

## ENTRE O IR E VIR: experiências de currículos em movimento no Ensino Médio rural<sup>1</sup>

ENTRE EL IR Y VENIR: experiencias de currículos en movimiento en la Escuela Secundaria rural

Adelson Dias de Oliveira

**Resumo:** O presente texto tem como centralidade as experiências de docentes no ensino médio em território rural, na construção curricular deste espaço. Objetiva compreender as experiências pedagógicas dos docentes do Ensino Médio em território rural, intermediado pela narrativa de um currículo vivido e em movimento. O currículo a que me refiro está vinculado diretamente as experiências dos docentes no seu processo de apropriação e deslocamento do currículo prescrito e construído com caráter *urbanocêntrico*. Utiliza-se como dispositivo metodológico, epistemológico e político a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, que se integra as bases da pesquisa qualitativa e entrelaça os princípios etnográficos e (auto)biográficos como abordagem de pesquisa. Realiza-se em uma escola do ensino médio, anexo em território rural na cidade de Juazeiro, Bahia, Brasil e conta com 7 (sete) colaboradores na produção de documentos narrativos pedagógicos. Utilizo-me da perspectiva de diálogos em rede colaborativa, entrelaçando o ciclo hermenêutico (GADAMER, 1997), a teoria interpretativo-compreensiva (RICOUER, 2000; SOUZA, 2014), uma vez que o processo de documentar narrativamente as experiências pedagógicas, pressupõe um movimento coletivo de análise e reescrita. O principal resultado é evidenciado por uma perspectiva crítica de se pensar o currículo e contrapor aos elementos hegemônicos que existem no universo das escolas nas ruralidades. Aspectos estes que validam a dimensão de um currículo em movimento com possibilidades criativas e de mudança para este universo que se abre mediante as experiências documentadas.

**Palavras-chave:** Currículo. Experiência. Saber. Território

**Resumen:** El texto tiene centralidad en las experiencias de profesores de escuelas secundarias en el territorio rural, en la construcción curricular de este espacio. Objetiva comprender las experiencias pedagógicas de profesores de enseñanza secundaria en el territorio rural, en intermedio por las narrativas de un currículum vivido y en movimiento. El currículum en que me refiro estas directamente vinculado a las experiencias de los profesores en su proceso de apropiación y desplazamiento de un currículum prescrito y construido con carácter urbano-centrado. Tiene como dispositivo metodológico, epistemológico y político la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas integrada a las bases de la investigación cualitativa, entremezclada a los principios etnográficos en la condición de aporte de investigación. Ocurre en una escuela de enseñanza secundaria en territorio rural de la ciudad de Juazeiro, Bahia, Brasil y participaron 7 (siete) colaboradores en la escritura de documentos narrativos pedagógicos. Yo uso de la perspectiva en red colaborativa, entremezclando el ciclo hermenéutico (GADAMER, 1997), la teoría interpretativo-compresiva (RICOUER, 2000; SOUZA, 2014), siendo que el proceso de documentar narrativamente las experiencias pedagógicas presupone un movimiento colectivo de análisis y reescritura. El principal resultado es reportado por la perspectiva crítica se pensar el currículum y contraponer a los elementos hegemónicos que están presentes en universo de las escuelas en el rural. Aspectos estos que validan la dimensión de currículum en movimiento con posibilidades creativas y de cambio para este espacio que se muestra a partir de las experiencias documentadas.

**Palabras-clave:** Currículum. Experiencia. Saber. Territorio.

1 O texto é parte do trabalho de campo da pesquisa de doutoramento intitulada “Viagem-formação: Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas de professores(as) de Ensino Médio em escolas rurais. Defendida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB.

## 1 CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA A CONCEPÇÃO DE UM CURRÍCULO EM MOVIMENTO

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido a escritura  
[...]  
É preciso abrir a janela

Jorge Larrosa

O propósito deste texto é fazer um movimento reflexivo sobre experiência e currículo, neste caso a dimensão de currículo em movimento, no qual proponho problematizar para os tempos atuais, considerada a necessidade de mudança na concepção de currículo, servindo de contraponto para o que vem sendo discutido com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Não se trata de fazer um constructo teórico e epistemológico para este recorte temático, mas, enveredar nos núcleos de sentido produzidos nas experiências narradas e documentadas de professores(as) e com esse aporte evidenciar possibilidades outras para a concepção do currículo em movimento como parte de um território pedagógico (BUSTELO, 2017). Abrir a janela para um dar lugar a experiência como desveladora de sentidos para a escritura, como evoca Larrosa (2014) na epígrafe que nos envolve nas tramas, intrigas e dimensões da experiência documentada.

Os caminhos epistêmicos-metodológicos que referendam este estudo entrelaçam os princípios epistêmicos do universo acadêmico-científico e político-metodológicos que embasam o fazer pedagógico, por isso, a escolha da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, como princípio para a pesquisa.

O processo de narrar e narrar-se se envolve de elementos que passam a compor cada experiência, a narrativa vai se constituindo como uma trama que se desenvolve orientada por uma intriga. Texto que se constitui em uma atividade mimética (*mimesis*) em que coloca a “imitação criativa da experiência temporal viva pelo viés da intriga” (RICOUER, 2010, p. 56) revela-se na trama constituída de narrativas pedagógicas e reflexões analíticas do processo de pesquisa-formação-ação. Sendo assim, os caminhos pelos quais percorri antes, durante e após o contato com o campo da pesquisa, os professores narradores e as suas dimensões reflexivas são pertinentes para que possa avançar na composição da intriga narrativa e da trama que aqui se conforma.

Sendo assim, ao viver as idas e vindas com estes professores(as) das nossas casas até a escola e nessa lógica o contato com as dimensões socioculturais, pedagógicas e experiências que nos permite, provooco-os a pensar comigo sobre este caminho que leva cada professor diariamente para a escola como parte essencial na hora de planejar as aulas e pensar no que é melhor para garantir a aprendizagem dos alunos, pois, estes professores(as) aproveitam o “tempo da viagem” para então discutir os problemas e as possibilidades que as turmas apresentam, o que cada professor tem feito e como o trabalho pode ser fortalecido se voltar o olhar para determinadas situações.

Acontece aqui o que estou chamando de princípio do movimento para o currículo vivido por estes professores(as), uma vez que vigora o currículo oficial, não há uma alteração pública do que prescreve o currículo, mas, uma vivencia específica de cada situação que o torna distinto do que é trabalhado na escola da cidade. Assim como esse caminho, as escolhas metodológicas se apresentam como obstáculos, buracos, placas e sinalizações para que possam chegar à construção do conhecimento num território distante e disforme a sua rotina diária.

Deste modo, para este texto, volte-me para a leitura dos documentos narrativos, em que são evidenciadas perspectivas de deslocamentos para o currículo narrado e vivido por estes professores(as), sob o qual tomo como princípios para refletir a dimensão de um currículo em movimento, sob a ótica do currículo em ação (SUÁREZ, 2003; 2017).

