, e articulação das diferentes mídias que interagem com os saberes. Observou também que a ausência dos docentes e discentes na construção do currículo, evidencia os desafios para a construção desse currículo integrado ao desenvolvimento curricular.

Lucas (2009) propôs através do Projeto de Educação de Posseiros do Paraná, apresentar o processo de formação docente como eixo do desenvolvimento curricular da

alfabetização. Utilizou como método a pesquisa bibliográfica documental, com aplicação de entrevistas para resgate de memórias. O efeito da pesquisa apontou que a formação dos docentes se constitui no eixo para o desenvolvimento curricular, tendo como foco principal as/os educadoras/es e educandas/os.

Ainda sobre formação de professoras/es, Ayres (2021) propôs compreender como os/as Coordenadores/as Pedagógicos veem as orientações didáticas presentes no EMAI, ainda: se e como elas são utilizadas para apoiar a formação de professores/as polivalentes em Matemática. A metodologia é de natureza qualitativa, fez uso de entrevistas semiestruturadas. Identificou que as participantes afirmaram que o Projeto permitiu o desenvolvimento de uma prática formativa mais organizada com decisões tomadas no coletivo permitindo a construção de vínculos entre os participantes. O ensino de matemática nas escolas da Rede vem se utilizando e de abordagens que não privilegiam a reflexão, os currículos desatualizados das Faculdades de Educação parecem ser responsáveis pela dificuldade dos docentes em compreender os conteúdos do EMAI.

Em ambos os trabalhos se percebe que a discussão em foco é a formação docente no contexto do desenvolvimento curricular; outras pesquisas apontam que sobre a formação de professoras/es ainda existem muitas discussões e questionamentos sobre a proposta curricular a ser adotada (Brito, Silva e Nunes, 2018). Mencionam que a formação docente é composta “do conhecimento científico acumulado e das necessidades que o tempo de hoje impõe ao professor/a.” (p. 125) As autoras ainda afirmam na pesquisa que o currículo pensado para a formação docente, se baseia na proposta de Macedo (2000) que rompe com o tradicionalismo: é a “formação de um intelectual de novo tipo, adequado ao desenvolvimento das formas reais da vida contemporânea” (p.13).

Silva (2015) teve a intenção de compreender o processo de desenvolvimento curricular nos Anos Iniciais a partir da perspectiva dos/as professores/as e do coordenador. A metodologia da pesquisa é qualitativa do tipo interpretativa, em uma Escola Pública Estadual na cidade de Franca (SP). Seu estudo revelou que os professores percebem aspectos positivos do Projeto EMAI, como as sequências didáticas bem elaboradas com atividades diversificadas, direcionamento do trabalho docente, valorização do pensamento do aluno e da criatividade, Em relação ao desenvolvimento curricular na escola, evidenciou que a formação desenvolvida com os professores têm se constituído de forma direcionada na implementação do currículo prescrito e apresentado, porém percebeu indícios, nas vozes das professoras e da coordenadora, da necessidade de ampliar a formação em uma perspectiva de grupos colaborativos.

Cabreira (2018) teve como meta explicitar ideias estruturantes na trajetória de construção de uma escola pública municipal em tempo integral (Ijuí, RS) de um processo de desenvolvimento curricular investigado em um contexto escolar. A metodologia, qualitativa e exploratória. Conclui reafirmando a relevância da perspectiva crítica do currículo para o (re) conhecimento de concepções e práticas de educação integral, pelo sistemático enfrentamento de inerentes situações de conflito e tensão entre entendimentos e interesses que lhes são subjacentes, pelo desenvolvimento humano/social numa perspectiva transformadora, crítica e emancipatória.

Guimarães (2016) colocou em cena compreender a configuração curricular da disciplina de Educação Física no currículo mais amplo do CODAP-UFS; tendo como marco – recorte – temporal o período de 1959 até 1996. A metodologia utilizada é a pesquisa histórica de campo, como abordagem qualitativa e entrevista com história oral. Sua pesquisa mostra que os dados encontrados podem afirmar que a Educação Física esteve presente na organização curricular do Colégio de Aplicação desde sua inauguração, sendo que na maior parte do tempo esteve enquanto prática educativa, no sentido de contribuir para moldar os indivíduos para a vida social, onde regras e disciplina precisam ser apreendidas. No que tange ao currículo do Colégio de Aplicação da UFS foi observado a presença de acontecimentos, vivências e atitudes que marcaram a passagem dos alunos pela Educação Física. Não houve uma relação dialética entre currículo da Educação Física e currículo do Colégio de Aplicação da UFS no período estudado, tendo em vista que os professores entrevistados evidenciaram não haver orientação institucional no que se refere à organização curricular da Educação Física ministrada por eles.

Limonta (2009) visou identificar e analisar os limites e possibilidades de formação do currículo do curso de Pedagogia desta instituição e suas relações com as políticas educacionais para a formação de professores no ensino superior no Brasil. Tendo por método de pesquisa o materialismo histórico-dialético. Apresentou como resultados o planejamento e desenvolvimento curricular no curso de Pedagogia, trazendo uma reflexão sobre o currículo integrado, o trabalho docente e a pesquisa numa perspectiva histórico-crítica como princípios formativos e eixos norteadores do planejamento e desenvolvimento curricular do curso.

Loureiro (2015) propôs um modelo de sustentabilidade/desenvolvimento sustentável na educação em engenharia, elegendo como fenômeno o desenvolvimento curricular para os cursos de engenharia. A metodologia utilizada é a abordagem sistêmica. Os resultados apontaram que a partir dos dados, considerados relevantes na incorporação da sustentabilidade/DS no ensino superior e/ou para o ensino em engenharia, obtidos por meio da

opinião dos especialistas ou incluídos pela autora, com base nos referenciais consultados, que se elaborou um modelo genérico de reestruturação curricular para a implementação da sustentabilidade/DS nos cursos de engenharia, apontando os fatores (oportunidades e barreiras) e suas relações, que afetam essa incorporação.

Medeiros (2011) buscou caracterizar o perfil dos egressos do Curso de Odontologia da Universidade Estadual de Maringá e a contribuição do projeto pedagógico para atuação profissional. A metodologia é um estudo de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório. Concluiu-se que o curso tem formado profissionais predominantemente do sexo feminino, jovem e com atuação concentrada no Paraná. O projeto pedagógico do curso tem contribuído para uma formação generalista, as disciplinas atendem aos objetivos do curso, porém na visão dos egressos, o desenvolvimento curricular ocorre de forma parcialmente integrada indicando a necessidade de novas reformulações visando a melhoria do curso.

Leal (2016) teve como propósito contribuir para os estudos que buscam compreender as formas de articulação entre a dimensão ‘teoria’ e a dimensão ‘prática’ propostas e desenvolvidas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de um curso de licenciatura em Matemática no estado da Bahia. Trata-se de uma metodologia descritiva, de abordagem qualitativa, como estudo de caso. Concluiu que seu estudo apresenta especificamente, para os estudantes a matriz curricular do curso favorece e reafirma a dicotomia entre teoria e prática. Como conclusão, uma das principais contribuições deste relatório de pesquisa está na compreensão de que os licenciandos trazem, por meio de seus discursos, entendimentos sobre a relação entre teoria e prática desenvolvida no PPP do curso, e que estes lhes são revelados sob uma tensão de não se reconhecerem como futuros professores/as, seguros e preparados para o enfrentamento da prática profissional.

O Projeto Pedagógico da escola para Nascimento; et al (2020) “serve de referencial para guiar os trabalhos dos profissionais da educação, além de delinear todo o trabalho da instituição escolar, em aspectos relacionados a questões administrativas, pedagógicas e/ou didáticas” (p.132). Freitas (2004, p. 69) enfatiza que ele “não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo.” Isso quer dizer, que tal documento quando construído coletivamente, abarca a realidade e as diferentes teorias e práticas expressas pelos/as docentes, seja em nível escolar ou acadêmico. Quando esse movimento coletivo não acontece, a teoria e a prática se diferem do projeto didático, já que sua construção “deve ser específica e própria de cada instituição” (Nascimento; et al, 2020, p.132) respeitando o tempo e o espaço educacional.

Os 12 trabalhos se encontram na esteira do currículo decidido no contexto de gestão, ou seja, no nível de escola e região. Assim, as pesquisas colocam em pauta formação docente, a prática pedagógica dos/as docentes, pautando o caminho da gestão para “pensarmos na sociedade que temos e na sociedade que queremos” (Verdum, 2013, p.92). A escola tem a missão de socialização e humanização dos sujeitos, pensando de forma construtiva e participativa dos indivíduos, para que avaliem seus contextos históricos e sociais (Verdum, 2013). Ainda assim, esse nível está repleto de jogos de poder e disputas, uma vez que esse currículo é também organizado por suas regiões, “não se pode separar as questões culturais de questões de poder” (Silva, 1999, p. 85).

### 2.3 Ao nível de realização

*“Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola:  
Que todos são iguais e que cota é esmola.”*

*Bia Ferreira*

Com 14 trabalhos: Ramos (2011); Moura (2019); Amaral (2015); Cotrim (2022); Angelo (2006); Abreu (2011); Figueiredo (2013); Silva (2013); Côrtes (2015); Merichelli (2018); Bozelli (2018); Resende (2019); Palanch (2016); e Carneiro (2002). Relacionam o currículo no contexto de realização, que acontece na prática de sala de aula, hora a hora, dia após dia. “[...] Salienta para a intervenção curricular dos/as professores/as e das/os alunas/os, tão marcantes e decisivos no desenvolvimento do currículo” (Pacheco, 2001, p. 101).

Ramos (2011) objetivou identificar, analisar e explicar na perspectiva dos/as professores/as, como o curso de pedagogia PROAÇÃO-UESC, na forma do desenvolvimento curricular favoreceu o alcance das contribuições nas dimensões pessoais e profissionais dos docentes. Através da metodologia qualitativa de cunho analítico-descritivo. A pesquisa apresentou como resultado o processo de elaboração, o conteúdo e a prática do currículo do curso de Pedagogia-PROAÇÃO-UESC, possibilitaram aos professores/as participantes, o encontro com o seu ser pessoal e com saber-fazer profissional e, portanto, a ressignificação de suas práticas pessoais e profissionais.

Moura (2019) visou investigar elementos constitutivos de uma perspectiva sociocientífica no desenvolvimento curricular da licenciatura de Química na formação de professores/as. A metodologia da pesquisa é do tipo qualitativa, o método é o Discurso do



Sujeito Coletivo (DSC). A pesquisa apresentou a proposição de limites e possibilidades para a realização de um trabalho de formação sociocientífica na Licenciatura em Química de forma mais eficaz e segura, fruto das vozes dos atores sociais docentes e discentes investigados.

As pesquisas de Ramos (2011) e Moura (2019) dialogam entre si, pois o ser pessoal e profissional nas práticas pedagógicas, tem relação com a formação de professores/as que colocam em cena a voz docente. Sobre esse universo de pesquisa Moraes (2022) comunica que “o currículo, a formação docente e a necessidade de ouvir a voz do professor/a, entre outras questões” (p.552) embora independentes, estão interligados. O autor ainda propõe que os conhecimentos subjetivos da vida individual de professoras/es ou de outros/as atores/atrizes sociais do campo educacional, são determinantes para melhorar suas profissões.

Amaral (2015) propôs arquitetar e sugerir uma proposta didática complementadora e inovadora à didática tradicional existente, capaz de inferir uma aprendizagem significativa para os/as alunos/as, partindo dos conhecimentos prévios que eles possuem sobre Astronomia. A metodologia se baseia no método quase-experimento, com os instrumentos avaliativos: pré-teste para organização conceitual, avaliação de subsunçores e organizadores prévios; pós-teste para análise quantitativa; questionário atitudinal em escala Likert de Ciências. Concluiu-se que a pesquisa foi capaz de fornecer subsídios para a elaboração de materiais para o ensino de Astronomia, no Ensino Fundamental, de forma prática, dentro da escola. Relevante ao desenvolvimento curricular para inclusão da iniciação científica, nessa etapa escolar, foram também abordados. Cotrim (2022) apresentou como intenção caracterizar o conhecimento docente de matemática que atuam em cursos de graduação em Engenharia com Inovações Curriculares, dentro do escopo de pertinência a níveis de Desenvolvimento Curricular. De metodologia qualitativa. Seus dados destacam o caráter prático dos conhecimentos, revelando onde cada uma das características consideradas é mais presente nos níveis de Desenvolvimento Curricular. Os docentes com abertura para inovações e reinvenção de suas práticas docentes, mas sem total ruptura com práticas tradicionais do ensino de Matemática.

Amaral (2015) e Cotrim (2022) põem em cena o tema da Inovação no contexto escolar, esse tema vem sendo amplamente discutido na educação. Shinomiya (2013) em sua pesquisa sobre *Saberes e Práticas Docentes para a Inovação Curricular*, defende que as propostas de inovação em sala de aula englobam as práticas de professoras/es “pois estes novos conhecimentos exigem do professor/a novas formas de trabalho e novas estratégias didáticas, não só em função do novo contexto escolar” (p.17). Porém, ao lidar com essas inovações em sala de aula, professores/as e alunos/as podem aceitar, rejeitar ou modificá-las para sua realidade cotidiana. Pintó (2005) explica sobre essas inovações em sala de aula que

as “transformações podem enriquecer ou não uma inovação, pois a elas estão associadas uma zona de turbulência e desafio onde o encontro entre o velho e o novo não pode ser evitado” (tradução nossa). (p.39)

Angelo (2006) buscou compreender o sentido atribuído à autonomia profissional e nesse sentido refletir o desenvolvimento curricular. A pesquisa fundamentou-se na metodologia entrevista compreensiva. O efeito da pesquisa mostrou que a autonomia está ligada à posição de soberania em sala de aula, voltado para o individualismo. Para o currículo o livro didático e o foco no vestibular são tomados como foco na disciplina, assim o desenvolvimento curricular da disciplina não considera por igual a relevância igualitária de todos seus componentes.

