

I N V E S T I G A C I O N E S

Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: saberes docentes do Ensino Médio rural a partir da realidade da escola

Narrative documentation of pedagogical experiences: rural highschool teachers' understandings based on the school context

Adelson Dias de Oliveira,* Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios**

Recibido: 31 de abril de 2020 Aceptado: 7 de septiembre de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Dias de Oliveira, A. y Vasconcelos, J. A. (2020). Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: saberes docentes do Ensino Médio rural a partir da realidade da escola. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 230-249

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9494>

RESUMEN

Este texto, parte de pesquisa de doutorado, objetiva refletir acerca dos caminhos da experiência-formação desenvolvidos por meio da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas com professores (as) do Ensino Médio Rural, etapa final da Educação Básica. A pesquisa foi realizada em uma escola rural do município de Juazeiro, interior da Bahia, e contou com sete colaboradores na produção de documentos narrativos pedagógicos. Neste texto discutimos o desenvolvimento do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas em um movimento reflexivo quanto à sua produção como documento narrativo, se constitui como dispositivo epistemológico-político-metodológico que sustentou a pesquisa. Alinham-se elementos da prática etnográfica e (auto)biográfica em que as narrativas vão se tecendo e ampliando-se no movimento de narrar, escrever, comentar e reescrever, inerentes ao dispositivo, de maneira individual e coletiva. Como possibilidade de interpretação e compreensão das experiências documentadas, incluímos um movimento hermenêutico para possibilitar a conversa em rede colaborativa de todo o processo. Ao refletir sobre a experiência da pesquisa, percebemos a (auto)formação constituída na reflexão da ação pedagógica como potencializadora de novos processos formativos, de maneira particular no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica. Destacamos o lugar da produção de sentidos e/ou (re)significação para as experiências pedagógicas em Ensino Médio nas ruralidades, com ênfase na efetiva participação dos professores nesse processo e a composição de experiências que revelam elementos inerentes as condições de trabalho no rural. Acreditamos que a inclusão da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas possibilitou acessarmos esse lugar da pesquisa, não apenas a identificação de elementos que validam os debates em torno do problema de pesquisa constituído, mas encontrar de forma dialogada com os professores colaboradores do estudo, entendimentos no processo que apontam para a elaboração de outros sentidos em direção de uma “política de conhecimento”. Constrói-se, deste modo, a autonomia e autoria docente acerca de seus saberes.

Palabras clave: documentação narrativa de experiências pedagógicas; experiência; ensino médio rural; autoria docente; saberes



*Adelson Dias de Oliveira, [0000-0001-8415-1153](https://orcid.org/0000-0001-8415-1153)
UNIVASF (Brasil)
adelsonjovem@gmail.com

**Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, [0000-0003-1827-3966](https://orcid.org/0000-0003-1827-3966)
UNEB (Brasil)
jhanrios1@yahoo.com

ABSTRACT

This text arises from a doctoral research and aims to reflect on the paths of experience-training developed through the Narrative Documentation of Pedagogical Experiences with teachers from Rural High School, the final stage of Basic Education. The research was carried out in a rural school in an inner city of Bahia state named Juazeiro. The research had seven collaborators in the production of pedagogical narrative documents. In this text we discuss the development of the Narrative Documentation of Pedagogical Experiences device in a reflexive movement regarding its production as a narrative document, it constitutes itself as an epistemological-political-methodological device that supported the research. Elements of ethnographic and (auto) biographical practice are aligned in which narratives are woven and expanded in the movement of narrating, writing, commenting and rewriting, inherent to the device, individually and collectively. As a possibility of interpretation and understanding of the documented experiences, we include a hermeneutic movement to enable the collaborative network conversation of the entire process. When reflecting on the research experience, we perceive the (self) formation constituted in the reflection of the pedagogical action as a potentializer of new training processes, particularly in High School, the final stage of Brazilian Basic Education. We highlight the place of the production of meanings and / or (re) meaning for pedagogical experiences in high school in rural areas, with emphasis on the effective participation of teachers in this process and the composition of experiences that reveal elements inherent to working conditions in rural areas. We believe that the inclusion of the Narrative Documentation of Pedagogical Experiences made it possible to access this place of the research, not only the identification of elements that validate the debates around the constituted research problem, but to find dialogues with the collaborating teachers of the study, understandings in the process that point to the elaboration of other meanings towards a “knowledge policy”. In this way, autonomy and teaching authorship about their knowledge are built.

Keywords: narrative documentation of pedagogical experiences; experience; rural high school; teaching authorship; knowledge

1. PREÂMBULO: ESCRITOS INICIAIS

Este trabalho se inscreve como resultado de um processo de pesquisa-formação-ação que articula as experiências de quem vive a escola e os mundos que nela habitam. Partimos do pressuposto de que outros modos de fazer pesquisa e experienciar pedagogicamente a sala de aula, torna o processo (auto)formativo profícuo na relação entre o formar e o formar-se. Ser autor do próprio conhecimento e fazer ressoar é uma premissa que emerge na contemporaneidade. Portanto, o objetivo deste trabalho se concentra na socialização da experiência desenvolvida com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, ao longo de sete meses, com professores do Ensino Médio rural no sertão da Bahia/Brasil. O que se propõe é promover uma reflexão acerca dos caminhos, por nós estruturados, para conduzir e caracterizar a experiência-formação que se desencadeou por meio da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

É uma pesquisa-experiência que se confunde com o jeito de pensar e viver o universo do estudo, com as possibilidades que o território da experiência e do saber construído como “política de conhecimento” (Suárez, 2007) toma forma no chão de uma escola e da vida de professores (as) que passam a “significá-la e configurá-la de maneira particular”. A provocação para o experienciar o novo é a principal condição para descobrir o caminho e estabelecer novas relações, novas experiências e enfim, reconhecer-se. A necessidade do reconhecimento diante daquilo que ainda não se sabe é uma constante e que precisa ser a cada momento desconstruída, erguida e novamente desfeita. Os passos aqui apresentados tomam como princípio as experiências narradas, escritas, comentadas e reescritas de professores (as) que se deslocam a partir da experiência

como território do saber construído no contexto da escola e das relações estabelecidas com os aqueles que nela habitam e sua relação com a comunidade, com o seu contexto (Bustelo, 2017).

A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas se constitui como dispositivo epistemológico-político-metodológico que sustenta a pesquisa. Alinham-se elementos da prática etnográfica e (auto)biográfica em que as narrativas vão se tecendo e ampliando-se no movimento de narrar, escrever, comentar e reescrever, inerentes ao dispositivo, de maneira individual e coletiva. Como possibilidade de interpretação e compreensão das experiências documentadas, incluímos um movimento hermenêutico para possibilitar a conversa em rede colaborativa de todo o processo.

Ao final do estudo foi possível construir uma perspectiva formativa entre os professores, respaldado por suas experiências pedagógicas, refletidas e documentadas, com destaque para o modo de viver a experiência e os sentidos da formação, no que tange a (auto)formação. Tais aspectos motivam-nos para a continuidade da construção teórica desta perspectiva para o campo da educação em Ensino Médio rural, de maneira particular vislumbrando o lugar do jovem estudante diante do desenvolvimento de ações e conhecimentos que a escola oferece e, em certa medida, é incentivador para que decisões passem a ser tomadas na composição de seus projetos de vida, entretanto, tais aspectos foram validados por toda reflexão desencadeada no movimento de registrar a experiência pedagógica por parte dos professores.