Nesta perspectiva, proponho que estas experiências narradas e documentadas se constituem enquanto territórios pedagógicos, atravessada por uma diversidade de perspectivas curriculares vividas pelos professores(as). Para tanto, recorro a Bustelo (2017, p. 178) para elucidar o que venho sinalizando,

[...] proponer un territorio pedagógico implica concebir un espacio-tiempo producto de una construcción histórica y social situada en lo pedagógico. Es decir, construido en clave

de formação, de construção de vínculos pedagógicos que habilitem outros vínculos possíveis: com o saber, com o desejo, com o mundo social, com um mesmo; em chave de formação como reflexão sobre a própria história singular, de relatos pedagógicos que le den existência e sentido; de promoção de experiências que logren comover as biografias individuais e coletivas; de produção de conhecimento emancipador. Por isso, esta definição de território pedagógico inclui o rechaço a formas dogmáticas, de pensamento único, tecnocrático, de disciplinamento, de redução do outro, de violência institucional.

Evidencia-se em cada experiência o evidente rechaço às formas dogmáticas proposta por este pensamento de um currículo único e uniforme. Nos leva a refletir uma dimensão de currículo em que se torna visível ao longo do registro das experiências que vão muito além daquilo que está prescrito. Se consolidam por uma perspectiva de currículo vivido. É uma forma de reconstrução histórica do processo pedagógico, em outros termos, temos uma experiência pedagógica atravessada e carregada do conhecimento sistematizado e vivido que se contrapõe aos procedimentos institucionais que fazem parte do mundo da escola.

Neste sentido, os textos evidenciam possibilidades de territórios pedagógicos em que estes professores(as) vivenciam, que por sua vez possibilitam a concepção de currículos em movimento. Sendo assim, a dimensão do planejamento e as condições didático-pedagógicas para que o currículo tome forma no espaço escolar atravessam as experiências documentadas.

Como mencionado, passo a tecer reflexões que emanam dos documentos narrativos construídos pelos professores(as) narradores, apresento aqui sete perspectivas que se abrem quanto às dimensões de currículo em movimento que se constroem com base nas narrativas de experiência sistematizadas: Currículo vivido versus resiliência docente; currículo como prática da inquietude e teimosia; currículo como possibilidades e estratégias para resolver situações-problema; currículo escolar na relação com a realidade local; currículo prescrito nos desdobramentos da docência; ensino investigativo no desenvolvimento do currículo prescrito e por fim, entre o currículo e a leitura de mundo: currículo que abre portas. Começamos a caminhar por entre as reflexões que as experiências nos proporcionam.

## **2. CURRÍCULO EM MOVIMENTO E OS MOVIMENTOS DE CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLA RURAL**

A concepção de currículo não se faz de modo uniforme e unilateral. Autores(as) diversos(as) caminham por direções distintas e que ao ser adota conduz a prática docente para lugares imagináveis e inimagináveis. Não podemos pensar em uma forma única ou até mesmo fórmula que desencadeia os distintos *fazerespáticas* da docência em sala de aula.

O que vivi ao longo da pesquisa com professoras(es) do Ensino Médio de uma escola localizada nas ruralidades, proporcionou-me reflexões que me aproximam e distanciam simultaneamente do que se prescreve no âmbito da formação docente ao tratar da concepção de currículo, em que a prioridade está na perspectiva de um conhecimento estático e em constante tensão entre si. Já dizia Arroyo (2014, p. 54) que “trata-se de reconhecer o currículo, na prática, como um território de saberes e incertezas”. As estradas e a entrada nesse território foi o que me mobilizou a conceber a ideia de um currículo vivo, que se constitui em constante metamorfose, em movimento. Em outras palavras,

[...] as experiências curriculares e pedagógicas em que estes professores vivenciam estão marcadas por uma temporalidade e formato de desenvolvimento diferenciado do que se faz nas escolas da cidade (OLIVEIRA; RIOS, 2017, p.157)

Mesmo diante de um currículo estabelecido e focado em questões do desenvolvimento do conteúdo em detrimento ao que se vive, o currículo em movimento aqui apresentado se reveste de ação e contexto para redimensionar o fazer educativo e provocar nos estudantes a prática reflexiva da e na ação aprendente em que se encontram. Os caminhos para o desenvolvimento do currículo são diversos, assemelhando-se às distintas veredas que compõem o território das ruralidades, passam a demarcar de maneira *didáticopedagógica* os *fazerespáticas* destes(as) professores(as) que lidam com o Ensino Médio

nas ruralidades.

Num misto de apropriação, reconstrução e transformação, o currículo em movimento emerge nas ações e planejamento pedagógico dos(as) professores(as) que se dedicam a constituir-se parte das ruralidades vividas pelos estudantes e assim transformá-los em condição de acesso ao conhecimento. É deste movimento que pretendo falar. Ao refletir suas experiências e registrarem numa perspectiva narrativa, eclodem distintos modos com os quais esses(as) professores(as) passam a lidar com o currículo prescrito num contexto de reformas e dão contornos vivos e práticos para o universo da docência, conforme apresento a seguir.

### 2.1 Currículo vivido versus resiliência docente

As motivações ou inquietações para o desenvolvimento da docência são distintas para cada pessoa que decide vivê-la ou a vive por uma questão de necessidade e conveniência. O documento narrativo produzido pelo professor Romeson Rojas nos conduz para reflexões como estas e estão marcadas por uma série de elementos que nos inquietam ou instigam a querer saber mais sobre sua experiência. Com uma escrita fluída e leve passeia por questões chave para pensarmos o currículo, este que é desenvolvido e como o entendemos, todavia para este lugar, como é vivido.

Stenhouse (1983) descreve várias possibilidades de se compreender currículo, uma lista de conteúdos a seguir, um plano de aprendizagem que contem prescrições, métodos, objetivos que os docentes devem seguir para o alcance do sucesso no processo ensino-aprendizagem, todavia, existem outras possibilidades de assim concebê-lo e que dialoga com a dimensão de um currículo vivo, cheio de possibilidades e condições autônomas para que a relação entre o conhecimento, o saber e o fazer possam de fato intercalar-se na sala de aula, com esta lógica podemos partir do entendimento de que currículo

[...] es un objeto, pero simbólico y lleno de significación, como lo puede ser una página escrita por Shakespeare, pero no como una máquina cortacésped; como las fichas y tablero de ajedrez, pero no como un manzano. El curriculum tiene una exigencia física, pero también un significado encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos, o cualquier otra cosa (STENHOUSE, 1983, p. 9).

É desse currículo que a experiência documentada pelo professor Romeson Rojas trata. Constitui-se com movimento de descrição adensada da escola como ambiente de construção e reconstrução. Por mais que existam as normas inerentes ao ambiente educativo, há sempre possibilidades de traçar outras perspectivas para que as ações educativas possam ocorrer. Utilizo-me do termo “ações educativas” por considerar que o trabalho desenvolvido está para além das paredes da escola, é uma constante metamorfose vivida na docência.

