



Perspectivas do currículo narrativo para a Educação em Saúde no ensino de ciências

Perspectives of the narrative curriculum for health education in science teaching

Perspectivas del currículo narrativo para la educación para la salud en la enseñanza de las ciencias

Premma Hary Mendes Silva^{1,*}, Jackson Ronie Sá-Silva^{1,2}

¹Universidade Estadual do Maranhão - Rede Nordeste de Ensino (Renoen) - São Luís (MA), Brasil

²Universidade Estadual do Maranhão - Departamento de Biologia - São Luís (MA), Brasil

*Autora correspondente: premmahary10@gmail.com

Editores da seção: Hawbertt Rocha Costa e Maria Consuelo Alves Lima

Recebido: 28 Nov. 2025 | Aprovado: 30 Dez. 2025

Como citar: SILVA, Premma Hary Mendes; SÁ-SILVA, Jackson Ronie. Perspectivas do currículo narrativo para a Educação em Saúde no ensino de ciências. *Ensino & Multidisciplinaridade*, São Luís, v. 11, n. 2, e0725, 2025. <https://doi.org/10.18764/2447-5777v11n2.2025.7>.

RESUMO

A concepção de currículo é bastante diversa, é necessário levar em conta diversas influências teóricas, contextos históricos, fatores socioeconômicos, políticos, culturais, entre outros. Ao considerar professores e estudantes como construtores do currículo, Ivor Frederick Goodson propõe o currículo narrativo. Segundo o autor, o currículo narrativo corresponde a um percurso a ser desenvolvido por um grupo de professores e estudantes no contexto escolar. Objetivou-se, aqui, analisar as perspectivas teóricas do currículo, com foco na visão de Ivor Frederick Goodson, a fim de identificar elementos da narrativa na construção social do currículo que fundamentem a proposta do currículo narrativo para a Educação em Saúde no contexto do ensino de ciências. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de cunho narrativo e reflexivo, dialogando com teóricos do campo do currículo e da Educação em Saúde. Compreende-se que a transformação do currículo prescrito em um currículo narrativo é possível nos espaços escolares, onde de fato o currículo acontece, por meio de práticas curriculares ressignificadas. A viabilidade dessa transformação é possível a partir de uma formação docente que oportunize aos professores discussões que instrumentalizem transformações cotidianas por quem materializa o currículo no espaço escolar.

Palavras-chave: currículo narrativo; educação em saúde; ensino de ciências.

ABSTRACT

The conception of curriculum is quite diverse, and it is necessary to consider various theoretical influences, historical contexts, socioeconomic, political, and cultural factors, among others. By considering teachers and students as constructors of the curriculum, Ivor Frederick Goodson proposes the narrative curriculum. According to the author, the narrative curriculum corresponds to a path to be developed by a group of teachers and students in the school context. We aim to analyze the theoretical perspectives of the curriculum, focusing on the vision of Ivor F. Goodson, in order to identify elements of the narrative in the social construction of the curriculum that support the proposal of the Narrative Curriculum for Health Education in the context of Science Teaching. For this, we carried out bibliographic research of a narrative and reflective nature, dialoguing with theorists in the field of curriculum and Health Education. We understand that the transformation of the prescribed curriculum into a narrative curriculum is possible in school spaces, where the curriculum actually happens, through re-signified curricular practices. The feasibility of this transformation is possible from teacher training that provides teachers with opportunities for

discussions that instrumentalize daily transformations by those who materialize the curriculum in the school space.

Keywords: Narrative curriculum; Health Education; Science Teaching.

RESUMEN

La concepción del currículo es bastante diversa, y es necesario considerar diversas influencias teóricas, contextos históricos, factores socioeconómicos, políticos y culturales, entre otros. Ao considerar profesores e estudantes como construtores do currículo, Ivor Frederick Goodson propõe o currículo narrativo. Según el autor, el currículo narrativo corresponde a un camino que debe desarrollar un grupo de profesores y estudiantes en el contexto escolar. Nuestro objetivo es analizar las perspectivas teóricas del currículo, centrándonos en la visión de Ivor Frederick Goodson, para identificar elementos de la narrativa en la construcción social del currículo que apoyan la propuesta del Currículo Narrativo para la Educación en Salud en el contexto de la Enseñanza de las Ciencias. Para ello, llevamos a cabo una investigación bibliográfica de carácter narrativo y reflexivo, dialogando con teóricos en el ámbito curricular y de la Educación para la Salud. Entendemos que la transformación del currículo prescrito en un currículo narrativo es posible en espacios escolares, donde el currículo realmente se lleve a cabo, mediante prácticas curriculares resignificadas. La viabilidad de esta transformación es posible gracias a una formación docente que les brinde oportunidades para debates que instrumentalicen las transformaciones diarias de quienes materializan el currículo en el espacio escolar.