2. PROCESSOS EPISTÊMICO-METODOLÓGICOS DA DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

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.

A provocação para experienciar o novo é a principal necessidade, política e cognitiva, e condição para descobrir o caminho, estabelecer novas relações, novas experiências e, enfim, reconhecer-se. Para caminhar é preciso ter uma direção; na pesquisa não é diferente. O reconhecimento da existência de distintos caminhos diante daquilo que ainda não se sabe é uma constante e está sempre em movimento, mutação. Os passos aqui representados tomam como princípio as experiências narradas, escritas, comentadas e reescritas, de professores(as) que se deslocam orientados pela bússola do conhecimento produzido a partir da experiência, como território do saber construído, no contexto da escola e das relações estabelecidas com os sujeitos que nela habitam e sua comunidade.

Com o dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, a pesquisa não é desenvolvida pelo pesquisador, mas ocorre um movimento contínuo de aprendizado e rompimento de paradigmas entre o pesquisador e o(a) professor(a) narrador(a) que reconstrói sua experiência pedagógica, ao narrar, escrever, comentar e reescrever. Os paradigmas passam a ser ressignificados, os padrões já não são mais os únicos caminhos que conduzem a prática pedagógica, a partir do momento em que são traçados diálogos contínuos entre os pares sobre o que

se faz e poderia fazer, como foi feito e como pode melhorar, constituindo um movimento que rompe as estruturas que distanciam o saber experiencial do saber científico, passando-se a estabelecer conversas na mesma mesa de debate.

A construção desses momentos, mobilizada por etapas distintas e estratégicas, como as oficinas de escrita, o seminário teórico-metodológico, o laboratório e a clínica de edição, compõe o movimento investigativo formativo que desencadeia a ação da documentação narrativa, em meio às bases teóricas da pesquisa-formação-ação.

Esses aspectos têm ainda a possibilidade de produção de análises por meio da descrição densa mediada pelas bases epistêmico-metodológicas da etnografia, uma vez que, ao mesmo tempo em que provoca a escrita por parte dos(as) professores(as), o investigador se constitui como um observador que também refaz a escrita da sua trajetória de formação. Nesse sentido, no processo de documentação, durante o primeiro momento de escrita do(a) professor(a), ocorre um movimento de desnudar-se pedagogicamente diante do outro, no intuito de que sua experiência seja potencializada a partir dos comentários de seus pares e, desta maneira, o(a) professor(a) narrador(a) é provocado a refletir.

Nesse sentido, um dos aspectos que me fazem retomar essa discussão está no que propõe Ricoeur (2002), quanto à discussão do círculo hermenêutico, em que as ações de interpretar e compreender são interpeladas pela dialogicidade, que vai tomando, assim, a centralidade do processo de documentar narrativamente as experiências pedagógicas.

Estimulado por estas perspectivas mescladas ao meu interesse de pesquisa e, para dinamizar o trabalho de documentação narrativa, são realizados distintos momentos¹ de uma dimensão formativa, como já mencionado, que concerne à pesquisa-formação-ação. O primeiro momento ocorre em um seminário temático que aproxima os docentes narradores das dimensões epistemológicas e metodológicas que situam a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Esse momento é significativo para o processo de documentação, pois se constitui como um marco para a indagação narrativa e a reflexão sobre as experiências e a própria prática que serão, ambas, documentadas. Os demais momentos são oficinas de escrita e de produção de texto, bem como um laboratório de tematização. É aqui que os textos vão tomando forma e ao mesmo tempo passam por um processo de diálogo constante entre os pares e estes(as) professores(as) narradores(as) passam a dar novos contornos ao formato do texto escrito, do mesmo modo que são ampliadas e fortalecidas as experiências documentadas.

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” (Ricoeur, 2010, pp. 56) revela-se na trama constituída de narrativas pedagógicas e reflexões analíticas do processo de pesquisa-formação-ação. Sendo assim, os caminhos pelos quais percorremos antes, durante e após o

1 Utilizamos como referência o que tem sido produzido pelo Grupo Memoria Docente y Documentación Pedagógica, liderado pelo professor Daniel Suárez, na Universidade de Buenos Aires/UBA – Argentina.

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.

O movimento de narrar para os seus pares as experiências que marcam seu percurso formativo é o princípio básico da construção do trabalho com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Por partir dos preceitos da investigação-formação-ação, estes professores (as) que participam do processo na condição de narradores tem a possibilidade de ampliar os conhecimentos e reflexionar por intermédio de suas práticas, as experiências que marcam o seu percurso. Para além de uma técnica de pesquisa, a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas é constituída por um universo de possibilidades para a pesquisa e o campo da formação. A discussão que está presente na composição do dispositivo é muito mais significativa para o processo e contribui diretamente para que ocorra a constituição de uma dimensão de pesquisa que envolve a universidade, os procedimentos acadêmicos e os colaboradores (as) como centralidade do processo.

Os sentidos dados por estes colaboradores (as) à determinada situação vivida poderão ou não provocar a construção de experiência. Sendo as políticas de sentido potencializadas à medida que colocamos a disposição do outro o que vivemos para que ao ser reflexionado, possa gerar outras experiências (Souza, 2014).

O rompimento de paradigmas antigos e a contestação de possíveis novos elementos para o desenvolvimento de uma prática educativa com mais proximidade do contexto e cotidiano em que estão inseridos. A estratégia para produção dos documentos narrativos pode variar, todavia, necessita conter o movimento da narrativa escrita, socializada, comentada e reescrita. O primeiro momento ocorre com um Seminário temático que aproxima os docentes narradores das dimensões epistemológicas e metodológicas em que está situada a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Esse momento é significativo para o processo de documentação, pois se constitui como marco para a indagação narrativa e reflexão das experiências e da própria prática que serão documentadas.

Os demais momentos são oficinas de escrita e produção de texto e laboratório de tematização. É aqui que os textos vão tomando forma e ao mesmo tempo passam por um processo de diálogo constante entre os pares e dão novos contornos ao formato do texto escrito, da mesma forma que são ampliadas e fortalecidas as experiências documentadas. Dávila escreve que,

Zambullirse en una experiencia en particular, para tornarla escritura, pensamiento y reflexión, nunca se da de la misma manera. En este caso, cada vez que me disponía a re-escribir el relato de mi experiencia de reconstruir-investigar-indagar- la experiencia del Taller, sentía la necesidad de dar cuenta de cada mínimo detalle de lo vivido. A su vez, percibía que en ese camino de querer documentar todo el proceso quedaban pendientes cosas que me interesaban, pero que no era el momento de contar. (2014, pp. 27-28)

É exatamente com a perspectiva apontada por Dávila (2014) que a experiência da documentação narrativa vai se configurando, ao passo em que as dimensões do narrar, comentar e reescrever vão tomando forma e possibilitando a reflexão da experiência e a construção de novos saberes, neste caso, pedagógicos e que ampliam o olhar sobre o espaço educativo.

O fato de narrar, escrever, comentar, reescrever o que vivemos, se constitui como elemento fundamental para que ao provocar os professores a documentarem suas experiências, pudéssemos provoca-los a identificar o que foi significativo em sua experiência pessoal e profissional no desenvolvimento do fazer pedagógico no Ensino Médio em escola rural.