É possível identificar na estrutura de escrita deste documento narrativo que existe uma preocupação com o conhecimento que se quer produzir, está vinculado a perspectivas críticas e contextualizadas em que os sujeitos possam permitir-se e desafiar-se ao que estranho e distante daquilo que já vivenciam, é uma forma de construir sua prática sustentada em proposições alternativas às dominantes e corriqueiras no cotidiano da escola, deste modo, assevera o professor-autor

Não fosse bastante, temos obrigações adicionais inerentes à prática docente, como montar o currículo da disciplina. Nos dão uma matriz com sugestões de conteúdos e esperam que a transformemos em algo com “a cara da escola”. Esse é um desafio enorme, que instiga a reflexão, adaptação e criatividade; ou ao desânimo pela falta de direcionamento adequado para o planejamento. Nesse caso, a principal baliza do profissional será sua experiência e o método tentativa-erro, no qual estamos promovendo modificações constantemente, na busca de encontrar a práxis mais adequada para cada situação em particular. (ROJAS, 2019, p.112)

Esta escrita me reporta para um diálogo produzido por Suárez no que diz respeito a construção de conhecimento crítico como perspectiva para a formação, em que se vincula as formas e possibilidades em que o contexto se apresenta, sendo assim,

[...] contribuyan a delinear un cuerpo de conocimientos sustantivos sobre las experiencias y procesos formativos de docentes en los contextos sociales e históricos en

los que se localizan y sobre los límites y posibilidades para desplegar alternativas de formación. [...] sólo a través de ese conocimiento crítico y contextualizado se contará con una plataforma cognitiva que facilite el análisis crítico y la formulación democrática de propuestas de cambio. En efecto, como señala Gimeno Sacristán (1994), si todo conocimiento mantiene relaciones con el contexto en el que se genera, en el caso del pensamiento educativo acerca de temas relativos a la práctica esta relación es aún más evidente. (SUÁREZ, 2009, p. 38)

Emerge no documento narrativo a convocação para que sejam formuladas propostas de mudança significativa no que concerne ao currículo e estrutura pedagógica dispensada, para que sejam desenvolvidos em suas atividades e o exercício da docência. Como ressaltado na citação acima, o “conhecimento mantém relações com o contexto em que é gerado”, corroborando com esta dimensão é que volto-me para a concepção de que a experiência possibilita novos contornos aos conhecimentos sistematizados e abre lugar para que outros saberes sejam validados e passem a mediar a prática da docência.

Como mencionado, o texto produzido pelo professor Rojas, tem um dinamismo na sua constituição e por assim se fazer, vai dando destaque para questões específicas da ação docente. Desde o início dá centralidade no planejamento e condições didático-pedagógicas para que as atividades da docência tomem outros sentidos e significados no tocante a sua dimensão operacional e também formativa e auto formativa. Esta experiência documentada nos envolve com os núcleos de sentido que derivam deste registro de experiência da docência e possibilidade de currículo em movimento que surge.

Com tal entendimento é possível perceber que aos poucos evidenciam-se aspectos necessários para a análise de uma proposta de currículo que existe e outra que se vive marcadas aí por condições de trabalho que não favorecem o maior envolvimento no tocante ao fazer da docência.

Acredito numa eminente reconstrução curricular que se faz pertinente para que os conhecimentos prescritos possam dialogar com os conhecimentos da experiência e que nessa direção constitui-se como saber. No caso em destaque, faz um deslocamento entre a perspectiva de que o currículo é um conjunto de conhecimentos que os alunos precisam receber no tempo escola e estes orientados por um documento geral, em que o professor apropria-se ajusta ao seu fazer, ao perfil dos alunos e das condições da docência em que está submetido.

Observei ao longo das idas a escola, durante o movimento de escrita nos encontros coletivos e individuais e no formato de comentar e refletir os comentários, pelo professor-autor Rojas, que eram dispensados a sua escrita, que uma característica evidente é a adaptabilidade, um jeito de fazer que se movimenta e se constrói de acordo como o contexto se apresenta. É uma forma de deslocamento curricular que intriga, pois, não fica preso diretamente ao que está prescrito no currículo oficial e vai desenhando-o e imprimindo-o mediante as situações vão ocorrendo.

Como o conhecimento se faz em diálogo constante com as divergências e convergências, outras perspectivas para a dimensão de currículo em movimento são apresentadas pelos professores(as) narradores(as), a essência para esse primeiro movimento está resiliência docente e na adaptabilidade ao universo em que se apresenta.

## **2.2 Currículo como prática da inquietude e teimosia**

Utilizo-me das características “inquietude e teimosia” para nomear o território pedagógico que a professora narradora Clara de Souza constrói sua experiência e denomina uma perspectiva de currículo em movimento que converge para as discussões que venho traçando ao longo do texto.

É muito evidente na narrativa documentada que o desestímulo e as poucas oportunidades são os termos utilizados para descrever grosso modo as relações que se estabelecem entre o ensino e as necessidades eminentes do contexto sociocultural da comunidade em que a escola se insere. Proporcionar a capacidade reflexiva e argumentativa para os alunos que fazem parte deste universo se torna o principal desafio para o trabalho docente e sua relação com o saber, sendo aspecto sobressalente

na escrita, nos comentários e nos posicionamentos didático-pedagógicos tomados pela professora, corroborando com o meu olhar etnográfico, a professora-autora escreve,

Claro que nossa educação ainda apresenta elementos de um pensar debilitado, que fragiliza o caráter de humanização de maneira integral. Mas percebo que posso, na medida do possível, fazer com que cada estudante, que ali me constitui educadora, pense e reflita sobre sua realidade e seja protagonista de si mesmo. (SOUSA, 2019, p. 85)

O texto se constitui como um passeio que descreve seu posicionamento pedagógico quanto ao universo da escola e o desenvolvimento do currículo e o desenvolvimento de um dos momentos que marcam o seu fazer. Emergem três dimensões na sua escrita que fortalecem a concepção do currículo: autonomia do estudante; conhecimento sistematizado e práticas pedagógicas significativas e currículo como prática da inquietude e teimosia.

A professora Clara de Sousa descreve em seu texto narrativo as várias nuances que o desenvolvimento de atividades docentes em escolas localizadas em território rural possibilita aos sujeitos, nesse sentido, passeia por questões que voltam-se para a dimensão identitária e os desdobramentos que a escola provocam na vida destes sujeitos. A sua escrita provoca-me a lembrar leituras sobre o lugar da docência e da constituição identitária de jovens estudantes em escolas de território rural, em que se atribui características da padronização e que se deve oferecer o mesmo, sendo assim,

[...] a “mesmidade” torna-se o sentido fundador das práticas discursivas escolares desenvolvidas pelos docentes. Dessa forma, as identidades têm implicações diretas com a concepção de como o conhecimento é produzido em sala de aula; como e quais identidades são legitimadas nesse espaço social em que se defrontam identidades sociais marcadas pela cultura, pela história e pela instituição (RIOS, 2011, p. 128).