Palabras clave: Currículo Narrativo; Educación para la Salud; Enseñanza de Ciencias.

INTRODUÇÃO

As diversas concepções de currículo escolar mobilizam percepções sobre o papel do currículo, as perspectivas teóricas e as compreensões dos contextos em que ele se desenvolve. Apesar de parecer uma palavra conceitualmente clara, definir o termo “currículo” no contexto educacional envolve dimensões, dilemas e situações a partir das quais precisamos nos fundamentar para que a multidimensionalidade do termo seja alcançada. Por mais evidente que possa parecer, falar de currículo dispensa obviedades ao mesmo tempo que exige esforços políticos e teóricos para alcançar sua complexidade conceitual.

Entre a diversidade de concepções acerca do currículo está a de Sacristán (2013, p. 17), que o define como “uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”. Apesar de uma perspectiva aparentemente simples do termo, é importante chamar a atenção para duas palavras presentes no conceito apresentado por Sacristán: “seleção” e “regulação”. Nesse sentido, em outras palavras, segundo o próprio autor, o currículo é a seleção reguladora dos conteúdos que determinarão as práticas didáticas no contexto escolar, e “selecionar é uma operação de poder” (Silva, 2010, p. 16). Ainda segundo Silva (2010, p. 46), “[...] a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”.

Nos estudos sobre o currículo é possível identificar também concepções relacionadas aos níveis do currículo. Entre elas estão as noções de currículo formal – oficial ou prescrito –, currículo real e currículo oculto. Na concepção de Araujo (2018, p. 30),

o currículo prescrito está predefinido tanto em nível nacional nos documentos oficiais como leis, normas e diretrizes nacionais, livros didáticos, propostas curriculares, como em nível local nas escolas como os planos de ensino e planos de aula feitos pelos professores. Portanto, esse currículo está registrado e documentado.

No entanto, conforme Nóvoa (1997, p. 10), “a história do currículo não se pode basear apenas nos textos formais, tendo de investigar também as dinâmicas informais e relacionais, que definem modos distintos de aplicar na prática as deliberações legais”.

De acordo com Goodson (2018) há um “mito do currículo prescrito”, mito porque o prescrito e o vivido divergem. Essas divergências ocorrem porque o currículo oficial passa por adaptações, interpretações e atores intrínsecos ao cotidiano escolar, como interações sociais, infraestrutura, formação docente, entre outros.

Adentramos no entendimento de currículo real, que corresponde ao significado dado cotidianamente pelos professores ao currículo oficial. A exemplo da utilização do livro didático, como materialidade da política curricular, o professor adapta o material disponível à realidade e às condições da escola, ao adequar a linguagem, a abordagem e a metodologia utilizadas no desenvolvimento da aula. A noção de currículo real permite perceber a escola também como espaço de produção de conhecimentos. No espaço escolar não se reproduz meramente o que está no currículo prescrito, mas selecionam-se, ressignificam-se e transpõem-se conteúdos presentes nos materiais didáticos. Pensar o currículo real é perceber que a construção do currículo se dá cotidianamente na escola (Forquin, 1992).

Segundo Sampaio e Coutinho (2015, p. 638),

[...] esse processo de construção do currículo implica que professores interpretem, alterem e procedam à revisão e adaptação do currículo prescrito, de acordo com as situações concretas de suas intervenções educativas e de suas perspectivas e concepções curriculares, de forma a surgir um currículo trabalhado adequado ao meio envolvente, à diversidade dos alunos e com a participação de toda a comunidade educativa.