Desta forma, todo o processo de documentar narrativamente as experiências pedagógicas, ocorreu de maneira concatenada entre seminários, oficinas, laboratórios e clínica de edição pedagógica. Não ocorreu de maneira linear, ou todo um bloco de seminários para após finalizado então começar o movimento das oficinas. Na verdade, as atividades estavam entrelaçadas de maneira a possibilitar que o professor narrador pudesse construir narrativamente suas experiências sob o marco de três movimentos.

A identificação da experiência, como transformá-la em documento, momento da construção narrativa demarcado pela significação da experiência e sua relação com o documento, com o público. Num segundo movimento está a indagação da experiência e do mundo do texto, é quando se questiona o texto, as transformações que a escrita vai se configurando e materializando desta maneira outros sentidos que surgem com o processo reflexivo impelido por meio dos Por fim, o último movimento que está na publicação dos textos, ou de maneira pragmática, em como publicar os textos, é o estágio em que se vivencia a edição pedagógica dos relatos, promovendo desta maneira características de documento publicável (Suárez, 2009).

Todo esse movimento está embasado na inserção no universo da escola e, por isso, a imersão etnográfica e hermenêutica no processo que possibilita a ampliação do conhecimento sobre o lugar, as pessoas e o que elas fazem, que seja no sentido prático ou do uso reflexivo deste fazer para se reconstruir.

Os professores (as) narradores (as) instigados acerca dos seus fazeres foram convidados a registrá-los narrativamente e inserir na reflexão também os aspectos inerentes à construção de suas experiências, na verdade, a escrita é iniciada quando solicitado que se reflitam suas experiências pedagógicas e, que considerem nesse processo de registro as indagações de suas práticas de forma individual ou coletiva (Suárez, 2015)

O processo de questionamento da sua própria prática e dos seus pares, como processo formativo e reflexivo, permite que se constitua como um corpo que dialoga com o contexto e com os objetivos inerentes as distintas práticas pedagógicas, diante disso, a inserção da etnografia do contexto escolar como elemento agregador ao processo de construção da pesquisa, possibilitou uma aproximação da etnografia ao campo da educação, num diálogo direto com o desenvolvimento do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

Considerando que a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas dos(as) professores(as) possibilita a retomada de suas práticas por intermédio de seu registro, tal dispositivo converge para que o narrador possa construir sua narrativa de maneira a produzir, em um processo de reflexividade e dialogicidade, as dinâmicas do seu cotidiano. Em outras palavras:

Al recuperar, interpretar y recrear los saberes prácticos que los docentes producen a través de su ejercicio profesional, los diversos trayectos de formación de maestros y profesores que se diseñen y

desarrollen se encontrarán íntimamente informados y relacionados con la diversidad, heterogeneidad y complejidad de la enseñanza escolar. (Suárez, 2005, p. 9)

Os sujeitos narradores instigados acerca dos seus fazeres são convidados a registrá-los narrativamente e a também inserir na reflexão os aspectos inerentes à construção de suas experiências. Na verdade, a escrita é iniciada quando é solicitado que reflitam sobre suas experiências pedagógicas e que considerem, nesse processo de registro, as indagações de suas práticas de forma individual e coletiva. Desse modo, é pertinente apontar para o que propõe Suárez:

[...] los docentes narradores se comprometen individual y colectivamente en determinadas prácticas narrativas y de indagación cualitativa e autobiográfica mediante las cuales reconstruyen y ponen en tensión sus propias experiencias pedagógicas vividas, los mundos escolares que habitan e hacen, e las comprensiones pedagógicas que ponen a jugar para darles sentido y unidad en el tiempo (2015, p. 75).

O questionamento de sua própria prática e a de seus pares, como processo formativo e reflexivo, permite que a viagem narrativa se constitua em diálogo com o contexto e os objetivos inerentes às distintas práticas pedagógicas. Diante disso, a inserção da etnografia no contexto escolar, como elemento agregado ao processo de construção da pesquisa, possibilitou uma aproximação da etnografia do campo da educação. Em um diálogo direto com o desenvolvimento do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, alia-se a (auto)biografia e a etnografia na gênese do dispositivo.

Para tanto, é pertinente sinalizar a contribuição de André (2012, p. 41), quando observa: “a pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite construir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”.

A vinculação do trabalho etnográfico à abordagem (auto)biográfica constituiu-se por um conjunto de ações que possibilitou a entrada no campo da pesquisa, a imersão nas subjetividades dos sujeitos e no lugar e a possibilidade de interação com os resultados produzidos pela pesquisa mediados pelo rigor e a cientificidade necessária ao desenvolvimento do estudo.

A imersão no campo e a produção de um olhar adensado do processo educativo que o lugar desenvolve são pertinentes para se construir uma compreensão hermenêutica como a proposta para esta pesquisa. A dimensão etnográfica traz em seu cerne as possibilidades interpretativas que o processo requer. No caso deste estudo, vale considerar que, para a compreensão do contexto vivido e praticado pelos(as) professores(as) em suas atividades pedagógicas, junto aos jovens estudantes do Ensino Médio em escola rural, foi considerada a dimensão organizacional, pedagógica e sociopolítica/cultural em que os envolvidos estão imersos (André, 2012).

A abordagem (auto)biográfica é utilizada como eixo articulador, em conjunto com os princípios etnográficos, no âmbito do processo de desenvolvimento do dispositivo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, para a construção do corpo metodológico. É a partir daí que a prática hermenêutica se configura como possibilidade para que a viagem-formação possa ser experienciada no universo das narrativas, que passam a produzir significações nesta tese-experiência, uma vez que:

a narrativa autobiográfica instala uma hermenêutica da história de vida, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo. (Delory-Momberger, 2008, p. 56)

O campo (auto)biográfico –que se inscreveu nas narrativas de experiências que se constituíram no processo de documentar– valida a composição de saberes que estão vinculados ao contexto da docência, todavia estes saberes não são validados como conhecimento no cotidiano dos(as) professores(as). Quando os(as) professores(as) buscaram compartilhar as experiências de si com as experiências dos outros, o reconhecimento desses saberes, na reconfiguração do momento vivido, constitui-se pela composição da intriga, nas distintas temporalidades da narrativa. Através do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, os(as) professores(as) narradores(as), ao disponibilizarem suas experiências na mesa de debates do processo de pesquisa-formação-ação, estabelecem condições para que o enredo de cada uma de suas narrativas passe a figurar em parte do movimento de escrita, constituindo, assim, a intriga.