Abreu (2011) a intenção é identificar elementos de um currículo emancipatório no trabalho de transposição didática realizado pelo professor de História do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A metodologia é de cunho qualitativo e estudo de caso. Sua pesquisa mostra que a pesquisa acerca da transposição didática realizada pelos professores de História do Ensino Médio da EJA durante o desenvolvimento curricular não evidenciou elementos constituintes de um currículo sob a perspectiva emancipatória, possivelmente em virtude do desconhecimento desta perspectiva curricular por parte dos docentes.

Autonomia docente e emancipação de um currículo são pontos indispensáveis ao discutir sobre o currículo real, outras pesquisas como de Therrien e Loiola (2003) indicam que a autonomia docente “manifesta-se no seu modo próprio de recorrer tanto aos saberes individuais (e subjetivos) construídos na sua experiência de vida profissional e social, como aos saberes construídos e reconhecidos nos processos científicos”. Para Martins (2002) a autonomia docente é “uma construção histórica influenciada por fatores culturais, econômicos e políticos que determinam a sociedade no decorrer de sua existência”. A autora ainda afirma que primeiro se faz necessário discutir o termo autonomia, para depois entender e utilizá-lo. Quando o/a docente se apropria do significado e entende o que é a autonomia docente, esse processo é emancipador, quero dizer que com essa compreensão o/a docente enxerga a necessidade de colocar em cena currículos emancipatórios, que dialogam com suas práticas.

Figueiredo (2013) o trabalho insere-se no Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Curricular em Matemática e formação de professores/as, teve objetivo de identificar, compreender e caracterizar conhecimentos prévios de alunos de 6º e 7º anos em relação ao cálculo mental. A metodologia é qualitativa. O estudo aponta que esses alunos foram capazes de resolver problemas algébricos utilizando seus conhecimentos aritméticos, sem o uso formal

de manipulações algébricas. Observaram também que essa mesma competência não se verifica para cálculos com números racionais na forma decimal, em função das dificuldades apresentadas em relação a esses números.

Silva (2013) buscou investigar as conexões que podem ser estabelecidas entre conhecimentos prévios dos alunos, suas hipóteses e o plano de atividades proposto pelos professores em relação à proporcionalidade, como elemento vital para o desenvolvimento curricular. A investigação é de natureza qualitativa, estudo de caso e baseia-se nas resoluções de situações-problema. A pesquisa apontou que os alunos pesquisados mostraram capacidade de: estabelecer relações, de analisar e sintetizar as informações, de organizar os dados para a solução dos problemas; evidenciaram, ainda, bom domínio da linguagem natural, bom domínio numérico, sendo capazes de identificar operações adequadas, fazendo uso de cálculos mentais ou escritos, exatos ou aproximados. As dificuldades apresentadas se relacionam aos números racionais e aos conceitos envolvendo grandezas e medidas.

Côrtes (2015) visou analisar os processos de organização e desenvolvimento curricular de matemática realizados por professoras/es. Metodologia de cunho qualitativa, através de observações, análise de documentos e entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontam que a organização curricular acolhida para a matemática é a linear; o desenvolvimento curricular tem como base exclusivamente no bloco de conteúdos Números e Operações; as políticas públicas de formação de professores/as influenciam práticas curriculares; o currículo prescrito tem pouco alcance como base para o planejamento dos professores/as e a avaliação formal é realizada ao final do processo não se configurando como possibilidade de reorganização do currículo em sala de aula.

Merichelli (2018) visou investigar o desenvolvimento profissional de professoras/as que ensinam Matemática no 3º ano do ensino fundamental e discutir a implementação do material curricular EMAI em escolas da rede pública estadual de São Paulo. A metodologia é a pesquisa qualitativa, pesquisa de campo e observação. Os resultados mostraram que a maior dificuldade das professoras estava na falta do conhecimento especializado do conteúdo, a falta do conhecimento especializado do conteúdo dificulta o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo. A pesquisa mostra que há uma necessidade na reformulação tanto no número de horas destinado ao ensino da Matemática quanto no aprofundamento dos referenciais, oferecendo uma bibliografia mais atual aos cursistas e aos formadores que vão atuar nesses cursos.

Côrtes (2015) e Merichelli (2018) discorrem sobre a realidade no espaço escolar entre docentes e alunos/as, esse é o currículo realizado por docentes, problematizado e discutido em

outras pesquisas no campo da educação. Pereira (2014) em seu estudo sobre *O currículo e as práticas pedagógicas*, defende que o currículo realizado por professoras/es é o resultado das concepções, crenças, saberes e conhecimentos adquiridos por eles/as durante suas trajetórias de vida, em conjunto com o currículo formal. Saviani (2008) ainda sobre o currículo realizado, afirma que este é o resultado da construção social, constituído por elementos culturais da sociedade. Com isso quero informar que o currículo realizado será diferente de sala para sala, de escola para escola, mesmo que sigam o mesmo modelo de currículo formal.

Bozelli (2018) intencionou investigar como os cursos de licenciatura em Geografia das Universidades Estaduais do Estado do Paraná: Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual de Londrina (UEL) estão atuando para uma formação docente antirracista preconizada pela lei 10.639/03. A metodologia de pesquisa se baseou na abordagem qualitativa e análise de conteúdo. Com os resultados é notável um progresso em relação ao atendimento da Lei 10.639/03 e da Resolução 02/2015 pela UEL, com a constituição de uma disciplina específica denominada “Ensino de Geografia da Diversidade”, contribuiu para o desenvolvimento curricular das universidades pesquisadas e de modo geral para promover uma Educação Geográfica Pós-Colonial.

Resende (2019) buscou investigar como as produções científicas veiculadas por periódicos da área no período de 2000 a 2017 têm analisado o currículo de formação em Educação Física. Foi realizada uma pesquisa do tipo bibliográfica, a análise dos dados foi empregada a técnica de análise de conteúdo. Como os resultados da pesquisa foram identificados 230 artigos, o que representa 2,8% do total de artigos publicados pelos periódicos no período. O nível de desenvolvimento curricular mais analisado foi o currículo realizado, caracterizado por conhecimentos, concepções e comportamentos adquiridos pelos estudantes no processo de formação. Nenhuma pesquisa analisou o currículo avaliado isoladamente no âmbito da formação em Educação Física. O principal tema investigado foi as disciplinas dos cursos de formação em Educação Física e a maior parte das pesquisas não utiliza referências para conceituar e discutir currículo.

Palanch (2016) propôs investigar e analisar a produção acadêmica expressa em teses e dissertações sobre currículos de Matemática produzidas no período de 1987 a 2012, de forma a estudar e compreender a configuração desta temática no campo da Educação Matemática. A metodologia da pesquisa é o estado da arte e uma investigação dentro da abordagem qualitativa, e Análise Textual Discursiva. Os resultados foram organizados em categorias, segundo os níveis de desenvolvimento curricular descritos por Sacristán (2000). Em relação aos currículos prescritos, os trabalhos analisados apresentam aos professores os referenciais

para o planejamento da prática docente, que no processo até chegar na sala de aula, passa pelo currículo apresentado aos professores, que são os livros e manuais didáticos que os permite (por estarem mais próximos destes materiais) organizar seu planejamento. Como resultado referente aos currículos modelados pelos professores, destaca-se temas importantes como multiculturalismo, etnomatemática, diversidade cultural, entre outros que permitem a realização dos currículos em ação e realizados, os quais se verifica se efetivamente a aprendizagem aconteceu e até que ponto existe uma coerência no processo que vai do currículo prescrito ao currículo realizado. Por fim, o currículo avaliado nos aponta que as avaliações externas e internas acabam induzindo os currículos que são praticados em situações de aula.

Carneiro (2002) objetivou de dar vez e voz os egressos do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria da Faculdade SENAC de Turismo e Hotelaria de São Paulo àqueles que passaram por uma formação profissional numa área bastante recente em termos de ensino superior no Brasil e que, estão atuando no mercado de trabalho, seja na área de formação ou em outras áreas. A metodologia é a abordagem histórica, e questionário (para apontar as críticas e sugestões em relação ao desenvolvimento curricular do curso). A decorrência da pesquisa demonstrou que os depoimentos proporcionaram a elaboração de quatro categorias (Formação Profissional em sua Dimensão Operacional, Valorização da Formação pelo SENAC, Conhecimentos Veiculados pelas Disciplinas e as Necessidades do Mercado de Trabalho e a Importância dos Estágios e da Prática Profissional em Hotel-Escola), explicitadas e analisadas a partir de referenciais teóricos da área de turismo e hotelaria, da área de educação profissional e currículo e, principalmente, da vivência e experiência da pesquisadora, como educadora e coordenadora do curso pesquisado.

A respeito da educação profissional convidado Júnior e Borges (2021) em sua pesquisa sobre *As políticas curriculares da educação profissional e o trabalho docente*, que comunicam que essa modalidade de ensino sofre desdobramentos da política brasileira, é um território que há disputa por reformas nesta modalidade de ensino que passa por alterações, à medida que “ocorrem mudanças de projetos de governo” (p.3). Os/as autores/as ainda discorrem sobre essa modalidade fazendo uma crítica sobre a descontinuidade de políticas curriculares para a educação profissional, e apontam que essas transições interferem diretamente nas práticas dos/as professores/as.

As 14 pesquisas investigaram o contexto de realização, que está relacionado a prática de sala de aula, os/as professores/as e alunos/as são protagonistas desse contexto. Percebi com as investigações que alunos/as questionam, comparam, reconstroem suas pré-concepções e

interesses, não se trata apenas de “professor/a e aluno/a, que ensinam e aprendem, construindo e reconstruindo o conhecimento juntos” (Verdum, 2013, p. 95). Mas que estão resistindo ao nível político-administrativo e de gestão do desenvolvimento curricular, uma vez que professores/as compreendem que “ensinar uma disciplina, ele/a não está ensinando somente determinados conteúdos, mas está ensinando modos de ser e estar no mundo, atitudes em relação à realidade e à convivência social” (Verdum, 2013, p. 95). Tais pesquisas pautam como alunos/as e professores/as fazem juntos esse currículo que está em realização no cotidiano de sala de aula, guiado pelos princípios da solidariedade, justiça, democracia, construção do bem comum, de ser (des)(re)construído no real, resistindo e criando escapes.

Imersa nas discussões sobre meu campo de estudo que é o desenvolvimento curricular, que foi proporcionado por este artigo-capítulo 2 através do mapeamento, conheci, aprendi e construí e desconstruí mapas do pensamento sobre o que já foi abordado sobre tal temática de estudo. No próximo artigo-capítulo 3 apresento como o conceito do desenvolvimento curricular e sua organização dos níveis e fases aparecem nas narrativas (auto)biográficas dos/as professores/as de geografia, colocando em prática como os conceitos vão se revelando ao decorrer da opção metodológica escolhida no artigo-capítulo 1. Para isso, levo em consideração o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido, seja pessoal, escolar ou profissional presente nas escritas, ao mesmo tempo, que relaciono o desenvolvimento curricular com outros conceitos pertencentes ao debate de um currículo crítico.

## CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA

Este artigo objetivou fazer um mapeamento da produção acadêmica nacional das pesquisas no campo do desenvolvimento curricular, apresentados no nível da pós-graduação com dissertações e teses, através do reconhecido repositório da Biblioteca Digital - BDTD. O mapeamento evidenciou que o campo de discussão do desenvolvimento curricular é um território em constante ampliação nacional, quero dizer que as pesquisas neste campo estão sendo realizadas por diferentes áreas do conhecimento em universidades federais, estaduais e privadas. Os resultados do mapeamento foram compostos pelo total de 48 trabalhos e organizados em três grupos cujas pesquisas se aproximam por afinidades temáticas, considerando três contextos/níveis de decisão curricular, inspirada em Pacheco (2001), o nível político-administrativo 22 trabalhos; nível de gestão 14 trabalhos e nível de realização 12 trabalhos.

O que me chamou atenção neste mapeamento é como o conceito do desenvolvimento curricular vem sendo pautado em tais trabalhos, descobri que das 48 pesquisas nenhuma delas objetivou analisar como o desenvolvimento curricular aparece nas narrativas (auto)biográficas de docentes de geografia. Assim, o campo dessa produção acadêmica vem se ampliando no cenário brasileiro, se apresentando em diferentes áreas do conhecimento: Matemática; Engenharia; História; Pedagogia; Odontologia; Serviço Social; Ciências Contábeis; Educação física, curso profissionalizante, Ciência da informação; Hotelaria; ensino médio; Ciências naturais; Educação bilíngue; Geografia; Física, Química e Medicina.