Acredito que as construções dialogam, até porque mesmo com a perspectiva que a professora descreve ao narrar sua experiência em primeiro momento tem-se a visão de os alunos não tem condição intelectual de desenvolver atividades mais adensadas, o que é surpresa e deste momento em diante adota a dimensão do provoca-los a perceber o seu lugar como potencial e que é preciso construir autonomia na escola e na sociedade.

Identifico que existe no documento narrativo evidenciado que existe a dimensão do fortalecimento identitário em contradição aos constructos sociais hegemônicos produzidos. A principal característica nos deslocamentos curriculares evidenciados nestes escritos está exatamente na condição de provocá-los a crescer intelectual e identitariamente.

### **2.3 Currículo como possibilidades e estratégias para resolver situações-problema**

A escola como espaço de investigação e diálogo que transcende a disciplinaridade. É desse lugar que a professora narradora Marcira Nunes escreve e nos provoca a pensar na interdisciplinaridade como principal elemento na concepção de que existe e é aplicado um currículo em movimento. O seu texto aponta para a emergência de aulas que não estejam estagnadas no seu universo do saber, restrito aos conhecimentos pertinentes a determinada área.

Acredito que sua escrita conduz para as várias concepções de currículo e a dimensão de poder nele inscrito (APPLE, 1997), ao mesmo tempo em que constrói outras perspectivas, a exemplo do currículo como prática, corroboro desta forma com a ideia de que,

Desde este punto de vista podemos comprender en parte el alcance del debate y el conflicto que probablemente genere la palabra currículum. En cierto modo, es presumible que la defensa de la noción del «currículum como hecho» conceda prioridad al «asentamiento» intelectual y político pasado como algo consagrado en el currículum escrito. Por su parte, el «currículum como práctica» da más bien prioridad a la acción contemporánea y permite acciones contradictorias, aberrantes o trascendentes en relación con la definición preactiva (GOODSON, 1991, p. 8)

A aplicação do currículo como transmissão de conhecimentos consagrados de maneira específica presente no currículo prescrito não atrai a atenção dos alunos ou possibilita outras formas de aprender.

Um dos elementos que ganham destaque no relato é a receptividade ou apatia dos alunos quanto ao conteúdo ensinado reflete diretamente sobre o fazer docente em escola de território rural, por isso, a vinculação de um currículo vivo, que dá conta dos conhecimentos prescritos, porém que garanta a participação e construção democrática do conhecimento é o que de fato dá sentido as suas práticas pedagógico curriculares.

O seu texto não se restringe a um único problema pedagógico, mas como o universo da escola é transitado no seu fazer da docência e nesse trajeto a inclusão de outros elementos e diálogos que se acercam para ampliar e/ou validar suas perspectivas. Denota um atravessamento entre o seu fazer e saber com as demais disciplinas, conhecimentos e professores(as) que constituem o ambiente escolar. Assim como os demais, a opção da professora narradora não foi por ir direto ao relato de uma experiência em específico, sua constituição se dá em dois momentos: em primeira instância aponta suas percepções no tocante ao seu papel de professora e como o seu fazer pedagógico é evidenciado na relação com a produção do saber e do desenvolvimento de experiências que vão além daquilo que está prescrito.

#### **2.4 Currículo escolar na relação com a realidade local: dinamização do conteúdo e aprendizado**

O currículo ou as concepções práticas do currículo vivido (Suárez, 2003) que os(as) professores(as) expõem ao longo de sua escrita é marcado por momentos de êxtase e apaixonamento pela docência e atravessado pela incerteza de que tomara o caminho profissional que melhor representa seus desejos e interesses não mais como pessoa, mas como profissional. Deixam claro este aspecto ainda na sua formação inicial e logo após a sua conclusão.

O professor-autor Adelson Silva, por sua vez, tensiona sua escrita com capacidade descritiva das atividades realizadas e um processo de análise significativo do quanto implica para a qualidade do ensino o desenvolvimento de suas práticas na docência. Uma das características para refletir os deslocamentos produzidos na sua forma de trabalhar e desenvolver o currículo está localizado na adaptação do currículo para a realidade dos alunos. Vale considerar que

Más allá de su pertenencia a un sistema, su filiación a un currículum oficial y su adscripción a un formato relativamente homogéneo y persistente en el tiempo (la “forma escolar”), la escuela singular, la “escuelita” que se experimenta, se vive y se recrea en el mundo, para ser conocida requiere ser contada, descrita, narrada y documentada en su singularidad socio-histórica y en su particular transcurrir en el tiempo (SUÁREZ, 2017, p. 194)

É o processo de experimentação vivido por este professor narrador quando propõe dinamizar o conteúdo estabelecido pela matriz curricular e o converter em algo que permita o contato sensorial que elucida a possibilidade de deslocar-se que o currículo possui. Não é necessário estar vinculado a estruturas duras e prescritivas para seguir como possibilidades de mudança e transformação do processo de ensino e aprendizagem.

A forma como problematizamos o currículo distancia claramente as possibilidades de luta e de contra poder ao que secularmente vem se configurando nos ambientes escolares. O que proponho para este trabalho de tese é exatamente externar que existem outras possibilidades de se produzir conhecimento, não necessariamente reproduzindo os saberes legitimados, fortalecendo desta forma, a educação bancária (FREIRE, 1996). Remete-me aos conceitos apresentados por Apple em entrevista aos professores(as) Silva, Marques e Gondim (2012) ao discutir currículo e as relações estabelecidas no mundo da escola,

Eu nasci na terceira cidade mais pobre dos EUA e freqüentei escolas muito mal financiadas, caindo aos pedaços. Eu me tornei professor e passei dar aulas nessas mesmas escolas. Como estudante nessas escolas eu estava muito bravo o tempo todo - venho de uma família que tem um grande ativismo na classe trabalhadora. Eu era completamente invisível no currículo dessa escola. Toda minha tradição de vida era absolutamente invisível neste currículo. Meu irmão e eu éramos os únicos brancos na escola, e todos os outros alunos, negros, também eram invisíveis. Na escola os

professores(as) continuavam dando aula, mesmo estando nós muito zangados e atrapalhando suas aulas. Eu começo dizendo isto porque há certo perigo imaginarmos que essa discussão deve partir apenas da teoria crítica. A teoria está conectada com centenas de anos de luta e ela é inútil se não se conectar com a vida de todas as crianças que estão ali na escola, e com as lutas dos movimentos sociais para transformar as vidas dos pais e alunos (filhos) (SILVA, *et al*, 2012, p. 178).

Não basta incluir nas salas de aula elementos de uma teoria diferente para construir o conhecimento, é necessário mais do que isso para que possamos alcançar mudanças de fato significativas em todo o processo de desenvolvimento curricular, o relato de Apple, apresentado na citação acima revela esse lugar de construção de uma perspectiva teórica que precisa mais do que aplicar elementos de uma teoria, é evidente a necessidade de vincular a realidade e ao contexto em que os sujeitos estão inseridos. Desta maneira, as atividades que permitem diversificar o ensino, sempre continuidades do currículo escolar servem como basilar para dimensionar as perspectivas deste currículo em movimento vivenciado em um território pedagógico narrado e documentado por este professor.