Assim, o cotidiano é determinante para a construção do currículo escolar. Contudo, não é o que observamos. Segundo Ponce (2018, p. 789), “os sujeitos mais imediatos do currículo, os que deveriam ser os verdadeiros construtores dinâmicos e cotidianos de saberes – alunos e professores – ficaram à mercê de uma engrenagem que busca torná-los ‘funcionários’ da proposta curricular”.

Diante da importância de compreender o modo como essas tensões se aplicam ao ensino de ciências, este estudo constitui um ensaio teórico que reflete sobre as potencialidades do currículo narrativo, dialogando com as contribuições de Ivor Frederick Goodson, educador britânico. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica de cunho narrativo e reflexivo, em conversa com teóricos do campo do currículo e da Educação em Saúde.

Com a pesquisa, objetivamos analisar as perspectivas teóricas do currículo narrativo, com foco na visão de Ivor Frederick Goodson, a fim de identificar elementos da narrativa na construção social do currículo que fundamentem a proposta para a Educação em Saúde no contexto do ensino de ciências.

A partir dos resultados é possível refletir sobre uma nova perspectiva de currículo que leva em conta atores e contextos do cotidiano escolar e contribui para a consolidação de uma visão de currículo que considera as subjetividades de quem atua diretamente na sua constituição.

O QUE É CURRÍCULO NARRATIVO?

A concepção de currículo é bastante diversa. Para conceber uma perspectiva do termo é necessário considerar diversas influências teóricas; contextos históricos; e fatores socioeconômicos, políticos, culturais, entre outros. Devido à diversidade de aspectos que

influenciam na construção da perspectiva de currículo, Ponce (2018) apresenta uma compreensão de currículo que integra dois aspectos. Para a autora,

o currículo é uma prática social pedagógica que se manifesta sempre em dois aspectos indissociáveis: como ordenamento sistêmico formal e como vivência subjetiva e social. Só é possível considerá-lo na síntese desses dois aspectos. Trata-se de uma prática social complexa que envolve construção histórico-social; disputas ideológicas; espaços de poder; escolhas culturais; e exercício de identidades (Ponce, 2018, p. 793).

Uma concepção chama a atenção por considerar professores e estudantes como construtores do currículo: o *currículo narrativo* proposto por Ivor Frederick Goodson. Segundo o autor, o currículo narrativo corresponde a um percurso a ser desenvolvido por um grupo de professores e estudantes no contexto escolar. Para ele, o currículo deveria se comprometer com os propósitos de vida das pessoas (Goodson, 2007).

No contexto escolar, esse currículo gera a *aprendizagem narrativa*, um tipo de aprendizagem que se desenvolve no processo de elaboração e manutenção de uma narrativa de vida, relacionada aos interesses dos estudantes (Goodson, 2013a).

A partir da ideia de currículo como narrativa, o autor reflete sobre o modo como processos educativos se constituem a partir de narrativas pessoais e das histórias de vida dos sujeitos. Assim, na compreensão do autor, entender o pessoal e o biográfico é necessário para compreender o social e o político (Goodson, 2019).

O autor concebe o currículo como uma conversação de mão dupla, explicitando a troca que ocorre no processo de aprendizagem (Goodson, 2013b). Ele destaca a troca de saberes não linear e não verticalizada na relação ensino-aprendizagem.

Pasuch e Franco (2017) também defendem a não linearidade do currículo e reconhecem sua constituição a partir de percursos narrativos gerados pelas experiências cotidianas nos espaços escolares. No entendimento de Ferraço e Carvalho (2012, p. 7),

narrativas, como formas de dizer de nossas experiências, constituem-se tanto como expressões de uma subjetividade pré-individual como de processos de singularização e, sendo assim, são modos de dizer que atravessam tanto a dimensão do virtual como do atual, tanto do indivíduo como dos modos coletivos de individuação e enunciação e, desse modo, potencializam políticas de publicização do currículo ao valorizar vozes desautorizadas, assim, constituindo e/ou *possibilitando outra forma de concepção de currículo*, na medida em que possibilitam estilhaçar formas lineares de pensamento.

Para os autores, é interessante conhecer os “praticantes dos currículos escolares como narradores, [...] procurando valorizar a voz daqueles que, imersos no cotidiano da escola, são costumeiramente desautorizados” (Ferraço, Carvalho, 2012, p. 7).