É importante ressaltar que apesar de ser um campo em ampliação ainda há outras áreas do conhecimento a serem exploradas, em outras palavras, ainda não contemplam alguns campos do conhecimento. Posto isso, considero que essa pesquisa é significativa para o campo da produção acadêmica do desenvolvimento curricular na educação, pois esse mapeamento com a análise descritiva de alguns trabalhos em cena, possibilita que futuras/os pesquisadoras/es explorem o campo em territórios que ainda não foram estudados. Quero dizer que, futuras pesquisas podem seguir a discussão para além da dimensão conteudista e tecnicista, que foi constituída em nossa sociedade culturalmente quando o que está em cena é o currículo escolar e acadêmico. Essa atual pesquisa favorece a realização de novas pesquisas em Universidades que não aparecem nesse estudo, com a possibilidade de transgredir em novos questionamentos sobre o campo.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, C. **Os saberes históricos escolares e o currículo de história como uma possibilidade emancipatória no ensino médio da educação de jovens e adultos.** 2011. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- AYRES, R. **Com a palavra, as professoras coordenadoras: o EMAI na formação contínua de docentes em matemática.** 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021
- ANGELO, C. **Os sentidos da autonomia docente no desenvolvimento curricular.** 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
- AMARAL, D. **Study of a sequence teaching in perspective Ausubel for students of the sixth year of basic education on astronomy.** 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- APPLE, M. **Currículo e ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ATHIAS, M. **Currículos da educação básica do Peru e Brasil: prescritos e praticados.** 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- ANDRADE, R. **Introdução: A ressignificação do currículo escolar.** In: ACÚRCIO, M. R. B; ANDRADE, R. C. de. (Org.). O currículo ressignificado. Porto Alegre: Artmed/Rede Pitágoras, 2003.
- BARROS, J. e. **A Escola Normal do Pará e a introdução do ensino das Ciências Naturais no Pará (1870 a 1930).** 2010. 78 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2010. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas.
- BOZELLI, L. **A lei 10.639/03 e sua implementação nas licenciaturas em geografia da UEL e UEM.** 2018. 103 f. Dissertação (mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.
- BRITO, V. L. F.; SILVA, D. O. V; NUNES, C.P. **Formação docente e currículo: desafios contemporâneos.** Revista Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, v. 23, p. 118-139, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26694/les.v1i1.8397>
- CABREIRA, J. **O desafio de conceber e implantar o currículo em tempo integral em uma escola pública municipal.** 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, UNIJUÍ – UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, Ijuí, RS, 2018. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/6092>. Acesso em: 26 de abr. de 2023.



CARNEIRO, A. **O olhar dos egressos do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria sobre sua formação.** 2002. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Porto Alegre: Penso, 2018.

CANUTO, O. **A abordagem por competência nos currículos de formação profissional técnica na área de saúde.** 2012. 269f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.

CÂMARA, S. C. X. **O Memorial Autobiográfico. Uma tradição acadêmica do ensino superior no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação. Natal - RN, 2012. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14405/1/SandraCXC\\_TESE.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14405/1/SandraCXC_TESE.pdf). Acesso em: 26 de abr. de 2023.

CATANI, D. B. et al. **História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação.** In: CATANI, D. B. et al (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.* São Paulo: Escrituras, 1997.

CARVALHO, I. C. M. **Biografia, Identidade e Narrativa: Elementos Para Uma Análise Hermenêutica.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 283-302, julho de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v9n19/v9n19a11.pdf>. Acesso em: 26 de abr. de 2023.

CHAVES, I. M. **A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores.** Educação em debate, Fortaleza, v. 1, n. 39, p. 86-93, 2000.

CERQUEIRA, D. **Um estudo comparativo entre Brasil e Chile sobre educação matemática e sua influência nos currículos de matemática desses países.** 2012. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CÔRTEZ, S. **A organização e o desenvolvimento curricular pelo professor e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem de matemática nos anos iniciais.** 2015. 300 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

COTRIM, F. **O conhecimento do professor de matemática que atua em cursos de graduação em engenharia com inovações curriculares.** 2022. 1 recurso online (230 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Física Gleb Wataghin, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/3723>. Acesso em: 25 abr. 2023.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CYRINO, E. **Contribuições ao desenvolvimento curricular da Faculdade de Medicina de Botucatu: descrição e análise dos cursos de Pediatria e Saúde Coletiva como iniciativas de mudança pedagógica no terceiro ano médico.** 2002. 246 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Medicina de Botucatu, 2002.

DEWEY, J. **Democracia e educação introdução à filosofia da educação**. 3. ed. Tradução de Godofredo. Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

ERICKSON, F. “**Ethnographic Microanalysis of Interaction**”. 1992. In: *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Edited by LeCompte, Margarete D. e outros. Academic Press, Inc.

FARIA, M. **Reorientação Curricular: Avaliação do Impacto na Prática do Professor de Matemática do Ensino Fundamental de Goiânia**. 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

FERREIRA, M. **Integração curricular em programas de formação de professores: análise do desenvolvimento curricular do Programa PEC Municípios**. 2008. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FERNANDES, C. **À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica?** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008. p.145-165

FIGUEIREDO, T. **Possíveis relações entre competências de cálculo mental e iniciação algébrica de alunos de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental**. 2013. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

FORIM, A. **Um estudo da mobilidade acadêmica internacional em cursos de graduação da Universidade Federal de São Carlos no âmbito dos programas AUGM, BRACOL, BRAMEX e acordos bilaterais de cooperação**. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13189>. Acesso em: 26 de abr. de 2023.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005 a.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 14 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FREITAS, L de et al. **Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas**. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Cláudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima (Org.). *Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 61-88.

GIRARDI, S. C. **A formação de professores acerca de novas tecnologias na educação**. Universidade Estadual de Goiás: Brasília. 2011.

GOODSON, I. (Org.). **Histórias de Vida del Profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004, p. 297- 313.

GOMES, G. **Expansão das fronteiras da educação na ciência da informação: a formação de profissionais para atuação no contexto dos dados de pesquisa**. 2019. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Organização do Conhecimento - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/31349>. Acesso em 26 de abr de 2023.

Gonçalves, H. **A educação profissional e o ensino de matemática: conjunturas para uma abordagem interdisciplinar**. 2012. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GUIMARÃES, M. **Um olhar sobre a história da organização curricular da educação física no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1959-1996)**. 2016. 158 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

JANUARIO, G. **Marco conceitual para estudar a relação entre materiais curriculares e professores de Matemática**. 2017. 194 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

JESUS, J. **Entre estratégias e táticas: relações de professoras da 1ª série com o currículo**. 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas de Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-85CP3T>. Acesso em 25 de abr. de 2023.

JOSSO, M. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAROSSA, J. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Experiência e alteridade em educação**. Reflexão & Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LIMA JÚNIOR, F. **Ordenamento institucional na gestão do ensino médio público no Distrito Federal**. 2011. 234 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LEAL, M. **Teoria e prática no processo de formação profissional: o caso de um curso de licenciatura em matemática**. 2016. 235 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

LIMONTA, S. **Currículo e formação de professores: um estudo e proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás**. 2009. 332 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

LOUREIRO, S. **Competências para a sustentabilidade/desenvolvimento sustentável: um modelo para a educação em engenharia no Brasil**. 2015. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia

de Produção, Florianópolis, 2015. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135661>. Acesso em: 26 de abr. de 2023.

LUCAS, K. **A formação dos educadores como eixo do desenvolvimento curricular: o Projeto de Educação dos Posseiros do Paraná (PEPO)**. 2009. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARTINS, D. **Tratamento interdisciplinar e inter-relações entre Matemática e Física: potencialidades e limites da implementação dessa perspectiva**. 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MACEDO, E. **Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação?** In: Reunião Anual da ANPEd, XXIII, Caxambu (MG), set./2000. Anais. Caxambu (MG): Microservice, 2000. CD - Rom. 13 p.

MARTINS, A. M. **“Autonomia e educação: a trajetória de um conceito”**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, 2002, p. 207-232.

MARINHO; G. **"Os Parâmetros Curriculares Nacionais no contexto das reformas neoliberais: o caso da Geografia"** Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Recife, 2003. Disponível em:  
[https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4791/1/arquivo5974\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4791/1/arquivo5974_1.pdf). Acesso em: 27 mai. 2023.

MARQUES, A. **Neoliberalismo educativo no contexto do desenvolvimento curricular da escola básica (1998- 2013)**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (Campus de Campo Grande), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande- MS, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2833>. Acesso em: 26 de abr. de 2023.

MEDEIROS, LMB., BEZERRA, CC. **Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação**. In: SOUSA, RP., et al., Org. Teorias e práticas em tecnologias educacionais [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 17-37.

MERICHELLI, M. A. J. **Desenvolvimento Profissional e Implementação de Material Curricular: contribuições e desafios a serem enfrentados a partir da metodologia Estudo de Aula**. 2018. 200f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2018.

MEDEIROS, A. **Educação baseada em competências e o perfil dos egressos do curso de odontologia da Universidade Estadual de Maringá**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em:  
<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/2106>. Acesso em: 26 de abr. de 2023.

MOURA, F. **Formação Sociocientífica na Licenciatura em Química: Discurso, Prática e Possibilidades**. 2019.182f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019.

MOREIRA, A; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MONTEIRO, E. **Currículo do curso de Ciências da Educação no contexto das políticas curriculares da Universidade de Cabo Verde: uma compreensão a partir da abordagem multirreferencial**. 2016. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18944>. Acesso em: 26 de abr. de 2023.

MORAIS, J. **Histórias de vida e políticas de sentido no currículo e na formação docente**. Rev. bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 103, n. 264, p. 551-554, mai./ago. 2022. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.4933>. Acesso em: 26 de abr. de 2023.

MORAES, E. **Formação profissional nos cursos de graduação em serviço social: pensamento e ação pedagógicos dos docentes**. 2014. 257f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

MORAES, A. **DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG (2000-2010)**. 2013. 234 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNÍ, 2013.

NASCIMENTO; F. NASCIMENTO; R. LIMA; M. **O projeto político pedagógico como princípio orientador das práticas escolares**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 29, n.2, p. 119-141, maio/jul., 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n2.52963>. Acesso em: 26 de abr. de 2023.

NEVES, J. G. **Cultura Escrita E Narrativa Autobiográfica: Implicações Na Formação**. In: CAMARGO, M.R., org., SANTOS, VCC. colab. *Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação* [online]. DOCENTE. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zz66x/pdf/camargo-9788579831263-09.pdf>. Acesso em: 26 de abr. de 2023.

OLIVEIRA, V. F. de. **Narrativas e saberes docentes**. In: OLIVEIRA, V. F. de (Org.). *Narrativas e saberes docentes*. Ijuí: Unijuí, 2006.

OLIVEIRA; L. MOREIRA; M. **Da disciplinaridade para a interdisciplinaridade: um caminho a ser percorrido pela academia**. REVASF, Petrolina -PE, vol. 7, n.12, p. 06-20, abr., 2017.

PASSEGI, M. C.; SOUZA, E.C. de; VICENTINI, P.P. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.27, n.1, p.369-386, abr. 2011. Disponível em: [http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art\\_VICENTINI\\_Entre\\_a\\_vida\\_e\\_a\\_formacao\\_pesquisa\\_2011.pdf?sequence=1](http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art_VICENTINI_Entre_a_vida_e_a_formacao_pesquisa_2011.pdf?sequence=1). Acesso em: 26 de abr. de 2023.

PALANCH, W. **Mapeamento de pesquisas sobre currículos de matemática na educação básica brasileira (1987 a 2012)**. 2016. 297 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PATEL, S. **Olhares sobre a educação bilingue e seus professores em uma região de Moçambique**. 2005. 129p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1603329>. Acesso em: 25 abr. 2023.

PACHECO, J. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. **Políticas Curriculares**. Porto: Porto Editora, 2002.

\_\_\_\_\_; MORGADO, J. **Construção e avaliação do projecto curricular de escola**. Porto: Porto Editora, LDA., 2002.

PERES, D. **A integração da dimensão técnico-científica à dimensão crítico-reflexiva no currículo de graduação em Ciências Contábeis: um estudo na Universidade Federal do Ceará**. 2017. 157f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.

PEREIRA; P. **O currículo e as práticas pedagógicas**. Itapeva – São Paulo – Brasil. “Trabalho apresentado à Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva como parte das obrigações para a obtenção do título de Pedagoga” Dezembro/ 2014 Itapeva – SP. Disponível em: [http://fait.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/myLjgW5XRwu60II\\_2015-2-5-14-23-30.pdf](http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/myLjgW5XRwu60II_2015-2-5-14-23-30.pdf). Acesso em: 26 de abr. de 2023.

PINTÓ, R.; COUSO, D.; GUTIERREZ, R. **Using Research on Teachers’ Transformations of Innovations to Inform Teacher Education: The Case of Energy Degradation, Science Education**, 89(1), 38-55, 2005

PINEAU, G. **As histórias de vida em formação: gênese de uma. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.

RAMOS, R. **A formação inicial em serviço: lugar de encontro e de (re) significação do ser-saber-fazer de professores**. 2011. 288 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

RESENDE, M. **O currículo de formação em Educação Física: análise das produções científicas**. 2018. 141 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Física) —Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

ROSENBAUM, L. **Estudo comparativo sobre a Educação Matemática presente em currículos: Brasil e Uruguai**. 2014. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SACRISTÁN, G. **O Currículo uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, N. **Currículo e trabalho pedagógico: prescrições políticas, prática negociada**. 2008.

SILVA, D. **Nível do desenvolvimento do pensamento formal e desempenho em português e matemática no ensino médio.** 2013. 131f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

SILVA, R. **Conhecimentos prévios revelados por estudantes de sexto e sétimo anos do ensino fundamental relativos à proporcionalidade.** 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, L. **Conhecimentos curriculares e visões de docência na formação de professores para as escolas de tempo integral: em foco os cursos de especialização em educação integral.** 2019. Tese (Doutorado) - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO - PUC-RIO, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.46436>. Acesso em: 26 de abr. de 2023.