A *mimesis*² que os(as) professores(as) vivenciaram, na dimensão analítica e crítica da própria prática, desencadeada na composição (auto)biográfica das narrativas, configurou-se como possibilidade de implicação e de compreensão dos modos como suas experiências significam para a sua vida-formação-atuação docente. Os(as) professores(as) passaram a (re)apropriar-se de suas experiências, não como algo que simplesmente aconteceu, mas como algo que produziu em seu fazer outros sentidos, ou seja:

estas historias se narran con las mismas palabras, argumentos y estilos que usan los actores de esas experiencias mientras las despliegan, para ordenarlas y otorgarles sentido y valor moral, para acompañarlas en sus propias vidas, según sus propias sensaciones y creencias, en función de sus propias convicciones y aspiraciones. (Suárez, 2011, pp. 98)

A experiência de uma pesquisa na qual a participação dos sujeitos acontece de maneira colaborativa demarca um divisor de águas, no que tange ao formato das pesquisas acadêmico-científicas que rotineiramente acontecem. Tais questões direcionaram-me ao aprofundamento de conceitos que envolvem a pesquisa-formação-ação. Acredito que:

a veces es difícil distinguir entre la reflexión profesional (sobre la propia práctica) y la investigación acción. La distinción se encuentra en el grado de intencionalidad y sistematización de la reflexión. La investigación acción requiere una espiral de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión. (Anderson; Herr, 2007, pp. 48-49)

Aqui se inscreve o ponto central em que a pesquisa se efetivou, o movimento em espiral do qual faz parte a pesquisa-ação foi ampliado quando da inserção do aspecto formativo vivenciado, no que tange à documentação das experiências. Como mencionado por Anderson e Herr, na citação acima, Borda (2008, p. 7) considera o quão desafiador é o trabalho com a entrada participativa,

2 Termo crítico e filosófico que abarca uma variedade de significados, incluindo a imitação, a representação, a receptividade, o ato de se assemelhar, o ato de expressão e a apresentação do eu.

ao mesmo tempo em que nos provoca para a possibilidade de adensar metodologicamente as pesquisas e incluir outras formas de análise dos seus resultados, uma vez que esse tipo de entrada na pesquisa é “como uma vivência necessária para progredir em democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la praxis en el terreno”.

Desse modo, é pertinente elucidar um último aspecto que sustenta a composição epistêmico-metodológica que aqui se constitui. Ao fazer emergir das experiências a valoração do conhecimento que está presente no chão da escola, pelo processo de pesquisa-formação-ação, a reflexão propiciada pelas práticas –etnográfica e (auto)biográfica– inerentes ao dispositivo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas evoca novas perspectivas de composição da experiência (ou do saber da experiência). Tais perspectivas, devemos salientar, estão presentes nos debates acerca da constituição das Epistemologias do Sul (Santos, 2010).

A composição epistemológica que dimensiona a experiência dos(as) professores(as) que se torna documentada e conhecida está relacionada à possibilidade de emergir, como elemento inerente à crítica da razão indolente, que se configura na condição de uma ecologia dos saberes, em contraposição à monocultura dos saberes, da razão metonímica, como observa Santos (2002). Assim, propõe-se darmos vazão aos saberes que se constituem em espaços não declarados, não existentes. Nesse movimento, está presente a identificação dos contextos e práticas em que estes saberes operam, constituídos de experiências individuais e coletivas, todavia, ainda não reconhecidas.

Em consonância com a perspectiva de identificação das práticas em distintos contextos, acredito que a utilização do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas estabelece um diálogo profícuo com as Epistemologias do Sul, de maneira particular com a Sociologia das ausências e das emergências, segundo os escritos de Santos (2002). Por mais que a pesquisa não enverede pelo adensamento das questões epistemológicas e filosóficas da decolonialidade, as experiências compartilhadas e documentadas remontam à emergente condição de visibilização de experiências que se distanciam dos espaços de conhecimento reconhecidos hegemonicamente.

Destacamos a condição de saber que as experiências se revestem, pois marcam, tocam e transformam a prática pedagógica no Ensino Médio. Todavia, estão no campo do anonimato e, assim, não passam de uma mera prática. Viver o movimento de coordenar o trabalho pelo dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas revelou-me que tais experiências, consideradas *experiências desperdiçadas*, emergem da narrativa documentada de professores(as) sobre o contexto da prática pedagógica, a partir do protagonismo docente (Santos, 2002; Suárez, 2011). Assim, promovem a autoria docente, evidenciando uma prática viva de uma experiência que tem sentidos e promove a composição de outros fazeres.

Dito de outro modo, tal perspectiva constitui as possibilidades por meio das quais os(as) próprios(as) professores(as) podem analisar seus fazeres do ponto de vista crítico e formativo, tornando-se condição para visibilizar e significar suas experiências, pelo status de conhecimento. Compreendo que não seja um movimento de substituição destes saberes, mas de potencialização que promove experiências mútuas de aprendizagem significativas para os(as) professores(as) e suas relações socioculturais, vivenciadas na prática da docência.

Ao passo em que registram, refletem e constituem outros modos de fazer na docência, tais experiências ganham *status* de saber experiencial e compartilhado, não mais se configurando como vividas isoladamente e consideradas “desperdiçadas”. Passam a ser significadas na ação daquele docente que a documentou e reverberam na reflexão sobre a prática pedagógica de outros(as) professores(as), que a tomam como elemento de conversa para repensar os seus fazeres. Assim, de experiências desperdiçadas passam a constituir-se enquanto movimento de instauração de uma política de sentido, uma nova política de conhecimento (Suárez, 2019; Souza, 2014) diante daquele hegemonicamente constituído.

Foram as análises realizadas pelos professores, de suas próprias experiências, que produziram elementos para que o processo hermenêutico proposto aqui ganhasse sentido e proporcionasse assim a construção de compreensões no âmbito do que se configuram as experiências pedagógicas como provocadoras de saber no ambiente das ruralidades e, nesse caso, do Ensino Médio. Assim, narrar é também saber reconhecer-se diante de si e do outro, o que se torna uma tarefa que exige um profundo mergulho interior na busca do encontro, diante de um emaranhado de relações, pessoas, afazeres.

3. REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCUMENTADAS: SABERES EXPERIENCIAIS QUE EMERGEM

Fomos tecendo reflexões sobre o Ensino Médio nas ruralidades, em meio aos sonhos e projetos de vida de inúmeros jovens estudantes presentes no trabalho docente.

As distintas concepções de ruralidade e de Ensino Médio foram se configurando em meio às experiências narradas, em algumas com maior ênfase, em outras nem tanto, mas, ao final, convergiram para o mesmo direcionamento, os modos de fazer inerentes a cada professor, as práticas pedagógicas e as relações que construíram com esse lugar e os seus habitantes.

A interpretação individual e os comentários efetivados no movimento coletivo foram aos poucos revelando a condição que cada professor possui, ao compor a sua ação pedagógica, e, nesse ínterim, representar, a conjuntura atual, fazendo inferências sobre o cenário de reformas propostas para o Ensino Médio³ e, por conseguinte, o próprio lugar de desenvolvimento de suas ações em meio ao Ensino Médio rural, em contraponto ao enfrentamento pela manutenção da Educação Básica nas comunidades rurais.

Discutiremos aqui experiências no Ensino Médio nas ruralidades, construídas em conjunto com as narrativas que nasceram do processo de Documentação Narrativa das Experiências Pedagógicas, em lugares que os(as) professores(as) foram se constituindo enquanto sujeitos da docência e, dessa maneira, os modos de fazer-se docente do Ensino Médio rural foram se configurando.

3 Lei 13.415/17 que altera a LDB 9394/96, no que se refere à organização do Ensino Médio no Brasil, alinhando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento normativo que, entre outras medidas, determina que os estudantes tenham, nessa etapa de ensino, uma parte do currículo comum e outra direcionada a um itinerário formativo, escolhido pelo próprio aluno, cuja ênfase poderá ser em linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas ou ensino técnico.