Além de darem voz aos professores, as narrativas viabilizam momentos formativos, pois refletir sobre a prática compõe o processo de formação profissional. Na reflexão são mobilizados saberes, falas, acontecimentos, ações e experiências, que são problematizados e ressignificados. Segundo Oliveira (2011), a narrativa é envolvida por uma reflexão que traz significado e sentido ao que é narrado, e isso proporciona a construção de conhecimento sobre a docência.

Arroyo (2013) questiona se há lugar para autorias no território dos currículos de formação e de educação básica. Segundo o autor, a rigidez curricular por vezes se sobrepõe à autonomia e à criatividade docentes e ao direito de estudantes acessarem conhecimentos e metodologias que condigam com sua realidade. Sobre isso Arroyo (2013, p. 34) expõe:

É ético que os profissionais e educandos lutem por devolver-lhes o que vem sendo subtraído, o direito a pensar, criar, escolher o que ensinar e como, o que aprender, que conhecimentos garantem o direito a entender suas vivências, a entender-se. Nessa luta ética pela liberdade e a autoria, pelo direito a um conhecimento que liberte, o currículo aparece como o território de disputa. *É ético questionar por que o currículo passou a ser o território onde o conhecimento acumulado se afirma como único, legítimo, onde a racionalidade científica se legitima como a única racionalidade. É ético garantir o direito à diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real.*

O autor ainda afirma que o docente-educador deve se deixar guiar pela sensibilidade da vida real e transgredir as imposições, pois “resistir a toda forma de anular a capacidade de autoria profissional é um direito a ser mantido e disputado” (Arroyo, 2013, p. 52).

O currículo define diretrizes do ensino, mas concomitantemente é moldado pela experiência do professor em sua prática. Nunes, Santos e Eugênio (2020, p. 498) destacam que

o currículo como uma construção cotidiana é elaborado por meio de grandes tensões entre o prescrito e o praticado, pois a prescrição curricular, muitas vezes, é construída desconsiderando a realidade das escolas, levando os/as educadores/as a adaptarem, em alguns casos, o que é definido e, em outros, criando novos objetivos para o desenvolvimento de suas aulas e o trabalho com o conhecimento curricular.

Para pensar o cotidiano escolar como elemento primordial na produção dos currículos é necessário reconhecer a escola também como espaço de produção de conhecimento, tendo estudantes e docente como praticantes, considerando sua ação inventiva. É importante ponderar que os saberes docentes se constituem ao longo de sua trajetória, inclusive pessoal, não somente acadêmica (Garcia; Botelho, 2020).

As práticas curriculares são percebidas como expressão do currículo no contexto escolar, e a partir delas a ideia de prescrição do currículo é superada e há a possibilidade de produção de um capital narrativo, resultado de uma aprendizagem narrativa em que compreender “a aprendizagem como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto, e que também tem história” (Goodson, 2007, p. 250). A aprendizagem narrativa concebe a aprendizagem gerada a partir de uma narrativa de vida, que dá sentido às experiências vividas (Petrucci-Rosa, 2017).

Segundo Petrucci-Rosa e Almeida (2014, p. 5), “as práticas são tecidas em acontecimentos cotidianos, discursivamente instituídas, artesanalmente narradas, sempre impregnadas de saberes, de relações de poder e de posições de sujeito”. Nesse sentido, é importante compreender o modo como se desenvolvem as práticas curriculares a partir da prescrição curricular.

Pensando a liberdade de cátedra como um princípio constitucional, professores têm autonomia para ensinar, pesquisar e compartilhar ideias, opiniões e conhecimentos, contribuindo para a compreensão da escola como espaço também de produção de conhecimento, não somente reprodução do currículo prescrito.

PERSPECTIVAS DO CURRÍCULO NARRATIVO PARA A EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Assim como no currículo oficial, o currículo da Educação em Saúde também tem seu caráter prescritivo, pois, seguindo a lógica apresentada no currículo, o professor acaba exercendo a função de agente de prevenção. Em uma perspectiva tradicional, professores

reproduziriam tal qual presentes nos livros didáticos os conteúdos relacionados à saúde. No entanto, para além da prescrição,

[...] um currículo tecido pela e nas narrativas torna-se promissor quando pensamos [...] que o narrar está atrelado ao saber aconselhar, sendo este aconselhamento entendido menos como uma forma de saber responder perguntas e mais como uma maneira de se dar sugestões (Petrucci-Rosa *et al.*, 2011, p. 202).