SILVA, E. **Desenvolvimento curricular de Matemática nos anos iniciais na perspectiva do professor e do coordenador: um estudo do projeto EMAI de São Paulo.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7152>. Acesso em 25 de abr. de 2023.

SOUZA, E. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores.** Tese de doutorado Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Bahia, Brasil. (2004).

SOUZA, E. J. **Educação Sexual “além do biológico”: problematização dos discursos acerca de sexualidade e gênero no currículo de licenciatura em biologia.** Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018, fls. 209.

SHINOMIYA, G. K. **Saberes e Práticas Docentes para a Inovação Curricular: uma análise das práticas da sala de aula.** 2013, 168 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TRALDI, L. L. **Currículo: teoria e prática.** São Paulo, Atlas Ribeirão, 1984.

TERRIEN, J; LOIOLA, F. **Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional.** In: Anais em CD-Rom do XVI EPENN. Aracaju, Se. 06/03

TORRES, C. **O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri – URCA: constituição, desenvolvimento curricular e formação docente (1987 – 2017).** 2017. 352f. – Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2017.

VERDUM; P. **Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?** Revista Educação por Escrito –PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14376/9703>. Acesso em: 07 dez 2023.

VIRGILIO, L. **Narrativas (auto)biográficas nas pesquisas sobre formação docente em geografia no brasil.** 16 f. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em

Pedagogia) - Centro de Educação, Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

WITTIZORECKI, E. S. et al. **Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a)**. Movimento, POA, v. 12, n. 2, p. 09-33, mai./ago. 2006.



**ARTIGO CAPÍTULO 3**  
**DESENVOLVIMENTOS CURRICULARES A PARTIR DE NARRATIVAS**  
**(AUTO)BIOGRÁFICAS PROFESSORAS/ES DE GEOGRAFIA**

**Laryssa Virgílio**

**RESUMO:** O campo do desenvolvimento curricular é uma prática dinâmica e complexa composta com fases e níveis que formam um conjunto estruturado, pondo em cena a análise do currículo e as tomadas de decisões didáticas. Este artigo tem como objetivo analisar níveis e fases dos desenvolvimentos curriculares nas narrativas (auto)biográficas das/os docentes de geografia. A metodologia escolhida é a leitura em três tempos que consiste na Pré-análise; Leitura temática; e a Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus* (Souza, 2006). A análise dos desenvolvimentos curriculares foi realizada em 5 narrativas (auto)biográficas das docentes de geografia. Os resultados da pesquisa evidenciaram que narrativas (auto)biográficas das docentes estão repletas de fases e níveis do desenvolvimento curricular, mesmo quando não é o foco de seus trabalhos ou quando não são identificados nas escritas, ainda assim as professoras citam em seus trabalhos a presença dos currículos a que foram submetidas e como (re)produzem em suas práticas em sala de aula no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** (Auto)biografias. Desenvolvimento curriculares. Professoras/es de geografia.

Leituras, pensamentos, mãos à obra!

Preparo um café, puxo a cadeira, abro o computador e sento mais uma vez na mesa que tem os pés da máquina de costurar, a metodologia começa a criar conexão com *corpus* da pesquisa, costurando aqui um ponto por vez, ou posso dizer, um tempo por vez. Este artigo-capítulo 3 tem como objetivo analisar nas narrativas (auto)biográficas dos/as professores/as de geografia, os níveis e fases dos desenvolvimentos curriculares. Nesse momento os trabalhos (auto)biográficos no campo disciplinar de geografia recolhidos e analisados após autorização dos autores/as, configuram-se como *corpus* interpretativa-compreensiva<sup>21</sup>. Para realizar as

---

<sup>21</sup> A metodologia foi apresentada no Artigo-capítulo 1.

análises dos trabalhos das professoras de geografia, utilizei a leitura em três tempos (Souza, 2006), para considerar os tempos de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido, com o olhar atento para os níveis e fases do desenvolvimento curricular nessas narrativas. A leitura em três tempos se organiza em - Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; - Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*. (souza, 2006a, p. 79)

Os trabalhos que fazem parte do material empírico da pesquisa estão organizados em formato de tabela que apresento a seguir, esses trabalhos foram autorizados por seus/suas respectivos autores/as. Dos 14 trabalhos do campo disciplinar de Geografia apresentados na pesquisa de Silva, Virgílio, Nascimento e Maknamara (2023), três autoras concederam a autorização para participar desta pesquisa. Nesse contexto, ao realizar a avaliação do material prático com ênfase em Geografia, é crucial ter uma compreensão dos princípios éticos essenciais e imprescindíveis para conduzir a pesquisa de maneira apropriada. Foi necessário obter a autorização dos/as autores/as de cada trabalho específico identificado. Os trabalhos examinados foram aqueles nos quais os/as autores/as concordaram em contribuir com seu texto. Para viabilizar isso, esclareci a cada autor/a dos trabalhos mapeados os objetivos da pesquisa atual, fornecendo todas as informações relevantes. Qualquer autor/a que tenha recusado a participação não teve sua obra divulgada, em conformidade com os princípios éticos observados.

Considerando a baixa quantidade de autorizações concedidas, decidi visitar os resultados da minha pesquisa de conclusão de curso na graduação, por reconhecer que tais trabalhos encontrados no TCC contribuem significativamente para a discussão posta nessa atual pesquisa e contempla o campo das narrativas (auto)biográficas de professores/as de geografia. O TCC defendido em 2020 é intitulado **Narrativas (auto)biográficas nas pesquisas sobre formação docente em geografia no Brasil**, objetivou construir um levantamento bibliográfico sobre narrativas (auto)biográficas nas pesquisas brasileiras sobre formação docente em geografia. A autora apresenta um possível caminho para futuras pesquisas com uma proposta metodológica para ida a campo. A investigação averigua a voz do professor/a de geografia que se pesquisa ou que pesquisa a outros/as por meio de narrativas (auto)biográficas. A metodologia incidiu sobre trabalhos publicados em anais de três congressos que discutem formação docente em geografia. A respeito desse universo de pesquisa, apresentou o total de nove trabalhos que discutem a Geografia por meio da abordagem (auto)biográfica. Nos anais dos eventos investigados notou-se que as pesquisas voltadas para as necessidades formativas de docentes em geografia ainda são restritas.

Sendo assim, o mesmo modelo de solicitação para autorização da análise dos trabalhos foi encaminhado e solicitado para os nove autores/as presentes no TCC. Duas autoras concederam a autorização para análise, assim totalizando cinco pesquisas que fazem parte do corpus empírico desta investigação. Com as autorizações de ambos os repositórios que compuseram o material empírico, comecei a costurar a organização da leitura em três tempos. Todos os passos que segui para escrever essa dissertação estão repletos de mim, histórias, memórias, experiências, carinho, lágrimas, alegrias e tristezas. Confesso que começar a costurar a prática da leitura em três tempos é uma prática prazerosa, finalmente minhas inquietações e a questão de pesquisa começa a se desmontar para montar e remontar quantas vezes for necessário.

**Tabela 1** - Trabalhos (auto)biográficos.

AUTORES/AS	TÍTULO DO TRABALHO	INSTITUIÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Maria José Sousa da Silva	NARRATIVAS DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: HISTÓRIAS DE VIDA E TRAJETÓRIAS FORMATIVO-PROFISSIONAIS NA COMPOSIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	UFPB	2022
Laryssa Virgílio Pereira de Araújo	NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA NO BRASIL	UFAL	2020
Luciana Vieira	O LUGAR COMO REFERÊNCIA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA: TRAJETÓRIA DOCENTE NO ESTADO DE SANTA CATARINA	UFRGS	2019
Ana Claudia Giordani Débora Schardosin Ferreira Élida Pasini Tonetto Juliana Cardoso	PENSAR É RESISTIR AO PRESENTE	UFF UFRGS	2017
Gisele Lopes Guerra	TORNANDO-SE PROFESSOR DE GEOGRAFIA: O PAPEL DAS EXPERIÊNCIAS DISCENTES	UFS	2010

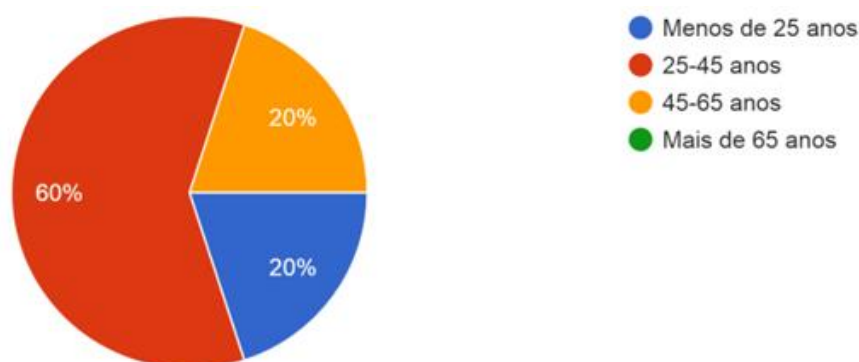
**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

Com essa tabela em mãos, comecei a separar os trabalhos para fazer a leitura do primeiro tempo, realizei uma leitura flutuante despreziosa, sem ter intenção de descobrir ou analisar o material escrito, uma leitura atenta de cada um dos trabalhos, um por vez. Essas leituras que me acompanhavam a um café da manhã, dentro do ônibus, e antes de dormir, uma

primeira conversa com os/as autores/as, foram diálogos incríveis, consegui criar minhas primeiras conexões com as professoras de geografia. No primeiro tempo comecei a identificar qual era o perfil das docentes que estavam me acompanhando durante a semana, ao mesmo tempo que me possibilitou fazer a leitura cruzada das narrativas. O formulário de termo de autorização para análise dos trabalhos, acompanhava um pequeno questionário com algumas perguntas que contribuíram para conhecer algumas características do perfil das professoras, adotei os seguintes critérios para a identificação dos/as autores/as das narrativas: *faixa etária; raça/etnia; identidade de gênero; maior titulação e tempo de exercício docente.*

A seguir apresento o gráfico em relação à faixa etária das professoras de geografia participantes da investigação.

**Gráfico 1 - Faixa etária dos/as professores/as**



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

Com a identificação do perfil das professoras de geografia é possível visualizar algumas entrelinhas nas respostas do formulário, quero chamar atenção para o indizível que faz parte dessa caracterização. O gráfico 1 apresenta a porcentagem referente a faixa etária das docentes: 60% entre 25 - 45 anos, 20% entre 45-65 anos e 20% menos de 25 anos, o que faz pensar a quais currículos no contexto político-administrativo estava consolidado e submetido ao processo de escolarização dessas professoras de geografia?

A porcentagem de 20% que faz referência às professoras que possuem entre 45-65 anos de idade, vivenciaram entre os anos 60 e final de 70. O cenário da década de 60 governado por Castelo Branco e posteriormente por Costa e Silva, é marcado por um período de extrema repressão com o “Ato Institucional”, nesse tempo universidades foram invadidas,

estudantes e professoras/es mortos/as, presos/as e torturados/as. O final da década de 70 remete-se ainda ao período mais rígido de cerceamento da liberdade de expressão com uma democracia conservadora, na educação o/a professor/a era considerado/a um/a organizador/a do processo ensino e aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégia de ensino, avaliação, etc.) “que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes” (Pereira, 2007, p. 16, apud Azevedo et al, 2012, p. 107). Mas “onde há poder há resistência” (Foucault, 1976/2009, p. 105), no final da década de 70 surgiram as primeiras greves de trabalhadores/as e professores/as bradando pela democratização do país e da educação que defendiam uma educação pública e gratuita como direito a ser garantido pelo Estado.

As professoras que fazem parte dos 60% entre 25-45 anos viveram o início da escolarização entre o final da década de 90 e início dos 80, essa informação dar o indício que essas professoras de geografia no início de sua escolarização foram expostas a um governo e um período ainda de grande repressão na história brasileira. Nos anos 80 acontece a ruptura do pensamento tecnicista na educação e surge a figura do educador/a no lugar de professor/a, reforçando a oposição ao técnico de educação. A década de 90 é marcada pelo governo do Collor, com foco na economia a competitividade no mercado de trabalho cresceu, o que demandou dos/as professores/as e dos/as trabalhadores/as de maneira geral a urgência de uma qualificação profissional.

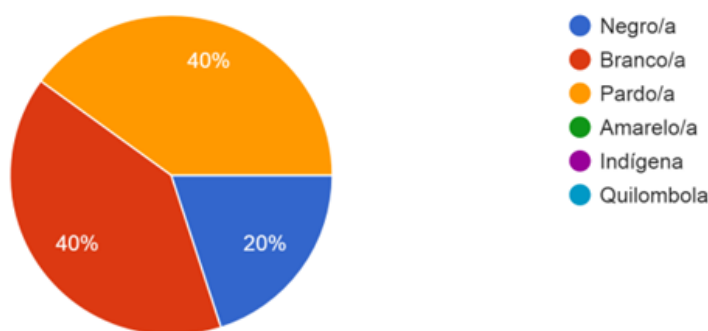
Os outros 20% contemplam as professoras com menos de 25 anos, o que significa que viveram o final dos anos 90 para o início do ano 2000, na educação o que estava em cena era o debate do Plano Decenal de Educação para Todos (1993- 2003), que tinha como objetivo assumir uma educação de qualidade para todas as pessoas com acesso universal a escola, aqui quero chamar atenção para a efetivação de políticas públicas para as pessoas com deficiência. Nesse contexto de tempo as reformas do sistema educacional visavam um ensino produtivo, em outras palavras, o ensino nas escolas, sejam elas públicas ou privadas, precisa agora ser pensado no desenvolvimento de competências e habilidades específicas dos/as alunos/as, já que o Brasil era um dos países com maior nível de analfabetismo.