Nitidamente, existem nuances do fazer curricular evidenciadas no processo documentar as experiências e que sobressai no documento em referência que se faz próprio de uma dimensão particular em que o professor articula suas aulas e processos formativos, com destaque para quando diz que “as diferentes experiências em sala de aula nos permitem uma espécie de formação continuada” (OLIVEIRA, 2019, p. 80), abre outra dimensão para o que estou chamando de currículo em movimento e estes professores(as) passam a reforçar mediante suas experiências documentadas. Não posso deixar de assinalar que o foco desta experiência se assemelha ao que propõe a professora narradora Clara Sousa (2019), ao investir nas questões de autonomia e investimentos protagonista e autoral que as alunos precisam ter para que tais perspectivas curriculares obtenham êxito.

## 2.5 Currículo prescrito nos desdobramentos da docência

Para adentrar nas discussões propostas nesta vereda da nossa viagem pelo mundo das experiências pedagógico curriculares de professores(as) do ensino médio em território rural, pontuo que “embora a maior parte das mudanças de currículo surja em contextos locais específicos, continua sendo verdadeiro que, por vezes, existem “movimentos mundiais” que impulsionam as forças da mudança” (GOODSON, 2008, p. 21). Ao longo de todo o trabalho sinalizo que existem perspectivas distintas de teorias curriculares que inferem possibilidades de o vivenciá-los, como menciona Goodson, o que proponho para esta tese está centrado em demonstrar que existe uma dimensão de currículo em movimento em que os professores(as) que atuam em territórios rurais propõem e sustentam suas atividades. Começo por evidenciar o pensamento deste autor por considerar que o jeito de viver as dimensões do currículo que o professor narrador Alley Rodrigues propõe está muito presente as questões de um currículo prescrito no qual toma como direcionamento para desenvolver seu trabalho, todavia, investe em experimentar outras perspectivas para que suas ações passem a ocorrer e obtenha desta forma sucesso no que diz respeito ao desenvolvimento do ensino da física junto a jovens estudantes do ensino médio.

A dimensão de currículo em movimento que proponho e busco sistematizar está vinculado essencialmente a duas perspectivas, a ideia de “currículo como narrativa” (GOODSON, 2000, p. 142) e de “currículo em ação” (SUÁREZ, 2017, p. 197). Estas duas dimensões constituem-se alicerces para as possibilidades de atuação em um currículo em movimento como provocadora de inovação na prática educativa destes professores(as) que fazem o ensino ter sentido para jovens em território rural. O deslocamento se dá de maneira específica na apropriação dos procedimentos e orientações que o currículo oficial propõe e estes o tomam para si em direções distintas com base em suas experiências, num movimento contínuo de experimentação e validação.

As narrativas e a ação são constantes para que estes professores(as) adentrem ou incluam outras possibilidades de viver o currículo e/ou propor ações que se tornem como desafios para o contexto dos alunos, corroboro deste modo com Rodrigues (2019, p. 83) ao escrever que “há assuntos que são cobrados no currículo que não tem muita importância prática [...] Esse fato interfere no currículo, que nós professores devemos adequar para melhor atender aos discentes”.

O currículo deste modo, necessita estimular a docência a experimentação, composto por indagações e provocações que denotam a persistência no desenvolvimento do currículo formal - prescrito, todavia, com a clareza das fragilidades que apresenta e limita a autonomia docente e o potencial da sala de aula (GOODSON, 2000), se assim for desenvolvido e provoca-nos a não ficar preso a este processo, sendo assim, corrobora com a concepção de que,

Estas permanentes recepción, apropiación y re-significación situadas del proyecto escolar hacen que las prácticas y las experiencias escolares estén cargadas de sentidos, y de sentidos muy diversos, para quiénes las producen y las viven todos los días (SUÁREZ, 2017, p. 194)

O relato tenciona a possibilidade de avançar na proposição de novas atitudes pedagógico curriculares, posso assim, evidenciar que este movimento é validado e possibilitado uma vez que e termos de construção do relato por intermédio do dispositivo da DNEP e,

Al estimular entre los docentes procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación pedagógica de sus propias experiencias de enseñanza, esperábamos no sólo acopiar y difundir un corpus de documentos y conocimientos curriculares distintos a los habituales, sino también hacer posibles **experiencias de formación horizontales entre docentes** que significaran el desarrollo profesional de los involucrados y una contribución para la mejora y transformación de las prácticas de enseñanza. Nuestra propuesta, entonces, era habilitar **otros espacios, tiempos y condiciones para pensar y actuar sobre el currículum**, y hacer posible **otras relaciones entre los actores de los sistemas escolares** que permitieran comprender y problematizar algunos aspectos significativos de los procesos de construcción curricular en las escuelas, que las estrategias hasta entonces vigentes no tenían presentes. Esto significaba, entre otras cosas, revalorizar el papel de los maestros y profesores en el desarrollo escolar del currículum y la innovación de la enseñanza, y dejar atrás las modalidades de capacitación ideadas desde el supuesto del déficit (SUÁREZ, 2003, p. 3)

Foi desta maneira que construímos coletivamente os comentários e devolutivas com relação ao documento narrativo produzido pelo professor narrador Arley Rodrigues, texto no qual possibilitou-me construir dentro deste território pedagógico elementos que tensionam e ampliam as possibilidades de desenvolvimento deste olhar epistêmico que construo sobre as experiências pedagógico-curriculares desenvolvidas no Ensino Médio em território rural.

## 2.6 Ensino investigativo no desenvolvimento do currículo prescrito

As áreas de formação são distintas, todavia, perspectivas de experiência que dialogam. Foi o que observamos durante a realização da escrita do relato que viera a ser constituído como documento narrativo de experiência pedagógica. Assim ocorre de maneira muito particular com os documentos dos professores(as) Arley Rodrigues e da professora Joyce Teotono. Ambos dialogam com a proposição de levar a cabo o debate sobre o currículo prescrito no desenvolvimento das aulas, viajam por questões práticas da atuação docente, não se perde de vista que é emergente – e o que ocorre – a dispensação de conhecimento sistematizado e validado ao longo do tempo com características tradicionais e hegemônicas. Todavia, comungam da necessidade de sair do enquadramento que esta perspectiva o faz quando realizado sem aproximar os conteúdos e a lista de objetivos prescritos ao que vivem os alunos, ao contexto que incentiva e estimula a existência da escola e a presença dos alunos nesse espaço (SUÁREZ, 2017; GOODSON, 1991; 2011; STENHOUSE, 1991), inclusive como possibilidade de repensar os projetos de vida e/ou estimulá-los a constitui-los.

No documento narrativo que vivenciei a sua escrita, a jovem professora de larga experiência, mesmo sem o título oficial de licenciada em biologia, como já observado da ocasião de sua apresentação no segundo capítulo desta tese, nos brinda com um emocionante relato em que empreende como desafio a sua própria percepção e experiência docente investir em outras formas de levar o conhecimento da Biologia para os seus alunos. Utiliza-se do ensino investigativo como forma de aproximar os alunos do conhecimento e assim permitir-se a sentir que é possível fazer diferente mesmo quando existe a

prerrogativa de dar conta de um currículo prescrito, formal.