Para o currículo geral e para o currículo da Educação em Saúde, em especial, a compreensão e a intervenção na realidade possibilitam transformações significativas no contexto em que vivemos, pois fazer parte da realidade, sentirmo-nos integrados ao contexto, instiga-nos a protagonizar tomadas de decisão para propor soluções aos problemas sociais. Segundo Freire (2020, p. 30), “quando ‘o homem’ compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e as suas circunstâncias”.

Diante disso, no âmbito da Educação em Saúde no contexto escolar, quando falamos em autonomia, reflexividade, criatividade, protagonismo, tomada de decisão, estamos afirmando que

promover saúde é educar para a autonomia como construído por Paulo Freire, é tocar nas diferentes dimensões humanas, é considerar a afetividade, a amorosidade e a capacidade criadora e a busca da felicidade como igualmente relevantes e como indissociáveis das demais dimensões. Por isso, a promoção da saúde é vivencial e é colada ao sentido de viver e aos saberes acumulados tanto pela ciência quanto pelas tradições culturais locais e universais (Brasil, 2002, p. 13).

Fontana (2018, p. 85), ao escrever o artigo “O processo de Educação em Saúde para além do hegemônico na prática docente”, expõe que “nem todos os(as) profissionais da educação estão preparados para o desenvolvimento desse tema em seus planejamentos, e, se o fazem, o abordam no viés biomédico, focado na doença”. Essa abordagem dos conteúdos em Educação em Saúde a partir de uma perspectiva biomédica se dá porque a organização curricular para o tema tem o mesmo enfoque.

A abordagem biomédica arraigada no currículo e muito presente nos livros didáticos é fruto de uma política curricular que não tem possibilidade de ser transformada em curto prazo. As mudanças curriculares exigem longas pesquisas e discussões educacionais e políticas. O currículo narrativo possibilita deslocar o foco do ensino puramente biomédico e técnico para uma formação mais humanista e reflexiva ao considerar histórias e trajetórias de vida de estudantes e docentes na construção das compreensões de saúde.

Para as discussões curriculares não podemos deixar de trazer à pauta documentos normativos como a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Antes, é importante demarcar que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), por meio do tema transversal “saúde”, oportunizaram a discussão sobre o tema e apresentavam a saúde como um conceito dinâmico e multideterminado, considerando os diversos fatores que o influenciam (Sousa; Guimarães; Amantes, 2019).

Esses documentos prescritos evidenciam justamente o contraste com a proposta do currículo narrativo, que valoriza o protagonismo na construção do currículo por sujeitos que o vivenciam diariamente.

A organização curricular impacta diretamente na forma como a Educação em Saúde é trabalhada no contexto escolar. Logo, os professores, tendo acesso a discussões que desvelem

concepções arraigadas no currículo e nos materiais didáticos, têm a oportunidade de desconstruir a visão de saúde posta nos materiais didáticos, promovendo discussões que levem os estudantes a refletir sobre textos e contextos da Educação em Saúde e o modo como percebê-la em seu entorno.

Dessa forma, na perspectiva docente adotada para o trabalho da Educação em Saúde na escola está a possibilidade de ampliar a compreensão de Educação em Saúde, envolvendo todos os seus fatores condicionantes e determinantes, sejam eles sociais, sejam econômicos, políticos ou outros.

O currículo direciona, mas não determina a prática docente, pois ela é construída a partir de diversos fatores: formação acadêmica, experiências, interações. Por isso, o trabalho docente pode, em um prazo mais curto que as mudanças curriculares, reconstruir a forma como a Educação em Saúde é desenvolvida na escola. Aqui demarcamos a importância de a formação continuada oportunizar essas discussões.

As ressignificações que o professor faz em sua prática podem determinar a maneira como a Educação em Saúde é trabalhada em sala de aula. No entanto, para que o professor tenha elementos para conduzir de forma adequada o tema, é necessário que ele experencie, em sua formação inicial ou continuada, discussões que embasem suas condutas.