Essa breve contextualização do cenário educacional no Brasil entre os anos de 60 ao ano 2000, é para situar o tempo e espaço em que as professoras foram submetidas ao tratar da educação, quando assunto é escolarização. Essa descrição de alguns fatos que aconteceram durante os anos e os outros critérios para a identificação dos/as autores/as das narrativas: raça/etnia; maior titulação e tempo de exercício docente contribuem para compreender e refletir criticamente sobre a unidade temática de análise, a qual apresento no tempo III. Essas

características são importantes para entender que o perfil individual é singular, “situando cada sujeito no conjunto particular e geral de análise.” (Souza, 2004, p.124) A leitura possibilitou conhecer a globalidade do grupo e ao mesmo a sua individualidade com as narrativas escritas.

O gráfico abaixo representa a declaração da raça/etnia às quais as professoras de geografia se identificam.

**Gráfico 2** – Declaração de raça e etnia.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

É possível observar no gráfico 2 que a porcentagem de 40% se repete para os marcadores Branca e Parda, 20% se refere para as pessoas pretas. Podemos considerar que os marcadores parda e negra são pertencentes do mesmo grupo racial, assim contabilizando a maior quantidade de professoras pardas e pretas participantes do corpus da pesquisa. Assim, é importante compreender que tal característica étnica/racial docente, aqui é entendida como parte da identidade social e docente, uma vez que, é parte da construção social mediada pelas fragmentações que compõem múltiplas identidades (Hall, 2006). Essa variedade de “diferentes identidades” (Hall, 2006), pode ser compreendida como diferentes “posições de sujeitos” (Grant, 2000) que apresentam uma pluralidade de identidades que são construídas por diferentes marcadores sociais: gênero<sup>22</sup>, raça, classe social, linguagem, cultura, etnia, entre outros/as. Tal discussão é importante para pensar na afirmação pautada nas ideias freirianas que afirmam o (re)conhecimento de si como processo importante na constituição dos “sujeitos da história” (Freire, 2003), assim a identidade docente como pertencente ao “eu”

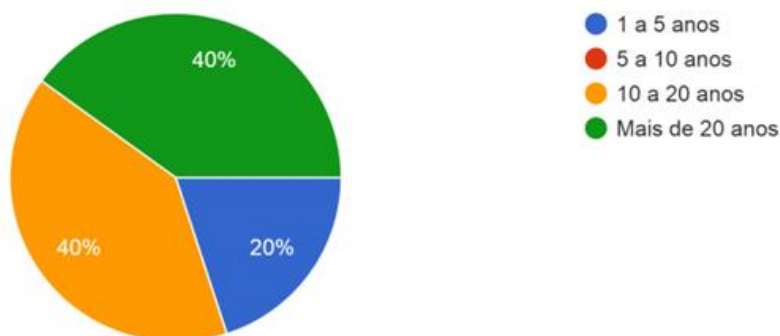
<sup>22</sup> Entendo identidade de gênero como Jaqueline Gomes de Jesus defende em Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos - Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião “Gênero com o qual uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Diferente da sexualidade da pessoa. Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem.”(Jesus, 2012, P.24)

peçoal e social, o que contribui significativamente para o processo de construção da identidade étnico-racial.

O grupo parda e preta representa a porcentagem 60% das professoras de geografia, nesse corpus as professoras são maioria, porém esse quantitativo não é encontrado na realidade do mercado de trabalho ou na educação. A situação da mulher negra no país é ainda mais alarmante, pois esse grupo étnico/racial na sociedade apresenta o menor nível de escolaridade, a pesquisa de Crisóstomo e Reigota (2004) aborda a trajetória e narrativas de professoras universitárias pretas, os/as autores/as afirmam e mostram resultados e dados referentes a participação das mulheres negras na educação, e o quantitativo de ocupação de posições no mercado capital, resultando na minoria da sociedade.

O gráfico subsequente foi elaborado com base no tempo de exercício das docentes do campo de geografia.

**Gráfico 3** - Tempo de exercício docente



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

Os resultados do gráfico 3 mostraram que 40% corresponde a mais de 20 anos na profissão; os outros 40% está relacionado ao tempo de 10-20 anos e apenas 20% representam 1-5 anos de docência. Ao pensar na conjuntura brasileira e educacional dada nos determinados intervalos de tempo de formação das docentes, pode-se considerar que as professoras não foram submetidas aos mesmos currículos da licenciatura em geografia e às diferentes propostas de políticas educacionais no exercício da profissão. Quero chamar atenção para os diferentes recortes de tempo e espaço escolar para além do “sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)” (Nóvoa, 2019, p.6).

O gráfico adiante indica a identidade de gênero das professoras participantes da investigação.

**Gráfico 4 - Identidade de gênero**



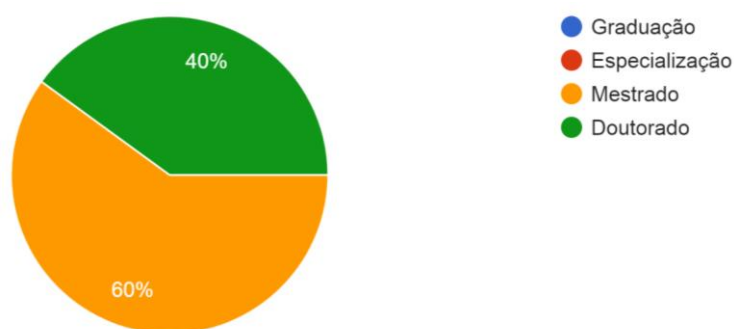
**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

Mediante a observação do resultado do gráfico 4, podemos identificar que 100% das professoras participantes da investigação se identificam com o gênero: mulher cis. Acredito que gênero é um conceito crucial para pesquisadoras e pesquisadores que se dedicam aos estudos (Paula, 2020), por isso é importante pensar na atuação da mulher geógrafa e professora nesses espaços hegemônicos e patriarcais que a academia ainda (re)produz. O campo da docência nos espaços escolares referentes aos anos iniciais e finais, é predominantemente formado por mulheres, causado pelo processo de feminização e a inserção da mulher na educação, porém o campo da geografia ainda é espaço minoritário para as mulheres. A porcentagem apresentada no gráfico é de professoras-pesquisadoras, assim é possível visualizar “a ciência, na perspectiva das epistemologias feministas, têm gênero, havendo diferentes maneiras de produzir conhecimento. Homens e mulheres fazem ciência de formas diferenciadas” (Eichler, 1988; Jaggar, 1997 apud Narvaz, 2006, P. 4-5).

O gráfico abaixo representa a titulação das docentes participantes da pesquisa.

**Gráfico 5 - Maior Titulação**





**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

É possível observar que a maior titulação das docentes de geografia é identificada com 40% doutoras e 60% mestradas. Esse resultado evidencia que as professoras se preocupam e percebem a importância da formação continuada no campo profissional, uma vez que, “a formação continuada, é inerente a todo/a profissional” (Magalhães e Azevedo, 2015, p. 33) ao mesmo tempo que se entendem como professora-pesquisadora, sendo uma das características do “professor/a reflexivo/a” (Alarcão, 2010). A formação continuada na pós-graduação possibilita “acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial” (Magalhães e Azevedo, 2015, p. 33), assim revelando e reforçando a atenção que a formação continuada na pós-graduação potencializa os saberes profissionais da docência.

Depois de conhecer as narrativas e o perfil do grupo de professoras, iniciei a leitura do tempo II, o intuito se ancorou na leitura temática, então revisitei todos os trabalhos um por vez, que me acompanharam por mais algumas semanas, agora os nossos diálogos estavam se entrelaçando, essa movimentação estava composta por ler e anotar minhas impressões sobre as coisas que conheci imersa nessas narrativas escritas, grifando os trechos que me chamaram atenção durante os diálogos (escritos). O meu objetivo com análise temática no tempo II, é (re)construir depois da leitura cruzada do tempo I, fazer as unidades de análise temática.

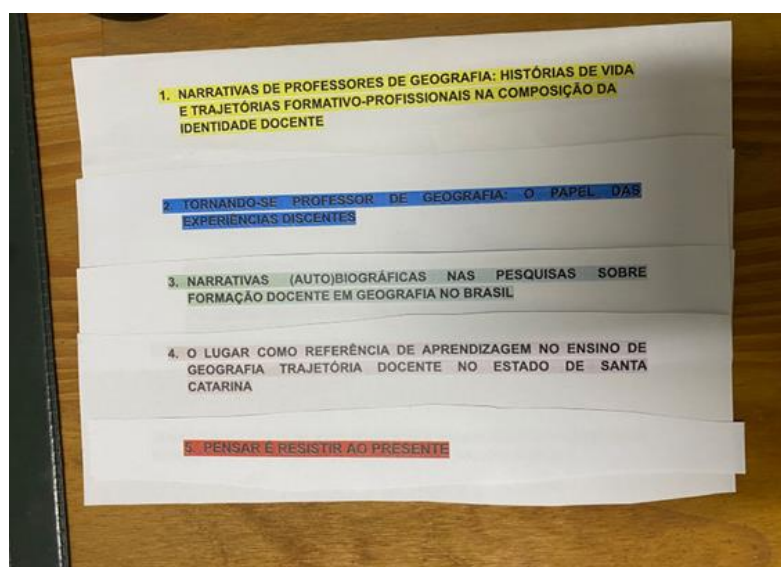
A leitura temática me permitiu articular com a leitura cruzada, quero dizer que esse segundo tempo evidenciou algumas brechas que apareciam no primeiro tempo, revelando particularidades, irregularidades, regularidades e subjetividades nas narrativas (auto)biográficas das professoras. Para organizar a leitura temática optei por fazer um fichamento crítico com os trechos dos trabalhos que mais me chamaram atenção e que tinham relação com os níveis e fases do desenvolvimento curricular, quero dizer que neste fichamento crítico estava os trechos considerados por mim importantes de cada trabalho

individualizado e acompanhavam minhas impressões e conexões teóricas. À medida que a leitura temática se constrói no movimento de desmontar para montar e remontar os escritos, me permitiu aprofundar-me no ambiente das narrativas buscando as características comuns identificadas, seguindo o critério de questão de pesquisa que tem como objetivo identificar os níveis/fases do desenvolvimento curricular a partir das narrativas (auto)biográficas das professoras de geografia.

### Fichário de notas

No processo de desmontar para montar e remontar os trechos que fizeram parte do fichamento crítico, elaborei um segundo passo estratégico que me possibilitasse olhar ao mesmo tempo para todos os trechos que me chamaram atenção. Decidi transformar esse fichamento crítico em um fichário de notas, o que aqui vou chamar de processo de desmontar o que eu já tinha de material para montar um fichário de notas, pensando em sua funcionalidade optei por fazer um trabalho artesanal em formato físico e móvel criando uma interação física entre minha cognição e as notas. Então as notas foram catalogadas por cores e cada cor escolhida representava o trabalho de uma autora, como segue a imagem abaixo:

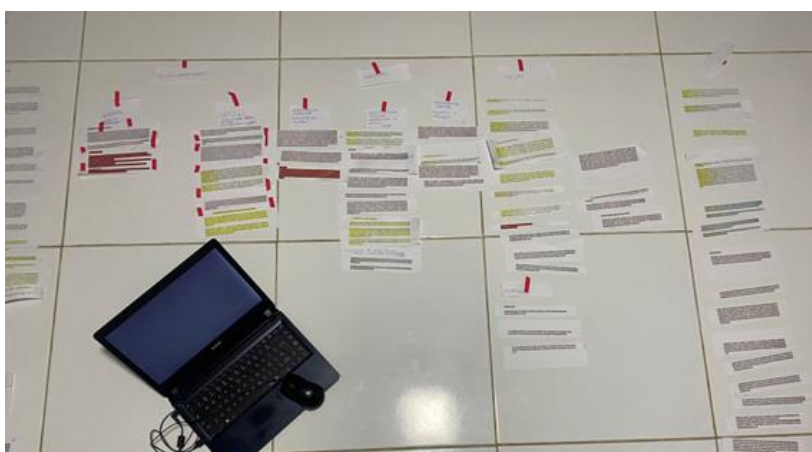
**Figura 1:** Fichário de Notas.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

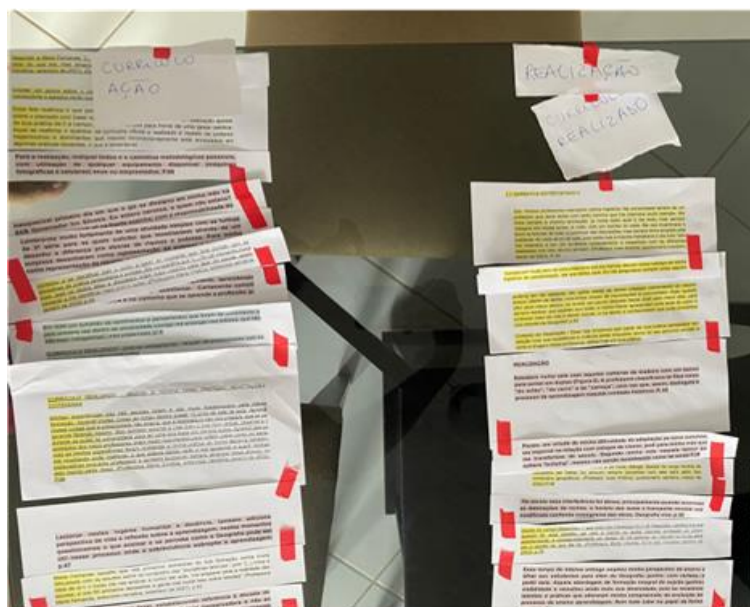
Mãos à obra! O chão da cozinha se transformou em um grande quadro, separei no chão todas as notas que tinha em mão, agora conseguia visualizar todas as partes das narrativas que me interessavam. Comecei fazendo a releitura de todas as notas, nesse momento identifiquei e separei por grau de particularidades, irregularidades e regularidades que as narrativas apresentam. Utilizei como critério de separação para agrupar as unidades temáticas de análise, os níveis e fases do desenvolvimento curricular. Abaixo apresento algumas imagens que mostram como aconteceu na prática o fichário de notas.