Sua prática, como terão o prazer de adentrar assim que passarem a ler os seus escritos numa leitura leve e esclarecedora, tem muito da dimensão reflexiva do fazer e reconstruir diante das dificuldades e problemas em que são marcados no que concerne as condições de trabalho, também já tratados ao longo do segundo capítulo. A reflexividade sobre o fazer docente e sua história de vida num processo de escrita de si e biografização da sua história profissional e educativa (SOUZA, 2004; DELORY-MOMBERGER, 2010) salta em seus escritos e possibilita a autora reconstruir seus passos no que concerne as dimensões didático-pedagógicas e curriculares. Enfrenta os desafios da docência em território rural de maneira singular e sente-se provocada a ser autora dos conhecimentos biológicos em forma de texto para desta forma poder estimular os seus alunos a também refletirem sobre os conteúdos e as funcionalidades no seu cotidiano, não apenas reproduzir ideais e conceitos.

O ensino investigativo, forma de atrair o desejo de aprender dos alunos, como a própria autora utiliza, é também uma maneira de reafirmar o seu compromisso com o universo da educação e o mundo da escola, pois irrompe com as suas concepções de didática e prática de ensino estruturadas ao longo do seu processo formativo e experiências já vividas em sala de aula. Nessa linha, a inquietação gerada a leva para que possa ir possibilitando outros fazeres dentre eles o desenvolvimento de sua autoria, e incentivo a autonomia e autoria do aluno. Aspecto que é potencializado ao passar a refletir de maneira adensada com o dispositivo da DNEP individual e coletivamente.

É uma narrativa de uma prática de nível curricular e de aula que envolve elementos pedagógico extracurriculares e desta maneira apresenta no contexto da experiência o seu envolvimento e dos alunos como protagonistas de novos caminhos para acessar o conhecimento e avançar para o registro deste conhecimento como campos de tensão para discutir temas específicos da docência, todavia tomando por base o feito, as avaliações, a ação processual e construída coletivamente, como é destacado em seu texto narrativo.

Diante do exposto, volto a considerar que toda a movimentação reflexiva e de produção autoral e estímulo para repensar e ampliar os horizontes de sua ação pedagógico curricular vai conformando a ideia de currículo em movimento que a tese busca sustentar e possibilitar aos leitores e pesquisadores em educação um vasto campo de probabilidades no que concerne aos modos contemporâneos de se fazer educação e viver as dimensões da docência. Estes aspectos ressaltam a pertinência do debate sobre experiência como saber, que se constitui e valida-se por intermédio do conhecimento prático que se configura na ação pedagógica e do processo reflexivo que dela surge (ALLIAUD, 2011).

Acredito que seja este o disparador para as concepções atuais de como o conhecimento é construído e tem a função de reorientar as práticas pedagógico curriculares que estão ocorrendo.

## **2.7 Entre o currículo oficial e a leitura de mundo: currículo que abre portas**

O trabalho realizado pela professora narradora Maria Rosa Alves aponta dimensões significativas que perpassam por todo o debate até então construído. Constrói de maneira singular uma experiência que impulsiona a provocar os alunos a novas descobertas, todavia, vale ressaltar que a provocação foi válida também no movimento realizado pelo grupo de professores(as) narradores, ao percebermos que todas experiência por mais singular que ela seja, somente torna-se significativa para os sujeitos que a vivem quando estes passam por um movimento de reflexividade. A ação pode ser a mesma, mas a experiência não será única para todos que a vivenciaram, sendo assim,

[...] a experiência produz significados. Esses significados são uma via de acesso ao real, neste sentido que lidar com eles permite ao ser humano a ampliação das possibilidades e da complexidade da ação, situando-a num patamar qualitativo de outra ordem em relação ao simples comportamento. Mas esse acesso ao real pelos significados expressos é sempre limitado: há sempre mais na experiência vivida do que no significado que dela construímos (AMATUZZI, 2007, p. 9).

O modo de viver a experiência dentro da dimensão do currículo em movimento é que motiva-me para a continuidade da construção teórica desta perspectiva para o campo da educação em ensino médio em território rural, de maneira particular vislumbrando o lugar do jovem estudante diante de todo esse

desenvolvimento de ações e conhecimentos que a escola oferece e em certa medida é incentivador para que decisões passem a ser tomadas no campo do projeto de vida por estes sujeitos. Percebo, diante disso, que a experiência que a professora narradora Maria Rosa Alves, que carinhosamente o grupo de narradores passa a chamá-la somente de Rosa, proporciona ao leitor a condição de avançar por entre as questões de ensino e o vínculo com os processos formativos desencadeados a partir dele, utilizando-se neste caso das ferramentas da leitura e da literatura.

A experiência narrada está pautada no mundo dos jovens e das condições que eles vivem o ambiente sociocultural da sua comunidade e principalmente o ambiente escolar que passa a tecer outras influências em suas histórias de vida em termos de perspectiva de futuro, bem como nas relações estabelecidas com o outro, é um texto que fala de si, de uma experiência em particular, vivida por esta professora, porém não acontece sem a presença de outros e os sentidos que estes outros inferem na sua forma de viver e ver o ambiente educativo. Larrosa, ao refletir sobre a concepção da experiência e a presença da alteridade e da exterioridade, assinala que,

[...] en la experiencia, esa exterioridad de acontecimiento no debe ser interiorizada sino que se mantiene como exterioridad, que esa alteridad no debe ser identificada sino que se mantiene como alteridad, y que esa alienación no debe ser apropiada sino que se mantiene como alienación. La experiencia no reduce el acontecimiento, sino que sostiene como irreductible. A mis palabras, a mis ideas, a mis sentimientos, a mi saber, a mi poder, a mi voluntad (2006, p. 44 – 45).

Percebo desta forma que a experiência narrada e documentada de um processo de inserção de jovens no mundo da leitura tem uma relação íntima com a constituição de um currículo que possibilita descobertas e construções, com elas, transformam-se as práticas em sala de aula e transformam-se também as pessoas. Ao narrar e nos provocar a comentar amplia estes horizontes discursivos e da concepção de como estas experiências potencializam o fazer educativo. É desse lugar que a “política de conhecimento” (SUÁREZ, 2005) se configura e manifesta como alternativa as práticas dominantes e hegemônicas do conhecimento. A validação do saber pela experiência em territórios pedagógicos como o elucidado no campo narrativo por este documento é possível avançar para outros caminhos em que a escola ainda se estrutura. Nas palavras de Arango (2012, p. 105),

[...] Lo que es más importante, en la actualidad es una idea que resuena con voz propia en los eventos de discusión académica, haciendo eco en la proliferación de redes de maestros investigadores, en una mayor apropiación de la autonomía del maestro para el diseño y ejecución de currículos [...]