O trabalho docente pode libertar a Educação em Saúde das amarras do modelo reducionista, acrítico, limitado para o contexto do ensino e limitante ao desenvolvimento crítico dos estudantes. Mesmo que a política curricular e o que ela determina que esteja presente em livros didáticos não se modifiquem a curto ou médio prazo, o currículo real pela prática docente tem a possibilidade de promover essa transformação.

Os momentos formativos precisam levar em consideração a história, a experiência e a autonomia docentes. Portanto, conforme Gadotti (2011, p. 41),

[...] a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Ao compreendermos o papel da narrativa no contexto da formação de professores, percebemos que,

ao contar histórias sobre algum acontecimento do percurso profissional, o narrador-professor faz algo mais do que registrar esse acontecimento: acaba por alterar formas de pensar e agir, sentir motivação para modificar as práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o desempenho profissional. Através da construção de narrativas, professores e professoras reconstróem as experiências de ensino e aprendizagem e os percursos de formação. Desta maneira, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos por meio das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação (Reis; Ostetto, 2018, p. 7).

As reflexões e ressignificações da prática oportunizadas pela experiência narrativa trazem à memória práticas, metodologias, discursos etc., proporcionando ao professor uma autoavaliação formativa acerca de sua prática. Tardif (2014, p. 54) caracteriza como saber plural os “diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Por esse motivo os momentos formativos devem ser pensados para além dos saberes curriculares ou disciplinares, precisam considerar o cotidiano, o contexto, os sujeitos e seus determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, históricos.

Dentre os saberes docentes classificados por Tardif (2014) em saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, o autor dá destaque aos saberes experienciais, por ser o único dos saberes sobre o qual os professores têm “controle”, liberdade de condução a partir de sua vivência diária, mas o autor considera todos os saberes juntos na legitimação do fazer docente.

Tardif classifica os saberes docentes como forma de compreender em que aspectos a docência mobiliza os conhecimentos necessários à prática. No entanto, “a prática docente não se constitui de um único saber nem de saberes isolados, mas constitui-se pela articulação de saberes oriundos de diversas fontes e que estão de tal forma imbricados que não há como precisar exatamente onde termina um e nasce o outro” (Oliveira, 2011, p. 301).

Considerando o saber profissional resultante da mobilização de todos os saberes identificados por Tardif (2014), destacamos a articulação dos saberes, inclusive para tecer o currículo praticado no espaço escolar. Nesse sentido, é importante compreender a construção do currículo real para a Educação em Saúde a partir das relações entre o currículo oficial e a experiência do cotidiano. Essa articulação depende da prática docente, pois é o professor que ressignificará o que está posto no currículo oficial, associando esse conteúdo ao contexto social para que o currículo (real) aconteça.

Assim, não devemos atribuir ao professor o papel de simples reprodutor do currículo. A ideia de práticas curriculares como expressão do currículo no contexto escolar desconsidera a autonomia docente na condução do processo. Petrucci-Rosa (2017) escreve sobre as práticas curriculares na formação profissional e compreende-as como forma de transgressão, no sentido de reinvenção do cotidiano escolar, de modo a desconstruir a ideia de prescrição e valorizar a produção social do currículo pelos atores do contexto da escola. A autora propõe a narrativa como forma de compreender as práticas curriculares, de entender a maneira como de fato o currículo acontece. Para ela,

em tempos de perda de autonomia docente, de desvalorização de conhecimentos profissionais e de definição de bases curriculares que pouco dialogam com o cotidiano da escola, práticas curriculares como transgressão reivindicam narrativas docentes que potencializem as possibilidades de criação e reinvenção da cultura escolar (Petrucci-Rosa, 2017, p. 573).

Percebemos o destaque dado às narrativas para compreender as práticas curriculares, pois a construção do currículo a partir de narrativas amplia possibilidades de conceber a educação e o currículo (Petrucci-Rosa *et al.*, 2011).

Nesse percurso, precisamos destacar a intrínseca relação entre a construção social do currículo narrativo e a percepção da identidade docente, entendida como o

[...] significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 77).

Dizemos que a relação é intrínseca porque, em certa medida, não há como separar o profissional do pessoal, os saberes se entrelaçam na constituição do eu docente.