**Figura 2:** Fichário de Notas.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

**Figura 3:** Separação das escritas.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

Essa adaptação que desenvolvi dentro do tempo II no movimento de desmontar para montar contribui significativamente para a execução do próximo tempo III que vem a seguir. Organizei a leitura da escrita do fichário de notas com base nos níveis do desenvolvimento curricular de Pacheco (2001). O autor organiza os níveis em três partes: político-administrativo; gestão e realização, mas para essa organização com base nas regularidades e irregularidades que as narrativas revelam, decidi organizar separando em dois níveis: oficial e o contextual. Tal escolha advém de compreender que o nível político-administrativo faz referência ao contexto oficial do currículo e o nível de gestão e realização unidos fazem referência contexto dos processos que acontecem na realidade da escola e sala de aula. Assim, as duas unidades temáticas definidas potencializam as análises e permitem diálogos com o *corpus* empírico-teórico da pesquisa. A organização e leitura das notas com a separação de suas regularidades e irregularidades revelaram as duas unidades temáticas definidas: nível oficial e nível contextual, potencializando as análises e permitindo diálogos com o *corpus* empírico-teórico da pesquisa.

No tempo III acontece a leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*, esse tempo da metodologia exige releituras individuais e em conjunto dos trabalhos (auto)biográficos das professoras de geografia, sendo necessário acessar os tempos I e II, visto que ambos tempos estão vinculados ao processo de análise. Nesse tempo III, tenho o objetivo de revisitar os agrupamentos formados no tempo II para identificar nos níveis oficiais e contextuais como as fases do desenvolvimento curricular: *Justificação teórica; Planejamento; Operacionalização e Avaliação* aparecem em ambas unidades temáticas, observando também as entrelinhas das escritas das professoras, com o olhar atento para pensar sobre as regularidades, irregularidades, o indizível e as sutilezas expostas nos escritos.

### **Nível Oficial**

O que eu chamo de nível oficial está ligado diretamente ao nível político-administrativo do desenvolvimento curricular (Pacheco, 2001). Esse nível é a administração central do currículo, tem como propósito “traçar as opções fundamentais sobre a elaboração e

prescrição curricular (planos, programas) propõe orientações programáticas, incluindo normas sobre a elaboração de materiais curriculares, define critérios de organização curricular” (Pacheco, 2001, p.71). A seguir apresento partes das narrativas (auto)biográficas das professoras de geografia que abordam o nível do desenvolvimento curricular oficial (político – administrativo), identificando nesse nível as fases do desenvolvimento curricular que aparecem nas narrativas.

“A princípio, eu não conseguiria uma vaga, pois no ano da minha matrícula (1996) o ingresso para a escola básica era feito a partir dos seis anos de idade e eu tinha apenas cinco” (Silva, 2022, p.62).

“Outros professores vêm partilhando da mesma visão negativa da reforma-desmonte o que podemos perceber nos grupos de discussão em que participamos (presencial e online, contando com a participação de professores de diferentes níveis de ensino e regiões do Brasil)” (Giordani, et al, 2017, p. 2699).

As escritas das professoras revelam vivências pessoais de escolarização e profissionais de ser professora, que fazem referência ao nível oficial do desenvolvimento curricular. O que está em cena é a (des)construção de políticas educacionais repletas de normas e critérios da organização curricular político-administrativo, apresentando os impactos causados na educação. É possível identificar que em ambas narrativas a fase da justificação teórica do desenvolvimento curricular aparece, traçando qual era o entendimento ideológico e cultural da educação em nível oficial de 1996, quando a professora no início de sua escolarização não poderia frequentar a escola por um conjunto de normas oficiais, que não autorizava/permitia que a criança se tornasse pertencente do espaço escolar sem ter a idade obrigatória das normas da política educacional vigente de 1996. Observando as entrelinhas da primeira narrativa, identifiquei que antes da professora ser inserida no processo de escolarização encontra um primeiro nível de decisão curricular que define as normas e regras que autoriza ou proíbe sua inserção na educação, ao mesmo tempo observei que entra em pauta não apenas a necessidade do papel das aprendizagens (re)produzidas pela escola, mas a subjetividade das organizações familiares da inserção das crianças na escola, pensando no contexto social e econômico de renda e sobrevivência familiar.

Na segunda escrita narrativa a professora afirma e demonstra preocupação e compromisso em debater os currículos que estão no nível oficial do desenvolvimento curricular. Evidenciando que existe discussão, ao mesmo tempo que utiliza sua escrita como convocação do movimento docente para discutir o nível oficial da decisão curricular, para desarticular esse currículo engessado, repleto de ideologias que fazem parte do nível oficial e

da fase de justificação teórica do desenvolvimento curricular, colocando em cena disputas nas relações entre poder-saber (Foucault, 1979).

“Com certeza, com a reforma do Ensino Médio e a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o planejamento sofrerá alterações, mas assumo a iniciativa de manter os fundamentos de nossa PCSC que tem assento histórico na rede estadual de ensino por quase três décadas” (Vieira, 2018, p.63).

A narrativa acima apresenta uma vivência da professora como profissional no campo da geografia, relatando uma reforma educacional a nível oficial do desenvolvimento curricular, correlacionando com o planejamento dos documentos oficiais e o escape que foi criado sobre as normas e regras do documento oficial. A escrita da professora revela três fases do desenvolvimento curricular: justificação teórica, planejamento e operacionalização.

A justificação teórica aparece quando a professora escreve que vivenciou a reforma do ensino médio, essa des(re)forma educacional é pertencente ao nível oficial do desenvolvimento curricular, pois está repleta de ideologias. Quero chamar atenção para as modificações dos documentos oficiais, sejam elas positivas ou negativas para o contexto educacional implicam diretamente nas outras fases do desenvolvimento curricular: planejamento, operacionalização e avaliação no nível oficial das decisões curriculares. Esse processo de “mudanças” e alterações através das reformas políticas educacionais, “cria sensação de movimento, se geram expectativas e isso parece provocar por si mesmo a mudança” (Sacristán, 1997, p. 26) esses movimentos políticos educacionais demonstram um impacto para (re) ou (des) configuração da educação brasileira. Quero chamar atenção ao assunto central a que se referem tais reformas, tendo em vista que “pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições” (Popkewitz, 1997, p. 21) entendendo as reformas educacionais não como um conjunto de ações necessariamente progressistas, mas sim como “objeto das relações sociais” (Popkewitz, 1997, p. 259) especialmente porque esses discursos de reformas é constituído “mais esperança que análise crítica e experiência histórica” (Sacristán, 1997, p. 26).

A fase do planejamento do desenvolvimento curricular aparece quando a professora pontua em sua escrita que a reformulação da BNCC que é um documento regulador e oficial da educação, passaria por um outro planejamento a nível oficial da decisão curricular. Observei que nas entrelinhas a docente pontua uma estratégia que funciona como escape do engessamento desse currículo a nível oficial, ao afirmar que não deixaria de seguir o projeto curricular do estado em que atua. Ainda assim, a professora em sua escrita afirma que segue a

prescrição curricular e orientações programáticas, mas ressalta qual é o material curricular que entende como prioridade na organização do nível oficial do desenvolvimento do currículo, assim revelando a fase da operacionalização, uma vez que apresenta a execução do currículo político-administrativo.

### Nível Contextual

O nível contextual faz referência aos níveis de gestão e realização (Pacheco, 2001), optei por realizar essa junção por compreender que ambos níveis do desenvolvimento curricular possuem regularidades do chão da escola. O nível da gestão é domínio da escola, responsável pela administração regional, constituída pelos estabelecimentos escolares representada por docentes e discentes (Pacheco, 2001). O nível de realização é domínio da sala de aula, acontece através da “intervenção curricular das/os professoras/es e das/os alunas/os, tão marcantes e decisivos no desenvolvimento do currículo.” (Pacheco, 2001, p.101). Assim, o nível contextual é entendido como o chão da escola sendo domínio da escola e sala de aula, composto pelas formas e contornos do currículo, cotidiano da escola feito por docentes e discentes, o que está explícito e o que não foi descoberto, realidades, diferenças, práticas, relações de ensino aprendizagem e o que escapa. A seguir apresento partes das narrativas (auto)biográficas das professoras de geografia que abordam o nível contextual do desenvolvimento curricular (gestão e realização), identificando nesse nível as fases do desenvolvimento curricular que aparecem nas narrativas. “Neste sentido lembro-me de cumprir rigorosamente as regras: uniformes impecavelmente passados e limpos, sem correria na hora do recreio” (Vieira, 2018, P. 24).

“Atuar na gestão em comunidade pequena do interior é mais que conduzir administrativamente a unidade escolar, porque a comunidade é presente e com hábitos tão enraizados que, por muitas vezes, não percebem a autonomia de uma instituição pública de formação, já que querem imprimir na aprendizagem e rotinas escolares seus costumes e crenças” (Vieira, 2018, p. 61).

“A Geografia Escolar ganha propriedades e consistência que demandam pensar um currículo integrado e um plano de ensino para além da lista de conteúdos” (Vieira, 2018, p. 43).

A narrativa acima aborda tempos e espaços diferentes da vivência da professora, que aponta o tempo de escolarização ainda enquanto aluna e em seguida vivências da profissão

docente de geografia. Na primeira escrita é possível identificar que as regras que a professora descreve do tempo enquanto aluna estava implicado diretamente ao domínio da escola, que determinava quais as regras deveriam ser seguidas pelos/as alunos/as, assim exercendo um posicionamento ideológico e cultural. Nas entrelinhas dessa narrativa, observei que a fase da justificação teórica aparece na ideologia cultural no modo de enxergar a escola como mais um espaço de adestramento dos corpos, a “disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (Foucault, 1987, p. 119). (Re)produzindo uma escola disciplinar através de “mecanismos e dispositivos reguladores e controladores nas escolas, prisões, fábricas, quartéis e hospitais produziram a sociedade disciplinar” (Araújo, 2001, p.70). Ao mesmo tempo a organização do tempo e espaço que o ambiente escolar tinha domínio, é caracterizada como a fase de planejamento do desenvolvimento curricular.

Não se engane! o “poder produz saber” (Foucault, 1987, p. 27). Esse modelo de educação tem influência do período da ditadura militar, implantada obrigatoriamente nas escolas do país, em uma gestão autoritária que visava um controle ideológico disseminando as metanarrativas nos currículos educacionais, determinou por um espaço no tempo quais saberes deveriam ser ensinados e como ser ensinados. Quero chamar atenção para pensar criticamente sobre essa luta ideológica da sociedade, “a qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes” (Costa, 2000, p. 25), interesses de docilizar, domesticar e dominar quais saberes deveriam ser aprendidos, criando uma “rede de representações - textos, imagens, conversas, códigos de conduta e as estruturas narrativas que os organizam - que molda cada aspecto da vida social.” (From e Morris, 1997, p.345)

As outras duas escritas fazem referência ao tempo e espaço escolar das vivências profissionais da docente, apresentando a autonomia para o desenvolvimento do currículo em nível contextual por parte da gestão da escola, levando em consideração o caráter regional. Assim, as fases da justificação teórica e planejamento aparece na (re)afirmação da cultura e crenças que a gestão considera ao pensar/fazer a organização curricular. Na terceira escrita a professora chama atenção para pensar em um currículo integrado e em um plano de ensino que abarque não apenas os conteúdos, com essa escrita é possível identificar que o planejamento desse plano é realizado pelos/as docentes, assim pertencente ao nível contextual. Ainda identifiquei que pensar além dos conteúdos pode estar relacionado a inserir nesse plano subjetivo das escolas as singularidades e diferenças sociais e culturais, “o importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida” (Luckesi, 1994. p 7), o que se refere a fase da justificação



teórica. Também se revela a fase do planejamento, visto que o plano educacional é planejado pelos/as docentes da escola. “Cada aula planejada, cada momento com os alunos em sala, cada conteúdo que era pensado tinha/tem um pouco da impressão do meu eu social, dos conhecimentos que carrego através da minha história de vida” (Silva, 2022, p. 65).

“Era preciso mostrar aos jovens porque aprender Geografia, neste sentido planejava aulas com significado, por exemplo, ao trabalhar na 1ª série do EM a geologia do planeta Terra associava diretamente ao uso do solo ao plano diretor das cidades, a proteção de mananciais, a extração de minerais, aos fenômenos naturais como terremotos e vulcanismo, enfim coisas reais de simples entendimento.” (Vieira, 2018, p.44).