As narrativas produzidas, documentadas e publicadas ressoam, como aponta Arango como forma de apropriação da autonomia deste professor, que passa a investigar sua própria prática e conseqüentemente, inserir questionamentos e valores distintos ao que faz e como sua ação reverbera na vida e na formação do outro. Essa é a dimensão utilizada pela professora Rosa Alves, ao construir sua narrativa e propor para os leitores do seu texto que invistam em um tempo para observar o seu lugar de leitor dentro do universo da formação, é um texto que consegue prender a atenção dos leitores das mais distintas idades e níveis de escolaridade.

Perpassa por sua paixão pelo lugar das ruralidades e demarca que sua experiência é marcada por idas e vindas ao universo do território rural como produtor de sentidos, significações distintas e possibilitador de aprendizagens singulares. Destaca em sua escrita as metamorfoses vivida por ela no lugar de professora narradora e autora de um relato em que deixa claro o processo de apropriação das mudanças educacionais que incidem no universo das escolas que estão inseridas no universo das ruralidades, neste sentido Rios (2015, p. 77) assinala que,

Ser professor (a) da roça exige de cada sujeito envolvido o movimento de deslocamento e pertencimento. Constituir os processos identitários da profissão significa pensar o exercício da docência como o modo de vida de um grupo profissional, observando os espaços e as temporalidades distintas que constituem a docência.

O deslocamento e o pertencimento é algo que sobressai a narrativa e toma o lugar de centralidade na constituição dos seus núcleos de sentido. Percebi que não somente no fato da experiência narrada, mas em todos os momentos da viagem narrativa que se constituiu para que o vivido fosse posto para o grupo e recebesse o toque dos comentários e reflexões que cada sujeito imprimiu é o que valida a construção da intriga que a narradora possibilita-nos com o seu fazer.

### **REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO EM MOVIMENTO E OS SABERES CONSTITUÍDOS NA VIAGEM NARRATIVA**

Que sentidos nascem a partir da experiência de coordenar o processo de documentar narrativamente as experiências pedagógicas de professores(as) que atuam no ensino médio em território rural? Quais núcleos de sentido surgiram mediante as reflexões que foram nascendo em cada encontro coletivo e individual com os professores(as) narradores? Como chego a ideia de que existe um currículo em movimento que se conforma mediante as experiências pedagógico curriculares destes professores(as) narradores?

Após fazer várias leituras das versões preliminares e das versões finais publicizadas por intermédio do Ateneu de experiências pedagógicas e os debates que surgiram durante o evento de publicação e após ele em conversas impessoais, comentários em redes sociais, bem como a avaliação e o contato que permaneceu no grupo de discussão de email e de rede social via whatsapp, fui dando-me conta de que as experiências não se encerram no momento da escrita e publicação, pelo contrário, ganha novos contornos a partir desse movimento. Os deslocamentos entre a cidade e a escola na Goiabeira II foram continuados pelos professores(as) e as práticas curriculares passam a se reconfigurar mediante as relações que estes professores(as) passam a estabelecer no universo da sala de aula e no que concerne as questões administrativo-pedagógicas, ou seja, estes professores(as) não mais os mesmo e a isso recordo-me do que escrevera Ricouer (2002) já não sou mais o mesmo, frase em que me aproprio para abrir esta tese no primeiro capítulo.

A escrita destes professores(as) marca apenas um pequeno percentual do que foi todo o processo de documentar, esse movimento etnográfico a mim permitido e por todo grupo vivenciado trouxe novos contornos para o acesso ao conhecimento sistematizado sobre o que estava buscando validar enquanto tese. Vivenciar cada parada na viagem, em que desceram pessoas que eram viajantes e se tornaram parceiros nesse caminhar, serviu-me de elemento para repensar as questões de partida para a tese em construção. É desse lugar que acredito e reforço a teoria de que o currículo vivido, narrado e em ação (SUÁREZ, 2017; GOODSON, 2008) se constitui como currículo em movimento para o lugar em que a pesquisa se desenvolve. É uma perspectiva que acredito pode contribuir no movimento de repensar as teorias de currículo existentes na contemporaneidade, como forma de fortalecimento e envolvimento destes sujeitos que vivenciam cotidianamente o chão da escola.

Configura-se como um contraponto ao que se estabelece como normalização, bem como estabelece diálogo direto para fortalecer que existem contrassenso na proposição da reforma curricular para o ensino médio, em que vivemos atualmente no Brasil. Uma vez da forma que se vive ou compreende a dimensão do currículo e a sala de aula e se propõe uma normatização padronizada, leva-me a crer que,

Em sala de aula a normalização determina o que aprender, como aprender, o material didático, a proposta pedagógica, o que é ser “alguém” na vida; enfim, marca as posições nos discursos e os sentidos que devem ser construídos. Levando essas reflexões para a sala de aula, observei que as práticas pedagógicas instituídas nesse espaço procuram normalizar os alunos e alunas da roça tomando-se por base as propostas, programas, livros didáticos, currículo, sistema e, acima de tudo, a ação isolada do sujeito-professor que não consegue visualizar outras referências de identidades, não vislumbra em sua prática o outro presente na interação, nem nos movimentos discursivos que promovem mudanças na ordem das coisas (RIOS, 2011, p. 129 -130)

Toda a experiência construída até aqui, refletida, reescrita e publicada nos mostram que devemos pegar outras sendas, não as que nos apresentam como sendo a saída única e a tábua da salvação. As experiências documentadas e a capacidade reflexiva que os professores(as) possuem constituem capacidades infinitas de provocar mudanças significativas nos jeitos e formatos de desenvolver e

conduzir o processo formativo. Necessito destacar a formação como porta de entrada, ou janela que se abre como possibilidade da experiência, como já mencionara Larrosa na abertura deste capítulo e reforça a professora Rosa Alves em sua experiência documentada, para outros saberes e formatos de fazer a educação acontecer.

Pude verificar em cada movimento da viagem em que me lancei a fazer com a documentação narrativa que as relações de poder que já destacara Apple (1997) ao referir-se ao campo do currículo é de fato um aspecto que ainda é latente no tocante a profissão docente. Tratar de currículo no campo das ruralidades tensiona-se muito mais e ainda se inscreve outras perspectivas que conduzem para o campo das concepções teóricas e disputas políticas vinculadas a essa categoria. Não é unânime as compreensões e os sentidos dados a dimensão do currículo, de maneira particular para este lugar que ao longo da história sempre foi abnegado e relegado ao estigma do atraso.

Não nego aqui os avanços quanto a construir outros caminhos para se pensar a educação nos territórios rurais, ou ruralidades, prefiro assim nomeá-los, pois as concepções de campo que trago para esta tese tem vinculação direta a uma luta de movimentos camponeses e pela busca de implementação de políticas públicas educacionais e no caso do Brasil, temos este aspecto como conquista.