Dessa maneira, falar da própria experiência e torná-la espaço de reflexividade para compreender como o saber se constrói e se valida, a partir do contato com outras experiências, tem sido o fio condutor de minhas reflexões e construções conceituais. Assim, a centralidade deste estudo está na experiência docente como propulsora de conhecimento em um processo reflexivo e de significação sobre aquilo que foi construído no cotidiano da escola.

Alves (2019) nos convida a adentrar a viagem narrativa proporcionada pela pesquisa-formação-ação e, conseqüentemente, nos possibilita conhecer o potencial que as experiências pedagógicas possuem na construção de um saber experiencial e no fortalecimento de uma política de conhecimento que torne possível a autoria docente e o reconhecimento de uma comunidade de aprendizagem no contexto da escola (Bolívar, 2014; Suárez, 2011).

Nesse sentido, tomo como possibilidade de reflexão o lugar de território pedagógico (Bustelo, 2017) que a experiência proporciona a estes(as) professores(as), para desenvolver suas atividades pedagógicas e vivenciar o que a cultura escolar na ruralidade lhes permite. Tais questões nos conduziram a perceber quão distinta pode ser a percepção e a diferenciação dos saberes produzidos diante do vivido, estando em ação num movimento contínuo de formação e reflexividade (Suárez, 2017).

Dessa forma, o trabalho de campo ocorreu por intermédio de ações estratégicas, que vão desde a apresentação da intenção de pesquisa, a visita à escola, a aproximação do coletivo de professores(as), vivenciando o deslocamento que realizam até chegar à escola, até a realização dos seminários temáticos, das oficinas de produção e escrita de texto, dos laboratórios de tematização pedagógica e da clínica de edição pedagógica de textos, consoante os passos que o grupo trilhou no processo de narrar, escrever, comentar e reescrever, que se constituiu como itinerário pedagógico da produção dos relatos, compondo o conjunto de ações estratégicas da pesquisa.

Tais ações possibilitaram que os docentes articulassem suas experiências ao processo formativo e estas fossem convertidas em aprendizagem individual e coletiva, intrinsecamente vinculada aos princípios de desenvolvimento da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

As experiências narradas, escritas, comentadas e reescritas nos lançavam questionamentos e possibilidades interpretativas distintas no que tange aos sentidos dados por estes professores para os desafios enfrentados por eles para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no contexto escolar em comunidade rural. Aqui a experiência, com destaque para a prática pedagógica em Ensino Médio rural, passa a ser concebida de um outro lugar, quando se coloca em jogo o que se fez e os sentidos e significados que dela originaram, sendo esse movimento possibilitado ao provocar quem narra, a partir do narrado, em meio a um coletivo que vive e experiencia situações cotidianas que favorecem este lugar da aprendizagem como conhecimento sensorial.

Construímos em conjunto com as narrativas que nasceram do processo de documentar, alguns dos momentos que constituem o itinerário pedagógico e as reflexões documentadas nas narrativas publicadas, os lugares pelos quais os professores foram se constituindo sujeitos da docência e desta maneira os modos de fazer-se na docência do Ensino Médio rural. Desta maneira, falar da própria experiência e torná-la espaço de reflexividade a partir do contato com outras experiências têm sido o fio condutor das reflexões e construções conceituais presentes neste texto.

Ao demarcar que nas experiências da docência por intermédio da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, o olhar sensível para as situações dos seus alunos, a professora Alves (2019) abre possibilidades para crescimento, o que nos convida a adentrar no mundo da experiência proporcionada pela pesquisa-formação-ação e o potencial que as experiências pedagógicas possuem na construção de um saber experiencial e o fortalecimento de uma política de conhecimento que torne possível a autoria docente (Suárez, 2015).

A experiência deixa de ser apenas um momento que passou na vida da pessoa e ganha sentido. Ao passo em que a ação pedagógica tem lugar de uma ação sem refletir o que dela pode gerar e produzir apenas o acúmulo de informações perpassa por um processo comunicativo vivido, todavia, não se configura como um ato de experiência. A esse respeito a professora Fernandes, ao refletir sobre o processo de documentar as experiências pedagógicas, escreve que

[...] refletir sobre essa nova experiência [...] Fez-me ver tudo com outros olhos, com olhos de que tudo pode ser transformado e aprimorado, pois quando vivemos um acontecimento e nos permitimos ser tocado por ele, aprendemos e repensamos as possibilidades para um novo projeto ou uma nova experiência (Fernandes, 2019, p. 101).

A tomada de consciência de que a experiência ao ser compartilhada é também um movimento de construção de conhecimento e, conseqüente, transformação na prática pedagógica, foi um dos aspectos destacado no processo de conversa em rede colaborativa constituído do ato de narrar e documentar.

A experiência documentada e compartilhada transpõe para o mundo do texto a possibilidade do com-partilhamento entre quem escreve e os leitores aspectos que antes estavam no subconsciente do narrador, em que o ato experienciado, imprime por intermédio da política de sentido que é constituída nesse movimento de pensar coletivamente a sua experiência individual e dessa forma se propõe a também deixar no outro a possibilidade de também reconstituir suas próprias políticas de sentido dada às suas experiências.

Vale considerar para tanto que, os professores não são moradores da comunidade, nem ao menos possuem vinculação efetiva com a escola, com exceção de uma única professora, aspecto esse que conforma-se como uma das dimensões da profissão docente primordiais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas no contexto das ruralidades, o princípio da identidade e da relação de pertencimento.

Os professores deixam evidente que sua aproximação com processos educativos em comunidades rurais se dá de maneira não muito tranquila, com exceção de uma das professoras que se declara professora militante do movimento da educação do campo. Tecem nas reflexões ocorridas ao longo dos encontros, nas conversas durante o deslocamento entre a cidade e a comunidade rural, que validam suas ações em diálogo constante com as distintas realidades que se manifestam em suas salas de aula. Estes professores ao documentar suas experiências refletiram as condições de trabalho e infraestrutura nas ruralidades como um dos aspectos que mais interferem no fazer educativo. Em um dos documentos narrativos construídos nessa pesquisa-formação-ação consta que,

Ao chegar nessa escola, fui observando várias situações desfavoráveis ao ensino: falta de estrutura da escola e uma locomoção precária, principalmente no transporte dos alunos. Não encontrei uma situação muito adequada, além de todos esses problemas perante às estruturas, os alunos estavam desde início do ano sem aula de biologia, mais um agravante para justificar sua falta de ânimo para aulas (Passos, 2019a, p. 91).

A professora evidencia em sua narrativa a precariedade em que o ensino nas escolas em comunidades rurais acontece, de maneira particular as aulas voltadas para o Ensino Médio rural, ainda ocupa pouco espaço na agenda do sistema educacional do país. É muito comum na contemporaneidade a presença de classes multisseriada para o ensino fundamental e o acesso ao Ensino Médio ser por meio do deslocamento para escolas na cidade.

Essa realidade, que não atinge a comunidade Goiabeira II, foi pano de fundo para que os professores pudessem refletir sobre as suas práticas pedagógicas e a intencionalidade do seu fazer. Nesse debate, ficou evidente a preocupação com os rumos que essa forma de oferta para a modalidade do Ensino Médio rural está tomando com todas as reformas educacionais, de maneira particular com o Ensino Médio.