As escritas da Silva (2022) e Vieira (2018) apresentam partes de suas narrativas em que abordaram a fase do planejamento do desenvolvimento curricular. Tal fase é caracterizada por Pacheco (2001) pela organização do tempo, espaço, conteúdos e objetivos. A escrita da Silva (2022) retrata em como o seu planejamento de sala de aula ultrapassa os conteúdos, a professora não separa o eu pessoal do eu profissional, mas entende ambos como complementares e vivos em seu planejamento pedagógico. Para Nóvoa (1997, p. 9), “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”. É possível identificar qual o conceito de planejamento pedagógico que a professora defende e exerce em seu trabalho em sala de aula.

O planejamento “é uma herança da ditadura militar, criado pelo enfoque tecnicista vigente no campo educacional daquele período, que hoje interessa apenas aos supervisores educacionais reacionários e tradicionais” (Corazza, 1997, p. 108). Há necessidade das escolas e docentes compreenderem que o planejamento é uma estratégia de luta cultural, para defender essa afirmação, Corazza (1997) ainda afirma que nós professores/as precisamos “significar fortemente a pedagogia como uma prática de produção cultural, não mais implicada apenas na luta de classes, com também em tantas outras lutas, como as de raça, gênero, diferenças sexuais, identidades nacionais, colonialismo, etnia, populismo cultural, textualidade” (Corazza, 1997, p. 105).

A escrita da professora Vieira (2018) está debruçada em como organiza seu planejamento de sala, evidenciando o compromisso e responsabilidade com ensino e aprendizagem da geografia estar correlacionada com a realidade de seus/suas alunos/as sejam regionais ou políticas da cidade em que atua. Nas entrelinhas da escrita, observei que a professora entende o planejamento como um “processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto

social” (Libâneo, 1994, p.22). Assim, a fase do planejamento do desenvolvimento curricular se revela na escrita da professora, visto que a docente narra como organiza e prepara seu planejamento, sendo uma das estratégias utilizadas para criar seus próprios escapes, para repensar “na configuração dos significados das propostas curriculares” (Sacristán, 2000, p.105). “O pensar sobre nossas práticas de ensino, em especial de Geografia, nos remete a uma ampla discussão sobre o jogo de forças exercidas sob a educação brasileira na atualidade.” (Giordani, et al, 2017, P. 2694)

“Estar em frente a uma turma, ter que saber o que falar, como falar, trabalhar com aqueles alunos os conteúdos da geografia de forma que eles se interessassem era muito difícil nos meus primeiros anos de carreira. Eu sempre buscava lembrar e me espelhar nos professores que tive ao longo da minha vida e os que tinha na universidade. Lembrava de como alguns ensinavam usando música, dinâmicas, como outros tinham o controle de turma, com outros eram organizados e pouco a pouco fui me adaptando” (Silva, 2022, p.86).

“Foi uma experiência desafiadora, a prática de sala de aula me moldou e me formou muito enquanto a professora que sou hoje” (Silva, 2022, p.86).

Nas narrativas das professoras é possível identificar que estão pondo em pauta suas práticas pedagógicas docentes, evidenciando os sentimentos, medos, memórias e inspirações. Nas escritas de Giordani (2017) e Silva (2022) identifiquei a fase de operacionalização do desenvolvimento curricular, o que Pacheco (2001) define como a execução do currículo na prática pedagógica. A fase de operacionalização está contida no nível contextual uma vez que a prática é também do domínio de sala de aula (realização). A prática de sala de aula é entendida pelas professoras como uma das formas que elas possuem autonomia para criar e escapar dos currículos, a prática é um elemento modelador! não apenas com o foco nos conteúdos, mas nas aprendizagens mútuas que abre brechas para o currículo como espaço de construção de identidades, prática de significação, expressão das dinâmicas sociais de gênero, sexualidade e etnia, o multiculturalismo, entre outras realidades que englobam marcadores sociais e culturais. (Moreira, 2000, p. 114). A prática docente é composta por múltiplas experiências, processos, atividades e temporalidades, professores/as constroem currículos a partir de suas ações no cotidiano de sala de aula.

“Marcaram pelo afeto e pelo conhecimento. Sabe aquela aula que tem brincadeira que você fica bobo como aprendeu aquilo tudo brincando, descontraído. Aí você vê a aula de outro professor, professor fraquinho, ruim, um qualquer que dá aula de maneira maçante” (Guerra, 2010, p. 11).

“Durante a quinta série fiz uma nova amiga que se chamava Amanda Kelly, a aula que nós mais gostávamos era de biologia, porque a professora Fabiana utilizava o projetor. Não me recordo muito da sexta série, só consigo lembrar

uma professora de história que não me deixou assistir sua aula porque cheguei atrasada e me mandou voltar para casa aos gritos” (Virgílio, 2020, p.2).

“Decorar era preciso, com perguntas do tipo: onde nasce o rio São Francisco? Nunca esqueço isso, a gente respondia: Serra da Canastra, sem nenhum contexto social implícito na explicação” (Vieira, 2018, p. 26).

As narrativas das professoras Guerra (2010), Virgílio (2020) e Vieira (2018) ainda falam sobre práticas pedagógicas, assim sendo pertencentes a fase da operacionalização do desenvolvimento curricular, mas as autoras abordam as narrativas sob a perspectiva do olhar das práticas pedagógicas que foram submetidas em seus processos de escolarização e como essas relações reverberam em suas práticas e relações atuais enquanto profissionais da educação. A escrita da professora Guerra (2010) faz uma comparação da prática pedagógica de dois/duas professores/as que fizeram parte de seu processo de escolarização, diferenciando o que é caracterizado elementos que definem o/a bom/boa docente. Observando o indizível na narrativa da professora, identifiquei que o/a bom/boa professor/a busca conhecer as realidades e vivências de alunos/as para além dos conteúdos ensinados. Além disso, tem o cuidado e a responsabilidade em pensar em uma prática que leve em consideração o contexto social e cultural a qual os discentes são pertencentes. É importante pensar em uma educação através do diálogo (Freire, 2013) e que abarque as diferenças, pois “é a afirmação de que a vida se amplia e se enriquece na multiplicidade” (Marques, 2022, p.30), quero dizer, que a sala de aula é heterogênea, com sujeitos que possuem culturas diferentes e marcadores sociais que se divergem (Torres Carrillo, 2006). A escola e a sociedade são os lugares onde as diferenças coexistem, porém, as diferenças precisam ser reconhecidas nos currículos e nas práticas dos/as docentes.

Observando as entrelinhas da fase da operacionalização na prática pedagógica a qual as professoras Virgílio (2020) e Vieira (2018) foram submetidas, coloca em pauta a didática no viés tradicional que seus/suas professores/as (re)produziam em sala de aula e como as professoras Virgílio (2020) e Vieira (2018) podem se munir de estratégias para não (re)produzir tais práticas como docentes. Fazendo uma crítica ao modo como os/as docentes ministravam suas aulas, com base na memorização dos conteúdos, negando a realidade e contextualização social e política, não levando em consideração o interesse dos/as alunos/as (Saviani, 2008). (Re)Produzindo “sujeitos despersonalizados e objetos à mercê de um processo que lhe é estranho” (Franco, 2017, p.72). Outro ponto importante que toma forma na narrativa da professora Virgílio (2020), é a organização do tempo como ferramenta de controle, que se baseia em seguir “regras” determinadas ora pela escola, ora pela escolha

docente, mais uma vez sem levar em consideração a realidade vivenciada pelos/as alunos/as. Assim, nesse trecho de narrativa contém a fase de operacionalização e a fase de planejamento do desenvolvimento curricular. Ainda é possível identificar em tais escritos que “as/os estudantes fazem e desmancham, criam e preservam, reconstroem e contestam as formas hegemônicas de dominação da sociedade mais ampla, da escala e do próprio currículo” (Paraíso, 1995, p. 99).

“Exemplifico com o episódio em que, numa turma da 8ª série da rede municipal no meio da avaliação um aluno levanta a mão, me aproximo e ele sem jeito, mas convicto disse: “professora, nesta questão não tem a resposta para eu assinalar”. Retornei à mesa, peguei o mapa e verifiquei que ele tinha razão, pois eu não havia colocado nenhuma resposta correta, sendo que pedi no enunciado da questão que assinalassem a correta. Neste momento eu sorri e fiquei muito feliz, já que havia dado certo. Se ele não encontrou é porque verifiquei no mapa com cuidado e pesquisou todas as possibilidades. Isso foi para mim a ocorrência de APRENDIZAGEM. Foi um momento único e intenso de realização, de exercício pleno da docência, porque enxerguei articulado o planejamento, as aulas, a metodologia e a avaliação” (Vieira, 2018, p.135).

“Poderia dizer, sem falsa modéstia, que sempre fui o melhor aluno da turma em Geografia desde o ensino fundamental e também no ensino médio sempre fui muito bom mesmo; em História também eu era um bom aluno. Foi algo que eu sempre gostei” (Guerra, 2010, p. 7).

Nas escritas das professoras o que está em foco é a fase da avaliação do desenvolvimento curricular, para Pacheco (2001) a fase de avaliação é definida como a deliberação da prática educacional. À medida que as professoras vão narrando suas vivências com a avaliação, aparecem outras fases que dialogam entre si. Além disso, é possível observar qual o entendimento existente sobre a avaliação; e como essa fase opera em sua prática docente, assim as fases de planejamento, operacionalização e de avaliação vão se revelando; e quais são as possíveis características que te torna um/a “bom/boa aluno/a”. A avaliação é entendida como um recurso de aperfeiçoamento (Sacristán, 2000), desde o início da escolaridade através das atividades para obter resultados. A avaliação pode ser entendida como uma estratégia/ferramenta de interesse político, quero chamar atenção, para o controle do saber (Foucault, 2007) inerente à função social estratificada (Sacristán, 2000) para as práticas educativas. Tal avaliação ainda pode operar de modos diferentes na educação, seja por meio de provas, atividades de sala ou casa, observação, entre outras. A avaliação é impossibilitada de operar apenas por um meio que forneça um resultado, “não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo, alienante” (Vasconcellos, 2005, p.68).

A fase de avaliação do desenvolvimento curricular na escrita da professora Vieira (2018) se articulou ao mesmo tempo com as outras fases do desenvolvimento do currículo, uma vez que, a narrativa (auto)biográfica destaca em sua escrita as fases do planejamento, operacionalização para chegar até a avaliação como processo final das fases. Ainda pode-se perceber a resistência do aluno em falar uma correção do modelo de avaliação, o que pode significar que a relação que essa professora construiu com os/as alunos/as é uma relação horizontal, onde não há transmissor ou receptor, mas aprendizagens mútuas (Freire, 2013). É interessante observar que a professora recebe e acata a contestação do/a aluno/a, com a sensação de “dever cumprido” e que não possui aversão ao erro. Ao mesmo tempo, pode-se observar que as práticas avaliativas de alguns docentes ainda reproduzem esse modelo avaliativo canônico da educação da realização de provas escritas, como medidor de conhecimento. Ressalto que o ensino e aprendizagem acontece durante todo o processo de aprendizagem e não apenas através de provas escritas, por isso é importante avaliar de formas diferentes, uma vez que, alunos/as podem demonstrar aprendizagem por diferentes modos.

Afinal o que te torna um/uma bom/boa aluno/a? Na escrita da professora Guerra (2010), identifiquei a fase de avaliação do desenvolvimento curricular, pois a professora se considerava uma boa aluna, percebe-se que essa característica pode ao mesmo tempo está relacionada com o valor quantitativo das avaliações e a apreciação e preferência pelos conteúdos das disciplinas. Entendo que um/a bom/boa aluno/a aquele/a capaz de ser aprendiz, que questiona as verdades, que é crítico/a, que é reflexivo/a, que dialoga com suas ideias com docentes (Alarcão, 2010).

## CONCLUSÕES DA PESQUISA

O artigo teve como objetivo identificar os níveis e fases do desenvolvimento curricular presentes nas narrativas (auto)biográficas das professoras do campo da geografia. A pergunta que norteou a pesquisa foi como o desenvolvimento curricular aparece em vivências relatadas por docentes de geografia em suas narrativas (auto)biográficas. Essa pesquisa me atravessou como professora-pesquisadora, inserida nesse movimento de conhecer o que ainda não conhecia e comunicar o novo, ao realizar a leitura das narrativas das professoras me colocou em um lugar de autorreflexão a questionar sobre como os níveis e fases do desenvolvimento curricular apareceram durante minha trajetória escolar e profissional e como eu (re)produzo em minha prática de sala de aula. Essa pesquisa significou para mim um reverberar potente de vozes docentes, tem força, é desejo e um querer na prática de luta para

contribuir na mudança das injustiças sociais, questionando saberes e currículos das classes dominantes.

Através da leitura em três tempos descobri que as narrativas das professoras de geografia estão recheadas dos níveis de decisão curricular: político-administrativo, gestão e realização e fases do desenvolvimento curricular: justificção teórica, planejamento, operacionalização e avaliação, mesmo que as docentes não citem os conceitos. Ao narrar suas memórias de vivências pessoais, escolares e profissionais os níveis e fases do desenvolvimento curricular vão se revelando no entendimento ideológico ou cultural (justificção teórica); organização do tempo, espaço, conteúdos (planejamento); execução do currículo na prática pedagógica (operacionalização) e na deliberação da prática educacional (avaliação), ora por vivências escolares, ora vivências docentes. As professoras reconhecem a quais currículos foram submetidas em suas trajetórias de vida, as narrativas são propiciadoras de aprendizagens, pois as docentes refletem criticamente ao que foram submetidas em seus processos na educação, assim escolhendo quais níveis e fases do desenvolvimento curricular servem de inspiração para sua prática atual docente ou como recusa a modos dominantes das decisões curriculares.