As narrativas docentes possibilitam compreender os elementos que formam a perspectiva da Educação em Saúde desenvolvida por meio do currículo real. Os elementos que delineiam essa proposta de pesquisa estão articulados de forma que podemos perceber características que alinham seus objetivos: o currículo a partir das narrativas possibilita considerar os atores do processo de ensino-aprendizagem na construção social do currículo; e a perspectiva de currículo narrativo e aprendizagem narrativa coincide com os objetivos da Educação em Saúde que podem ser alcançados por meio de práticas curriculares ressignificadas e viabilizadas por discussões oportunizadas pela formação docente. E todos os elementos são associados ao cotidiano escolar e ao contexto social, parte-se deles para construir propostas de educação e currículo mais próximas do entorno das comunidades escolares que as praticam.

Como operacionalizar o currículo narrativo nas aulas de ciências? Essa interrogação é pertinente ao considerarmos os desafios da transposição didática. A ideia é sempre articular a narrativa aos conteúdos trabalhados. As atividades precisam ser pensadas de modo que os estudantes participem ativamente da sua construção. No contexto da Educação em Saúde podemos, a partir de entrevistas ou pesquisas sobre a história de doenças, fazê-los entender a transformação que doenças representam na sociedade, pois passam a compreender a doença a partir de uma perspectiva social, não apenas biológica. Como exemplo, podemos citar a Covid-19. É importante compreender a biologia dos vírus, seu genoma, nucleotídeos, todavia mais importante é compreender os impactos sociais, políticos e econômicos que a doença causou no Brasil e no mundo.

Um dilema pode surgir quanto à gestão do espaço/tempo. A rigidez com a qual professores têm que lidar muitas vezes dificulta a mudança de perspectiva curricular e eles acabam engolidos pelo sistema, que exige que os livros didáticos sejam inteiramente consumidos, pois as avaliações externas assim exigem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transformação do currículo prescrito em um currículo narrativo é possível nos espaços escolares – onde de fato o currículo acontece –, por meio de práticas curriculares ressignificadas. A viabilidade dessa transformação pode se dar a partir de uma formação docente que alcance as especificidades da proposta, oportunizando aos professores discussões que instrumentalizem transformações cotidianas por quem materializa o currículo no espaço escolar. Além disso, a transição para o currículo narrativo transforma a dinâmica da sala de aula e a identidade do professor ao considerar as autorias cotidianas na construção do currículo.

Não propomos a polarização entre currículos, mas a transformação do currículo prescrito em um currículo narrativo a partir de experiências cotidianas. Segundo Goodson (2007, p. 242), “precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescritiva para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida”. Compreendemos que o currículo narrativo não exclui o prescrito, mas o ressignifica.

Nesse contexto, o trabalho docente é um elemento essencial para o desenvolvimento do que está posto no currículo, pois o currículo se condiciona e se corporifica pelos protagonistas do contexto de ensino-aprendizagem: professores e estudantes. Pautado em suas experiências de vida, o professor não apenas dita os comportamentos conducentes à saúde presentes em materiais didáticos, mas também compartilha vivências que levam à reflexão e auxiliam na construção de percepções a respeito do posicionamento dos estudantes quanto à saúde individual e coletiva; e assim constrói o currículo. Mesmo que a política curricular e o que ela orienta estar presente em livros didáticos não se modifiquem a curto ou médio prazo, o

currículo real, pela prática docente, tem a possibilidade de promover essa transformação.

A perspectiva narrativa de currículo altera a abordagem dos conteúdos relacionados à saúde, pois amplia a compreensão biológica de saúde para uma compreensão que parte da história de vida dos sujeitos envolvidos. Essa mudança permite que docentes superem o modelo biomédico, promovendo uma Educação em Saúde crítica e humanizadora. Essa prática pedagógica, ao relacionar as ciências às vivências e tomadas de decisão em saúde, valoriza a experiência estudantil, na medida em que envolve estudantes ativamente na construção do conhecimento.

Quanto à formação docente, a professora ou o professor na posição de autor ou autora do currículo reflete sobre a própria prática em um processo de autoavaliação formativa, fortalece sua autonomia e tomada de decisão quanto aos conteúdos abordados nos livros didáticos e exerce seu protagonismo diante das pressões curriculares externas. Ao considerarmos o papel da narrativa na construção social do currículo, percebemos que narrativas docentes não são simples relatos, mas mecanismos de produção curricular, visto que, ao narrarem, os docentes articulam saberes, resistem a imposições, rememoram experiências, produzem conhecimento, constroem sua identidade, refletem sobre sua prática e a fortalecem. Por esse motivo, espaços de formação docente podem incentivar o compartilhamento de narrativas para que os docentes articulem saberes experienciais e saberes curriculares em sua prática.