Do mesmo modo como ocorreu o fechamento de escolas multisseriadas, com sua extinção e a implantação da política de nucleação (Pinho; Souza, 2012), para o ensino rural, as perspectivas também não são animadoras. Por isso, os(as) professores(as), em suas reflexões, apontam a necessidade de enxergar os jovens que estão nessas escolas, fazendo-os perceber que é preciso enfrentar a mobilização para que sejam construídas outras possibilidades e o Ensino Médio de fato favoreça a aprendizagem necessária à compreensão do seu contexto. Por isso, ao refletir sobre os jeitos de viver a sala de aula e documentar os modos de pensar dos(as) jovens estudantes, Sousa escreve:

Foi um momento muito intenso, porque fiquei pensando no movimento histórico que os estudantes farão ao concluir o ensino médio, ambos com seu jeito, aproveitando ou rejeitando as oportunidades que aparecerão ao seu alcance, pelo cotidiano, pelos vínculos estabelecidos e pela realidade na qual estão inseridos. Diante disso, com desenvoltura, os estudantes foram apresentando as principais ideias de Heidegger, seu contexto histórico e escritos. Apresentaram a condição de sermos seres no mundo, não parados, mas em movimento constante de atribuir sentido ao existir (2019, p. 89).

Então, penso que, se o contexto é desconsiderado como pertinente para o processo de aprendizagem dos jovens estudantes, se acaba por criar exatamente esse universo paralelo onde a escola não reconhece as juventudes e tampouco sua condição juvenil, como destaca a professora/autora, ao refletir sobre o futuro dos jovens após a conclusão do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, os jovens estudantes não são reconhecidos como sujeitos de seu processo formativo, um dos aspectos presentes nas novas diretrizes curriculares do Ensino Médio.

Alinha-se a esse debate, a presença dos alunos em sala de aula e a particularidade de serem jovens trabalhadores, aspecto que necessita ser considerado ao trabalhar na reestruturação do Ensino Médio. As experiências narradas estão pautadas no mundo dos jovens e das condições que eles vivem o ambiente sociocultural da sua comunidade e, principalmente, o ambiente es-

colar 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. Em outras palavras, esses professores refletem em suas narrativas de experiência, que se constituem saber, questões como,

Poucos conseguem viver apenas da sua própria terra. Muitas vezes, nas estradas, nos deparamos com caminhonetes lotadas de trabalhadores de todas as idades que voltam dessas colheitas, todos soltos na carroceria sem nenhuma proteção. Esses são também nossos estudantes, os quais devem ser objeto das nossas reflexões docentes no momento em que planejamos nossas ações (Alves, 2019, p. 104).

Os deslocamentos que vivem os professores entre a cidade e a comunidade rural, permitem adentrar ao contexto das ruralidades por infinitos caminhos teóricos, identitários e socioculturais, estes elementos por diversas vezes eram trazidos ao centro da mesa de debates constituídas nos seminários e posteriormente nas oficinas de produção e escrita de texto, nos laboratórios de tematização e nos relatos escritos que estes professores apresentaram.

Demonstram, para além dessa relação com o deslocamento, uma evidente construção estereotipada do que sejam as ruralidades e, por conseguinte, transmitem esse pensamento os jovens estudantes. Santos (2010) classifica esse movimento como uma dimensão da classificação social, diante das questões de identidade e diferença, propondo que, para desconstruir os estereótipos decorrentes de uma narrativa única, devemos adotar a perspectiva da ecologia do reconhecimento, de modo que sejam validadas as experiências sociais, alinhando-se aí práticas e saberes.

Para dar evidência às narrativas dos(as) professores(as) que se coadunam com esse pensamento, mesmo que não relatados dessa forma ou com essa intenção, mas propondo-se a repensar, no âmbito do processo educativo e das práticas pedagógicas, o lugar das identidades e particularidades dos jovens estudantes, uma vez que:

Ao chegar no interior, constato que nada do que eu havia pensado era verdade. Encontrei turmas de Ensino Médio de alunos com os olhos brilhando para aprender química. Isso me fez refletir muito e perceber que mesmo sem a gente querer ou não, temos um certo preconceito com o desconhecido (no meu caso não era), mas tinha essa visão. (Silva, 2019, p. 43)

O que percebemos é que a viagem realizada por nós possibilitou a esse conjunto de professores(as) reconhecer o saber adquirido, para assim projetar ações futuras. Em outras palavras, essas experiências evidenciam que a transformação no ambiente educativo, no contexto da escola, nunca será homogênea. O contexto vivido pelos(as) professores(as), que retrata as ruralidades como espaço de formação, consideradas as narrativas individuais de seus alunos, tenciona-se muito mais ainda quando outras perspectivas se inscrevem, conduzindo para o campo as concepções teóricas e as disputas políticas vinculadas a essa categoria temática, do território rural. A compreensão e os sentidos dados às práticas pedagógicas não são unânimes, de maneira particular no que respeita a este lugar que, ao longo da história, sempre foi relegado pelo estigma do atraso.

Corroborar com esta perspectiva, a dimensão de cotidiano vivido e experienciado, como forma de fortalecimento das vozes hegemonicamente silenciadas em que os(as) professores(as) pas-

sam, em consonância com o contexto e as pessoas que o vivem, a reconfigurá-lo mediante os cotidianos por eles vividos e assim nos provocando a vislumbrar possibilidades outras de nomear o contexto e o território em que vivem as experiências pedagógicas. (Sampaio et al, 2011).

Destaco aqui os desafios apresentados na reflexão realizada pelos(as) professores(as), quanto a construir outros caminhos para se pensar a educação nas ruralidades,⁴ principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, à articulação do tempo educativo ao tempo vivido no cotidiano dos seus alunos, o que envolve ajustes nos horários das aulas e no conteúdo das disciplinas pelas quais são responsáveis (Passos, 2019a; Rojas, 2019).

Os(as) professores(as) constroem uma dimensão de prática pedagógica regida pela experiência de um fazer educativo mediado pelas características específicas das ruralidades. Neste aspecto, os(as) professores(as) narradores(as), ao socializarem seus fazeres nos modos em que constroem o conhecimento, revelaram que a dimensão das ruralidades está demarcada pela 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 daqueles que ocupam esses lugares. Isso se aproxima do que aponta Santos (2010), ao provocar que olhemos o cotidiano partindo da ideia de “lugares globais simples” e “lugares globais complexos”, que são distintos pelas formas como os aspectos da modernidade vão se instalando, para os primeiros, e representando lógicas hegemônicas para os segundos.

Tal reflexão assevera-se, ao avançarmos para a complexidade que se constitui ao deslocarmos nossa atenção para o conceito de contexto, pela necessidade de recomposição do todo por intermédio das partes, de sorte que o contexto se constitui do local para o global (Morin, 1999), como evidenciado no documento narrativo produzido pelas professoras Passos (2019) e Alves (2019), ao refletirem sobre a necessidade de reorganização do seu próprio fazer no Ensino Médio rural.