Com os artigos-capítulos 1 e 2 conclui que foram significativamente importantes para a construção, descobertas e resultados do artigo-capítulo 3. O artigo-capítulo 1 me possibilitou acessar minha biblioteca de vivências e experiências, refleti sobre a vida pessoal, escolar e formativa, para compreender quais foram os caminhos que me tornou professora de pedagogia, criando novos sentidos interiores e exteriores. Me propiciou repensar a formação docente, e contribuiu para a autoformação de professora-pesquisadora. Com o artigo-capítulo 2 conheci como as teses e dissertações estavam pesquisando o desenvolvimento curricular em território nacional, através do reconhecido repositório da Biblioteca Digital – BDTD, descobri que das 48 pesquisas que encontrei nenhuma delas objetivou investigar como o desenvolvimento curricular aparece nas narrativas (auto)biográficas de docentes de geografia. Com isso, tornando o capítulo-artigo 3 singular e importante para a discussão, ao mesmo tempo que avança a produção acadêmica da área temática do desenvolvimento curricular abordada nesta dissertação. Avança também no sentido da disseminação e ampliação do conceito de Pacheco (2001) sobre desenvolvimento curricular na educação, precisamente no campo das narrativas (auto)biográficas de docentes, tendo em vista que é um conceito utilizado com mais frequência no campo do currículo em Portugal. Essa pesquisa aponta novos possíveis caminhos para outras pesquisas, considerando a área temática que foi abordada pedagogicamente, pois o mapeamento que foi apresentado sobre desenvolvimento

curricular no artigo-capítulo 2 ainda não abrange todas as áreas do conhecimento do território nacional, assim sendo um possível caminho para futuros/as pesquisadores/as.

Com os resultados apresentados até aqui, observei que no artigo-capítulo 3, apesar das narrativas apresentarem níveis e fases do desenvolvimento curricular, alguns trabalhos não apresentaram vivências referentes a todos os níveis ou fases, mas todos os trabalhos citam o currículo em contexto geral em suas narrativas. Assim, considero que esse trabalho é importante para o campo da produção acadêmica do desenvolvimento curricular em educação, pois, a análise dos níveis e fases nas narrativas (auto)biográficas das professoras de geografia, a partir da leitura em três tempos, possibilita que futuros/as pesquisadores/as explorem o campo e observem como a (re)produção das práticas pedagógicas podem estar relacionadas aos níveis e fases do desenvolvimento curricular que foram submetidos ainda enquanto alunos/as da educação básica e superior. Quero dizer, que esse olhar atento para as entrelinhas do indizível nas narrativas (auto)biográficas de professores/as é uma das formas de pôr em cena problematizando a quais currículos docentes são submetidos em seus processos escolares e formativos, e como os desenvolvimentos curriculares impactam em suas práticas nas escolas ou universidades.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, I. Foucault e a crítica do sujeito. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.
- APPLE, M. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, A; SILVA, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 59-92.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2010.
- COSTA, M. org.). **Estudos culturais em educação. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- CORAZZA, S. **Planejamento de ensino como estratégia de política cultural**. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997, p. 103-143.
- CRISOSTOMO, M. REIGOTA, M. **Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, p. 93-106, jul. 2010.
- DRESCH, P. **Religião e controle social: a dimensão da submissão e da alienação religiosa como projeto político-ideológico da classe dominante**. v. 10 n. 2: dossiê: religião e espaço público, (2022).
- FRANCO, M. **Renovar a didática crítica uma forma de resistência às práticas pedagógicas instituídas pelas políticas neoliberais**. In: SILVA, M.; NASCIMENTO, C.; ZEN, G. **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. - Salvador: EDUFBA, 2019. 336 p. - (XIX ENDIPE, 1). p65-88.
- FRANCO, M. **Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, mai./ago. 2017. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v25i2.8891> >. Acesso em: 22 nov. 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FOUCAULT, M. São Paulo: Edições Graal, 2007a. FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France, 1977-1978.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- FROW, J.; MORRIS, M. Australian cultural studies. In: STOREY, John, (ed.). **What are cultural studies? A reader**. 2ª ed. London: Arnold, (1997).
- GIORDANI, A. et al. **Pensar é resistir ao presente**. XIIENPEG, Belo Horizonte 2017. Disponível em: < [http://www.igc.ufmg.br/images/anais\\_XIIENPEG.pdf](http://www.igc.ufmg.br/images/anais_XIIENPEG.pdf) >. Acesso em: 17 out 2023.



GUERRA, G. **Tornando-se professor de geografia: o papel das experiências discentes.** IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade ISSN 1982-3657, 2010.

GRANT, C.A.; WIECZOREK, K. **Teacher education and knowledge in the “knowledge society”: the need for social moorings in our multicultural schools.** Teach. Coll. Rec., v.102, n.5, p.913-35, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGALHÃES, L. AZEVEDO, L. **Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente.** Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015.

MARQUES, L. De Vitor de Aveyron a Jeremias de Juiz de Fora: 17 encontro com as diferenças. In: MARQUES, L.; MONTEIRO, S. **Diferenças e educação: trajetórias de pesquisa.** Pedro & João Editores. 13568-878 – São Carlos – SP. 2022. p. 17-36.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

NARVAZ, M; KOLLER, S. **Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006.

NOVOA, A. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>

NÓVOA, A. **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1997.

PARAÍSO, M. **O currículo em ação e a ação do currículo na formação do/a professor/a.** Porto Alegre: UFRGS, 1995 (Dissertação de Mestrado)

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

PAULA, L. **A bela flor do/no campo: por uma geografia de gênero e r(existência) em assentamentos rurais do interior de São Paulo.** 2020. 392 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação.** Tradução de: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOMÉ, J. **Las culturas negadas y silenciadas en el curriculum.** Cuadernos de Pedagogia, n. 217, p. 60-66, 1993.

SACRISTÁN, G. **O Currículo uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Currículo e Diversidade Cultural**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antônio Flávio (org.).1997

SILVA, M. **Narrativas de professores de geografia: histórias de vida e trajetórias formativo-profissionais na composição da identidade docente**. 2022, p.116. Dissertação de Mestrado em Educação Geográfica.

SILVA, T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.), **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes.1995. p. 144 -158.

SILVA, T. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SOUZA, E. **O Conhecimento de si: estágio e narrativa de formação e professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006. 184 p

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese de doutorado Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Bahia, Brasil. 2004.

TORRES CARRILLO, A. **Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo**. Revista Colombiana de Educación, n. 50, enero-junio, 2006, pp. 86-103.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 15 ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA-NETO. **Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VIEIRA, L. **O lugar como referência de aprendizagem no ensino de geografia trajetória docente no estado de Santa Catarina**. 2018. p.188. Tese de Doutorado em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

VIRGILIO, L. **Narrativas (auto)biográficas nas pesquisas sobre formação docente em geografia no brasil**. 16 f. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Centro de Educação, Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021

ZANOTELLO, M e PIRES, M. **Discursos sobre o currículo oficial do estado de São Paulo no contexto de um curso de formação continuada para professores de Física**. *Ciência educ.* [online]. 2016, vol.22, n.1, pp.43-63. ISSN 1980-850X.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Narrativas (auto)biográficas ganharam uma nova provocadora, a docência em mim é um dispositivo de inquietação, recusa os modos canônicos de fazer e pensar educação, currículo e pesquisa. A escrita dessa dissertação me transborda, preenche, esvazia, para me encher mais uma vez de inquietações, descobertas, resistência e continuidades. O que descobri até aqui, não está pronto ou acabado, é uma escrita de possibilidades para continuidade de outras pesquisas neste território da provocação. Chegar até aqui, é parte de uma caminhada que teve seus momentos ora planejados, ora arriscados. Os caminhos percorridos tiveram escolhas conscientes e intuitivas, com desafios ousados, que me proporcionaram aprendizagens emancipadoras e conhecimentos subversivos, significativos para a fluidez da identidade multifacetada e híbrida ao tornar-me professora-pesquisadora.

No movimento de investigar, espreitar, analisar, observar, (des)construir e (re)montar quantas vezes foram necessárias, para descobrir como o desenvolvimento curricular apareceu em vivências relatadas por professores/as de geografia em suas narrativas (auto)biográficas, enxerguei os desenvolvimentos curriculares aparecendo nas linhas e entrelinhas, ganhando: formas, modos, vozes, práticas, realidades, camuflagens, experiências, poderes, saberes e resistências. Mais que isso, entendi que as narrativas das professoras de geografia estão recheadas de desenvolvimentos curriculares, mesmo quando não reconhecidas pelas docentes em suas escritas, que surgem de modos diferentes na medida que cada (auto)biografia é singular e única, em uma sociedade das diferenças. Quero dizer que, ainda que os desenvolvimentos curriculares apareçam em todas as narrativas, eles vão sendo revelados com tempo-espacos, culturas, raças/etnias, gênero/sexualidades e classes diferentes, presentes em cada escrita.

Ao imergir nas narrativas (auto)biográficas, percebi que os níveis e fases do desenvolvimento curricular vão aparecendo inicialmente através das memórias de escolarização e formativas. O que vai desenhando novos mapas para as práticas pedagógicas atuais da docência, mostrando como as professoras constroem e moldam os desenvolvimentos curriculares no campo da geografia, recusando o que já está dado, desconstruindo currículos hegemônicos, para (re)construir através dos escapes que a (auto)biografia proporciona, currículos que abarque as diferenças sociais e culturais. Para tanto, foi necessário me ater às sutilezas do indizível, à medida que realizei a leitura cruzada, temática e interpretativa-compreensiva das narrativas.

Em atenção aos mapas que o desenvolvimento curricular vai desenhando nas narrativas (auto)biográficas das professoras de geografia, organizei minhas argumentações em torno dos níveis e fases do currículo, em um movimento que resultou no artigo-capítulo 3 desta dissertação. A construção não se deu de maneira imediata, o uso da análise interpretativa-compreensiva me apresentou a possibilidade de observar que nas narrativas o desenvolvimento curricular se afirma, no entanto, reivindicando uma história que não seja do currículo tradicional, uma vez que, as docentes colocam em cena a função do tempo, do espaço e dos projetos de educação e formação em suas vivências e experiências na educação. Portanto, isso evidencia que as professoras de geografia estão debatendo no campo científico as relações de poder-saber presentes no currículo. Para chegar a essas marcas de discussões, as docentes refletiram criticamente sobre suas trajetórias de vidas se utilizando da (auto)biografia, que é um mecanismo de recusar a escrita acadêmica canônica na pesquisa.

A dissertação avança ao expor os resultados de dois mapeamentos importantes para o campo da geografia: a produção a partir de narrativas (auto)biográficas de geografia e as pesquisas com foco em desenvolvimentos curriculares. Evidenciando que os/as professores/as de geografia estão produzindo suas (auto)biografias colocando em cena a quais formações e níveis/fases dos currículos foram submetidos/as, (re)produzindo práticas diferentes a qual foram ensinados/as. Ao mesmo tempo, percebo que esta dissertação traça novos possíveis caminhos considerando a área temática abordada do desenvolvimento curricular no campo da geografia, uma vez que existem ainda raros trabalhos que investigam a relação entre ambos os campos. Descobri que o mapeamento do artigo-capítulo 2 potencializa o debate acerca do uso do termo “desenvolvimento curricular” utilizado em Portugal, está em ampliação e utilização nas pesquisas na área do currículo em educação no território brasileiro, visto que, não tem como dissociar currículo de desenvolvimento curricular (Pacheco, 2021), mas ambos coexistem. Ainda é possível observar que existem campos do conhecimento da educação que não estão pesquisando o desenvolvimento curricular, o que abre espaço para possíveis pesquisas de futuros/as pesquisadores/as.

Posto isso, considero que essa investigação é significativa para a produção científica da educação, no campo das narrativas (auto)biográficas e do desenvolvimento curricular em geografia, visto que apresenta mapeamentos importantes para ambos campos com análise descritiva e interpretativa-compreensiva dos trabalhos encontrados. O que possibilita que futuros/as pesquisadores/as explorem ambos campos em partes que não foram estudadas, como as outras narrativas (auto)biográficas apresentadas no artigo-capítulo 1 e o mapeamento de teses e dissertações sobre desenvolvimento curricular no artigo-capítulo 2. Quero dizer

que, futuras pesquisas podem seguir as discussões analisando as narrativas (auto)biográficas e o desenvolvimento curricular das outras áreas do conhecimento (história, matemática, biologia, língua portuguesa, entre outras) para além das noções conteudistas e tecnicistas, quando o que está em pauta é o currículo escolar ou acadêmico.

Essa dissertação evidenciou que nenhum trabalho sobre desenvolvimento curricular em território nacional buscou investigar como tal campo aparece nas narrativas (auto)biográficas de docentes, o que emergiu em mim novos questionamentos. O desenvolvimento curricular como um conceito considerado novo na educação brasileira, como vem sendo pautado nas formações docentes? Como as investigações que discutem currículo na educação têm pautado o conceito do desenvolvimento curricular em suas pesquisas? Quais são as possíveis implicações do conceito do desenvolvimento curricular para as pesquisas e a prática docente? Essa dissertação proporciona continuidades em outras pesquisas que explorem as narrativas dos/as docentes do nordeste brasileiro, e a realização de novas pesquisas sobre desenvolvimento curricular e (auto)biografia que não aparecem nesta dissertação, traçando mapas para transgredir em novos conhecimentos e investigações sobre o campo em debate.