Dessa forma, na perspectiva docente adotada para o trabalho da Educação em Saúde na escola está a possibilidade de ampliar a compreensão de Educação em Saúde, de modo a envolver todos os seus fatores condicionantes e determinantes, sejam eles sociais, sejam econômicos, políticos ou outros. É importante discutir e investigar esses fatores com os estudantes, para que possam pensar criticamente diante deles, questionando-os e reivindicando o acesso a serviços básicos de saúde.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal: Silva, P. H. M.; Sá-Silva, JR; **Obtenção de financiamento:** Silva, P. H. M.; **Pesquisa, Metodologia:** Silva, P. H. M.; Sá-Silva, J. R.; **Administração do projeto, Supervisão:** Sá-Silva, J. R.; **Validação:** Silva, P. H. M.; Sá-Silva, J. R.; **Visualização, Redação - Preparação do rascunho original, Redação - Revisão e edição:** Sá-Silva, J. R.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados ou analisados neste estudo.

FINANCIAMENTO

Não aplicável.

AGRADECIMENTOS

Ao Grupo de Pesquisa Ensino, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX) da Universidade Estadual do Maranhão, pelas valiosas discussões que tornaram possível a consecução dos objetivos deste trabalho. Estendemos os agradecimentos ao Programa de Pós-graduação em Ensino

(PPGEN/RENOEN/UEMA) pelo suporte institucional e acadêmico. À Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pela concessão da bolsa de estudos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Viviane Patricia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 2-17, ago., 2012.

FONTANA, Rosane Teresinha. O processo de Educação em Saúde para além do hegemônico na prática docente. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 33, n. 106, p. 84-98, 2018.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *In*: **Teoria & Educação**. Discurso pedagógico, cultura e poder. N. 5. Porto Alegre: Pannonica, 1992. p. 28-47.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GARCIA, Alexandre; BOTELHO, Natália Azevedo. Currículos cotidianos: questões quanto aos processos formativos e a produção de conhecimentos com professores. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 3, p. 531-543, set./dez. 2020.

GOODSON, Ivor Frederick. Currículo, narrativa e o futuro social. Tradução de Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

GOODSON, Ivor Frederick. **As políticas de currículo e de escolarização**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: teoria e história**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Attílio Brunetta. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradução de Henrique Carvalho Calado. São Paulo: Editora Unicamp, 2019.

NÓVOA, António. Prefácio. *In*: GOODSON, Ivor Frederick. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997. p. 9-16.

NUNES, Cleiton Santos; SANTOS, José Jackson Reis dos; EUGENIO, Benedito. Práticas curriculares de docentes da educação de pessoas jovens, adultas e idosas. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 77, p. 492-501, 2020.

OLIVEIRA, Maria Anunciato. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011.

PASUCH, Jaqueline; FRANCO, Cléria Paula. O currículo narrativo na Educação Infantil das crianças do campo: reflexões para um diálogo pedagógico. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 377-392, set./dez. 2017.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. Práticas curriculares na formação profissional: uma compreensão singular para as narrativas como forma de transgressão. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 23, n. 52, p. 560-577, 2017.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Práticas curriculares e docência em distintos contextos – Apresentação da seção temática. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 5-11, set./dez. 2014.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês; RAMOS, Tacita Ansanello; CORRÊA, Bianca Rodrigues; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares de. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 198-217, jan./jun. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em Formação)

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, Patrícia Alexandra da Silva Ribeiro; COUTINHO, Clara Pereira. O professor como construtor do currículo: integração da tecnologia em atividades de aprendizagem de matemática. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, jul./set. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, Marta Caires de; GUIMARÃES, Ana Paula Miranda; AMANTES, Amanda. A saúde nos documentos curriculares oficiais para o ensino de ciências: da Lei de Diretrizes e Bases da Educação à Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 19 (2019), p. 129-153, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

Esta publicação contou com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, por meio do Auxílio à Editoração (Processo n.º 401996/2024-7).