Isso, se levada em consideração a dimensão identitária produzida nos sujeitos por intermédio das experiências e modos de vida da cultura escolar do Ensino Médio nas ruralidades, tais aspectos nos conduzem às várias formas como esses(as) professores(as) passam a nomear o seu lugar, dentre os quais, se destacam: morador da roça, catingueiro, ribeirinho, de sequeiro, que são mais comuns de se ouvir e representam significativamente o lugar do rural como um símbolo de vida e de possibilidade de crescimento, outros rurais e novas possibilidades.

Ao favorecer o acesso à leitura de mundo e provocar os estudantes para outros mundos, o da leitura em paralelo às suas distintas linguagens, a professora Alves rompe com o estruturalismo presente no ambiente educativo, principalmente no que tange às ruralidades, não só por este aspecto, mas principalmente por ousar fazer esse movimento interdisciplinar, vinculado à constituição da comunidade de aprendizagem, em conjunto com outros, como pode ser observado a seguir:

Desenhei um Projeto de Leitura cujo título foi LENDO O MUNDO, como maneira de refletir sobre as implicações da leitura para os indivíduos como provocava Paulo Freire. Durante o percurso, pedi

4 Preferimos assim nomeá-los, pois as concepções de campo que trago para esta tese têm vinculação direta com a luta dos movimentos camponeses e pela busca de implementação de políticas públicas educacionais e, no caso do Brasil, temos este aspecto como conquista.

sugestões e contei com a participação dos colegas que trabalhavam sexta-feira. Em cada turma fiz uma adequação do conteúdo e gênero, ficando as turmas do noturno com contos e crônicas; o vespertino com romances variados e literatura infanto-juvenil, acrescentando-se que o terceiro ano comprometeu-se também com alguns títulos clássicos como *Macunaíma* e parte de outros romances. Sabemos que esse é o currículo que fazemos acontecer estendendo o oficial, porque nesse movimento gerado pelo Projeto de leitura muitas aprendizagens ocorreram de maneira ‘informal’, isso é o que escapa do que acreditamos ser o currículo oficial. Então, é preciso termos essa consciência do que se acrescenta aos estudantes quando trabalhamos numa perspectiva dessa natureza. (Alves, 2019, p. 105).

Em sua narrativa documentada, a professora apresenta os contornos significativos da composição de um conceito de cultura escolar, sob a égide de uma comunidade de aprendizagem que se configura e pudesse ser desenhada. O fato das experiências abrirem-se para outras possibilidades de docência não se encerra no momento de sua vivência, mas se amplia, a partir da escrita e da publicação, ganhando novos contornos nesse movimento.

Nesse sentido, o grupo de professores(as) narradores(as) provocados a narrar suas experiências e, em decorrência da diversidade de concepções sobre as ruralidades, refletem sobre o lugar e o conhecimento que nascem dali.

As possibilidades que se abrem para que possamos pensar a partir da experiência, levam a uma relação horizontal entre os pares, neste caso, horizontalidade não simétrica por meio da qual ocorre um movimento interpretativo.

Há um processo de escrita individual que se processa mediante provocações e questionamentos do coletivo, em que as diferenças e as divergências se fazem presentes e necessárias, para que haja conversa. Esse é o princípio básico para que os envolvidos no processo possam escrever e inscrever-se no mundo das experiências narrativas, que se dão na provocação que surge nos encontros das oficinas de produção e escrita de texto. A base para esse processo ocorrer é exatamente questionar e questionar-se. O que tenho para contar? Como contar e, ao fazê-lo, que sentidos serão possibilitados a quem ouve? Estes são alguns dos questionamentos que o grupo se faz antes de começar a contar suas experiências e a partir delas construir possibilidades reflexivas, são consignas para desencadear o processo de escrita.

O entrecruzamento de ideias e as possibilidades formativas que as experiências apresentam vão sendo caracterizadas na medida em que os(as) professores(as) narradores desnudam o seu fazer e refletem sobre os impactos e as possíveis alterações no que já foi realizado em um movimento reflexivo. O que se percebe, com base nos registros de campo e ao longo do desenvolvimento das oficinas, sinaliza para o fato de que a “experiência com a escrita possibilita a reconstrução de sentidos para a prática e a construção de uma práxis educativa”, e ainda: as “reflexões comentadas possibilitam a construção de novas perspectivas para o texto” (Dias de Oliveira, 2018).

Ao discutirmos tais questões, ao longo das oficinas, volto-me para pensar, nesse caso, a hermenêutica em uma dinâmica elucidada por intermédio da pesquisa-formação-ação e do processo de escrita e reescrita das experiências, nomeando-o como proposição de um mundo que possibilita aos(as) professores(as) projetar seus próprios mundos. A constituição e o acesso a

tais mundos foram vividos em um movimento de reflexão, escrita e reescrita, em três oficinas de produção textual. Os(as) professores(as) narradores(as) foram provocados a pensar sobre seu processo formativo, ao final do primeiro seminário temático, como descrito na seção anterior, e a última oficina de produção e escrita de textos foi intercalada pela realização de um laboratório de tematização pedagógica.

O desenvolvimento das oficinas esteve centrado no movimento reflexivo que os(as) professores(as) narradores(as) foram realizando e avançando a cada encontro. No primeiro encontro, a proposição de que a intervenção com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas ocorresse levou à regularidade dos encontros, a cada quinze dias, e, de maneira individual, de acordo com o tempo livre, fazendo uso das tecnologias. Entretanto, no último encontro de 2017, em uma avaliação coletiva, foi detectado que este modo de fazer e a disponibilidade dos professores para a construção coletiva do processo se constitui como o principal entrave para o desenvolvimento da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógicas.

A condição de participação no movimento de escrita e reescrita dos textos, requereu dos professores a dedicação e automaticamente, a inclusão de mais uma tarefa ao seu cotidiano profissional, a condução coletiva e a coordenação individual dos deslocamentos na escrita, foi desafiador no sentido de mantê-los motivados e operando nas análises individuais e entre pares.

Nesse sentido, foi possível perceber que avançamos, inclusive no aspecto da maturidade coletiva construída pelo grupo de narradores. Percebemos que, ao narrar, depois escrever o narrado, socializar, ouvir os comentários dos pares e tecê-los para o outro, possibilitou-nos uma reflexão sobre a própria experiência, contribuindo para o que se vincula ao fazer docente, reverberando na construção da intriga do mundo do texto e na concepção do tempo narrado e do tempo vivido.

4. UMA PAUSA PARA CONCLUIR. O QUE APRENDEMOS COM A DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS?

Evidenciamos ao longo do texto que a utilização do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas se constitui como centralidade no que se refere ao itinerário epistêmico-metodológico para o desenvolvimento dessa pesquisa-formação-ação e no que diz respeito a desencadear processos (auto)formativos e de construção de autoria e autonomia docente.

Ao passo em os professores buscaram nas experiências de si compartilhadas com as experiências dos outros, se propôs o reconhecimento desses saberes, a reconfiguração desse momento e a composição da intriga nas distintas temporalidades da narrativa. A *mimesis* em que os professores vivenciaram com a dimensão analítica e crítica da própria prática, desencadeado na composição (auto)biográfica das narrativas, configurou-se como possibilidade de implicação de compreensão dos modos em que suas experiências significam para sua vida-formação-atuação docente. Os professores passaram a (re)apropriar-se de suas experiências não como algo que simplesmente aconteceu, mas que produziu em seu fazer outros sentidos.