Assumo a dimensão das ruralidades por considerar a existência de uma diversidade de “campos”, porém em termos de constituição identitária esse lugar ainda não tem tal demarcação e inclusão nas falas e atitudes dos sujeitos que ocupam esses lugares. A nomeação como da roça, catingueiro, ribeiro, de sequeiro, são mais comuns de se ouvir e representam significativamente o lugar do rural como símbolo de vida e possibilidade de crescimento, outros rurais e novas possibilidades. Sendo assim, assumo aqui a perspectiva de um currículo que se constrói a partir das teorias críticas, reafirmado aqui como outras possibilidades de se fazer, enunciados por experiências singulares, porém, que demonstram uma infinidade de universos reflexivos, desta forma acredito que,

Na maioria das vezes, o que se percebe é que as boas experiências encontram-se apenas no campo alternativo e não se tornam políticas públicas oficiais, isolando-se na comunidade, nos alunos e na vontade de alguns professores(as) ou instituições que apoiam essas iniciativas. Pensar essas práticas a partir de uma reorientação curricular que consiga manter uma relação com os saberes locais, mas sem perder a compreensão do todo, da complementariedade e da multirreferencialidade do conhecimento é dos desafios da contemporaneidade (REIS, 2011, p. 140 – 141)

O trabalho desenvolvido ao documentar as experiências pedagógicas deixam muito claro a perspectiva apresentada por Reis, existem infinitas experiências curriculares que dão conta do contexto como porta de entrada para a constituição de um ensino que possibilite o crescimento crítico e reflexivo dos alunos em relação ao seu lugar, todavia estas construções ainda se distanciam do universo da formação acadêmica e/ou de professores(as). Os currículos que servem de base para formar estes professores(as) constituem-se de tendências tradicionais em que colocam os professores(as) em contradição quando adentram o universo das escolas e percebem outras realidades e possibilidades de constituição da docência e das práticas curriculares, a começar por travar um embate muito grande com as relações de poder e micro poder presentes nestes ambientes.

Ao assumir a perspectiva crítica de se pensar o currículo e me contrapor aos elementos hegemônicos que existem no universo das escolas nas ruralidades me fortaleço para defender a dimensão de um currículo em movimento com possibilidades criativas e de mudança para este universo que se abre mediante as experiências documentadas e a vivência etnográfica que a pesquisa proporcionou-me.

## REFERÊNCIAS

ALLIAUD, Andrea. Narraciones, experiencia y formación. In: *El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente*. Andrea Alliaud, Daniel Hugo Suárez (Org.). 1ª ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2011.

- AMATUZZI, Mauro M. Experiência: um termo chave para a Psicologia. *Memorandum*, 13, 2007. p. 8 -15 Disponível em: <[www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a13/amatuzzio5.pdf](http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a13/amatuzzio5.pdf)>. Acesso: 16.05.2018.
- APPLE, Michael W. *Educación y poder*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ciudad Universitaria. Barcelona: Paidós Ibérica S. A. 1997.
- ARANGO, Gabriel Jaime Murillo. Narrativas en educación y cantos de experiencia. In: *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas*. Elizeu Clementino de Souza (Organizador). Salvador: EDUFBA, 2012. p. 95 - 110.
- ARROYO, Miguel. Repensar o Ensino Médio: Por quê? In.: *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo* / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- BUSTELO, Cyntia. Experiencia de formación en contexto de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica. *Tesis de doctorado* Programa de posgrado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y letras, 2017.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal, RN: EDUFRN, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- GOODSON, Ivor F. As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas. tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GOODSON, Ivor F. *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro, 2000.
- GOODSON, Ivor F. La construcción social del currículum: Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, num. 295. 1991. p. 7-37.
- LARROSA, Jorge. *Entre las lenguas: Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes, 2003. p. 21 – 76.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Jorge Larrossa; tradução Cristina Antunes, João Vanderlei Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014. p. 72 – 122.
- LARROSA, Jorge. Sobre la experiencia. vol. 18. *Separata Revista Educación y Pedagogia*. Universidad de Antioquia, 2006. p. 43 – 51.
- OLIVEIRA, Adelson Dias de. RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Experiências pedagógicas de um currículo em movimento no Ensino Médio em território rural. *Revista Teias: Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos*. v. 18, n. 50, 2017 (Jul./Set.). p. 151 -165.
- REIS, Edmerson dos Santos. *Educação do campo: Escola, currículo e contexto*. Juazeiro: ADAC/ UNEB – DCH III/NECPEC – SAB, 2011.
- RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Rio de Janeiro: Edições 70, 2000.
- RICOEUR, Paul. *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Economica, 2002.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. trad. Márcia Valéria Martinez de Aguiar; revisão da tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Tomo 2).

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Professores da cidade, alunos da roça: identidades e discursos na escola. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, jul./dez. 2011. p. 127-136.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. *Profissão docente na roça*. Salvador: EDUFBA, 2015.

RODRIGUES, Arley Pereira. Reflexões sobre uma experiência docente significativa. In: OLIVEIRA, Adelson Dias de. (Org.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*. Curitiba: CRV, 2019a. p. 81-84.

ROJAS, Romeson. Ladeiras do ensino: subidas e decidas. In: OLIVEIRA, Adelson Dias de. (Org.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*. Curitiba: CRV, 2019a. p. 109-114.

SILVA, Adelson de Oliveira. Despertando o protagonismo que cada aluno tem dentro de si. In: OLIVEIRA, Adelson Dias de. (Org.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*. Curitiba: CRV, 2019a. p. 77-80.

SILVA, Maria Vieira. MARQUES, Maria Rúbia Alves. GANDIN, Luis Armando. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas - Entrevista com Michael Apple. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, Jan/Abr, 2012. p. 175-184.

SOUSA, Clara Maria Miranda de. A introdução da filosofia existencialista na experiência na educação do campo: significações, construções e retomadas. In: OLIVEIRA, Adelson Dias de. (Org.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*. Curitiba: CRV, 2019. p. 85-90.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação*. Revista Educação em Questão, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. In.: *Educação*. Santa Maria. v. 39. n. 1. jan./abr. 2014. p. 39-50.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Ediciones Morata, 1983.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación del currículum y el arte del profesor*. *Investigación en la escuela*, nº 15, p. 9 – 15, 1991. Disponível em < <http://hdl.handle.net/11441/59432>> Acesso: 17.06.2018

SUAREZ, Daniel H. et al. *La documentación narrativa de experiencia pedagógica: Una estrategia para la formación docente*. Ministério de la educación, ciência e tecnologia, AICD: Buenos Aires, 2005.

SUÁREZ, Daniel Hugo. *Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente*. Rio de Janeiro: OLPEd del LPP-UERJ, 2003. Disponível em <[www.lpp-uerj.net/olped](http://www.lpp-uerj.net/olped)>. Acesso 15.05.2017.

SUAREZ, Daniel Hugo. Relatar la experiencia docente. *La documentación narrativa del mundo escolar*. *Revista Teias*. Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos. UERJ, Rio de Janeiro. v. 18, n. 50, (Jul/Set), 2017. p. 193 – 209. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30500/21619>> Acesso em: 20.03.2018.

SUÁREZ, Daniel Hugo. *Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes*. Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina, 2009.

Recebido em: 13 de abril de 2020

Aceito em: 16 de abril de 2020

Publicado em: 25 de abril de 2020