Ao construir a trama da experiência narrada, os(as) professores(as) narradores(as) assumiam para si e para a configuração textual uma dimensão outra do que significava o tempo, na forma de conceber a experiência. A relação destes jogos com o tempo, foi presenciada ao longo do vi-

vido, ao produzir os textos que possibilitaram a composição dos diálogos em rede colaborativa para compreensão da prática pedagógica e sua constituição na condição de saber.

A forma de inferir e participar da experiência compartilhada pelo outro ocorre nos mais diversos formatos e em distintos tempos de maturidade teórica, do ponto de vista da sua área de formação e da composição experiencial e temporal na docência.

Nesse interim, é prudente sinalizar o quanto a dimensão da apreensão do real, ora mencionada, foi ressignificado ao longo dos encontros de documentação narrativa, onde nós, na condição de pesquisadores-coordenadores do processo passávamos a imergir nas narrativas apresentadas e a cada passo dado adiante na escrita, nos encontros para socialização e comentários e o acompanhamento nas reescritas, e passava a perceber que a formação na ação que estávamos vivenciando tem sentidos eminentes na prática pedagógica destes professores.

Fomos tecendo na pesquisa-formação-ação as ressignificações que os percursos narrativos e experienciais proporcionaram aos professores do Ensino Médio rural. A experiência de uma pesquisa em que a participação dos professores (as) aconteceu de maneira colaborativa demarcou um divisor de águas no que tange ao formato das pesquisas acadêmico-científicas que rotineiramente acontecem.

Internalizamos ao longo do processo de produção da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas a intensidade reflexiva e de sistematização das experiências. O que mobilizou o trabalho foi exatamente imprimir outros olhares sobre a ação docente e os sentidos produzidos acerca das experiências construídas no Ensino Médio Rural. Não estávamos interessados em vislumbrar uma prática específica ou como ela estava sendo realizada e reconstituí-la para avaliar e, desta forma, valorá-la. O que vivemos, sentimos e documentamos objetivou aprofundar a complexidade de sentidos que circunda o interior das salas de aula, garantindo que as experiências narradas fossem se constituindo elemento de formação na ação da docência dos professores envolvidos. Ou seja, este tipo de pesquisa inserido na área da educação, tem a intenção de gerar conhecimentos a partir das experiências e das ações que são originadas pela intervenção nas instituições, no caso as escolas ou na comunidade da qual faz parte.

Por fim, destacamos o lugar da produção de sentidos e/ou (re)significação para as experiências pedagógicas em Ensino Médio nas ruralidades, com ênfase na efetiva participação dos professores nesse processo. Acreditamos que a inclusão da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (e todos os aportes metodológicos que a compõe, etnografia, (auto) biografia, pesquisa-formação-ação) como dispositivo epistêmico-político-metodológico possibilitou acessarmos esse lugar da pesquisa, não apenas a identificação de elementos que validam os debates em torno do problema de pesquisa constituído, mas encontrar de forma dialogada com os professores (as) interlocutores e colaboradores do estudo, entendimentos no processo que apontam para a elaboração de outros sentidos em direção de uma “política de conhecimento”.

REFERENCIAS

- Alves, M. R. A. (2019). As leituras em suas diversas possibilidades e a experiência com alunos da Goiabeira II. En Dias de Oliveira, A. (2019) (Org.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural* (pp. 106–08). Curitiba, CRV.
- Anderson, G.y Herr, K. (2007). El docente-investigador: investigación-acción como una forma válida de conocimientos. En: Sverdlick, I. (Comp.). *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y acción*, (pp. 47-70). Buenos Aires: Novedades Educativas,
- André, M. E. D. A. (2012). *Etnografía da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus.
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, p. 9-40.
- Borda, O. F. (2008). *Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa)*. Análisis Político, 38, pp. 71-88, sep./dic. 1999. Reproducido en el semanario Peripecias, n. 110, el 20 AGOSTO.
- Bustelo, C. (2017). *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.
- Dávila, P. V. (2014). *Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas* (Tesis de maestría). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Dias de Oliveira, A. (2018). Diario de campo de pesquisa. Documentos personales.
- Delory-Momberger, Christine. (2008). *Biografia e educação: figuras do individuo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Fernandes, M. N. (2019). A experiência de relatar, reescrever e ressignificar vivências. En Dias de Oliveira, A. (2019) (Org.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*, (125–08). Curitiba, CRV.
- Morin, E. (1999). *Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Passos, J. T. (2019a) Saindo da zona de conforto: encarando o desafio de ensinar. En Oliveira, A. D. de. (Coord.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*. pp.91–95. CuritibaCRV.
- Passos, J. T. (2019b). Resiliência. En Oliveira, A. D. de. (Coord.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*, (pp. 57-60). Curitiba: CRV.
- Pinho, A. S. T. y Souza, E. C. (2012). Tempos e ritmos nas classes multisseriadas do meio rural: entre as imposições da modernidade e as possibilidades do contexto pós-moderno. En Souza, E. C. (Org.). *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas*, (pp. 247-264). Salvador: EDUFBA.
- Ricouer, P. (2002). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricouer, P. (2010). *Tempo e narrativa*. São Paulo, Brasil: Editora WMF-Martins Fontes.
- Rojas, R. (2019). Ladeiras do ensino: subidas e decidas En Oliveira, A. D. de. (Coord.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*, (pp. 109-114). Curitiba: CRV.

- Sampaio, C. S. et al. (2011). *Escola, formação e cotidianos: saberes e fazeres a partir de narrativas infantis*. Revista Teias, 12(26), pp. 155-169. set./dez.
- Santos, B. S. (2002). *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. Revista Crítica de Ciências Sociais, n.6 3, pp. 237-280, out.
- Santos, B. S. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. En Santos, B. S; Meneses, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do sul*, (pp. 31-83). São Paulo: Cortez.
- Silva, A. O. (2019). Despertando o protagonismo que cada aluno tem dentro de si. En Oliveira, A. D. de. (Coord.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*, (pp. 77-80). Curitiba: CRV,
- Sousa, C. M. M. (2019). A introdução da filosofia existencialista na experiência na educação do campo: significações, construções e retomadas. En Oliveira, A. D. de. (Coord.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*, (pp. 85-90). Curitiba: CRV.
- Souza, E. C. (2014). *Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido*. Educação, Santa Maria, 39(1), pp. 39-50, jan./abr.
- Suárez, D. H. et al. (2005). *La documentación narrativa de experiencia pedagógica: una estrategia para la formación docente*. Buenos Aires: Ministerios de la Educación, Ciencia e AICD.
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa: La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdllick, I. (Comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*, (pp. 71-110). Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Suárez, D. H. (2009). *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.
- Suárez, D. H. (2011). *Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar*. En ALLIAUD, A; SUÁREZ, D.H. (Coord). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*, pp. 93-138. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Suárez, D. H. (2015). Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. En Souza, C. (Coord.). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*, (pp. 63-68). Salvador, EDUFBA.
- Suárez, D. H. (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias*, Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos, Rio de Janeiro, UERJ. v. 18, n. 50, pp. 193-209, jul./set.
- Suárez, D. H. (2019). Leer relatos de docentes. En Oliveira, A. D. de. (Coord.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*, (pp. 13-22). Curitiba: CRV.