

A contribuição da Metodologia das Produções Narrativas para a compreensão dos processos educativos desenvolvidos por educadoras de uma escola do campo do município de Carangola - MG

 Diego Gonzaga Duarte da Silva¹,  Elizete Oliveira de Andrade²,  Maria Solange Feliciano Galvão Aguiar³

¹ Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. Unidade Acadêmica de Carangola. Departamento de Educação, Linguística e Letras. Praça dos Estudantes, Santa Emília. Carangola – MG, Brasil. ² Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. ³ Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG.

Autor para correspondência/Author for correspondence: diegoduartegeo@gmail.com.

RESUMO. A presente pesquisa buscou, a partir da Metodologia das Produções Narrativas (MPN), compreender como as experiências evidenciadas nas narrativas das educadoras contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas aos princípios do movimento da Educação do Campo. Em termos metodológicos, realizamos três entrevistas narrativas com educadoras do campo que atuavam em uma escola do campo do município de Carangola – MG partindo dos pressupostos da MPN. Os dados indicaram a existência de diferentes experiências e vivências adquiridas ao longo da trajetória de vida, escolar e/ou profissional das educadoras participantes da pesquisa que as colocaram em contato com os povos do campo. Dentre outras questões, as narrativas evidenciaram que todas as participantes da pesquisa indicaram desenvolver processos educativos articulados às culturas, aos saberes e aos modos de vida dos povos do campo. Contudo, em nossas análises, verificamos que a articulação depende, exclusivamente, de cada educadora, pois não há uma política e/ou orientação da gestão escolar e/ou do poder público municipal que estimule tais práticas.

Palavras-chave: metodologia das produções narrativas, escolas do campo, educação do campo, educadores do campo.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e15404	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



Contributions of the Methodology of Narrative Productions to understanding the educational processes developed by educators from a rural school in the municipality of Carangola – MG

ABSTRACT. This research used the Methodology of Narrative Productions (MNP) to understand how the experiences evidenced by the educators' narratives can contribute for the development of pedagogical practices articulated to the principles of the Rural Education. In methodological terms, we carried out three narrative interviews with rural educators who worked in a rural school in the city of Carangola – MG based on the assumptions of the MPN. The data indicated the existence of different experiences acquired by each educator who participated in this research, throughout their life, school and/or professional trajectory that put them in contact with the rural people. Among other issues, the narratives showed that all participants indicated developing educational processes articulated to the cultures, knowledge, and ways of life of rural people. However, in these analyses we found that the articulation depends exclusively on each educator, as there is no policy and/or guidance from school management and/or the municipal government that encourages such practices.

Keywords: methodology of narrative productions, rural school, rural education, rural educators.

La contribución de la Metodología de las Producciones Narrativas para la comprensión de los procesos educativos desarrollados por educadores de una escuela del campo del municipio de Carangola – MG

RESUMEN. La presente investigación buscó, a partir de la Metodología de las Producciones Narrativas (MPN), comprender cómo las experiencias evidenciadas en las narrativas de las educadoras contribuyen al desarrollo de prácticas pedagógicas articuladas a los principios del movimiento de la Educación Rural. En términos metodológicos, realizamos tres entrevistas narrativas con educadores rurales que actuaban en una escuela rural de la ciudad de Carangola – MG a partir de los supuestos del MPN. Los datos indicaron la existencia de diferentes experiencias y vivencias adquiridas a lo largo de la trayectoria de vida, escolar y profesional de las educadoras participantes de la investigación que las pusieron en contacto con los pueblos del campo. Entre otras cuestiones, las narrativas evidenciaron que todas las participantes de la investigación indicaron desarrollar procesos educativos articulados a las culturas, a los saberes y a los modos de vida de los pueblos del campo. Sin embargo, en nuestros análisis, comprobamos que la articulación depende, exclusivamente, de cada educadora, pues no hay una política y orientación de la gestión escolar y del poder público municipal que estimule tales prácticas.

Palabras clave: metodología de las producciones narrativas, escuelas del campo, educación rural, educadores del campo.

Introdução

O presente artigo buscou, a partir do uso da Metodologia das Produções Narrativas (MPN), compreender quais foram as experiências vivenciadas durante a trajetória de vida, escolar, acadêmica e profissional que ancoraram e ancoram as práticas pedagógicas desenvolvidas por três educadoras que atuam em uma escola de educação básica do campo do município de Carangola, situada na região da Zona da Mata do estado de Minas Gerais (MG).

Fundamentada na perspectiva dos Conhecimentos Situados, a MPN, conforme a proposta de Balasch e Montenegro (2003), considera que todo indivíduo, ao narrar, parte de uma perspectiva parcial sobre as realidades em que vive. Isso possibilita que os narradores evidenciem as especificidades culturais, os processos educativos e as práticas sociais existentes nos contextos sociais investigados (Balasch & Montenegro, 2003). A MPN, nessa perspectiva, surgiu como uma estratégia interessante tanto para fomentar o resgate de experiências vivenciadas pelas educadoras sobre quais práticas e estratégias pedagógicas desenvolvidas durante a sua atuação nas escolas do campo contribuíram e têm contribuído para o fortalecimento dos princípios do movimento da Educação do Campo, quanto para desenvolver reflexões a fim de promover melhorias nas práticas pedagógicas atuais.

É importante destacar que as discussões relacionadas ao movimento da Educação do Campo surgiram a partir das precárias condições de educação destinadas aos povos do campo, já que o modelo de educação rural implementado nas escolas situadas no meio rural brasileiro inferiorizava e marginalizava os saberes e os modos de vida destes sujeitos. Em contraposição ao modelo de educação rural, os movimentos sociais e sindicais camponeses vêm reivindicando junto ao Estado o direito de que a educação destinada aos povos do campo ocorra no meio rural. Além disso, os movimentos sociais e sindicais camponeses reivindicaram e ainda reivindicam a participação dos povos do campo na proposição de políticas públicas educacionais que atendam às suas necessidades e interesses (Caldart, 2009, 2015).

A partir das perspectivas apresentadas, uma das reivindicações do movimento da Educação do Campo é a constituição de escolas que assumam o compromisso com as mais diversas dinâmicas sociais e econômicas presentes no campo, criando um projeto educacional comprometido política e socialmente com os povos do campo (Molina & Antunes-Rocha, 2014). Acrescente-se a isso, o movimento da Educação do Campo tem proposto e requerido junto ao Estado a criação de uma escola que, a partir de suas práticas e instrumentos didáticos

e pedagógicos, valorize, reconheça e legitime a diversidade cultural e os saberes dos povos do campo, de modo que a escola se transforme em um instrumento de luta e de formação em suas demandas relacionadas aos direitos sociais que historicamente lhes foram negados (Caldart, 2015). Reconhecendo, portanto, que um dos princípios do movimento da Educação do Campo é a promoção de práticas pedagógicas capazes de valorizar, reconhecer e legitimar a diversidade cultural e os saberes dos povos do campo nos processos educativos escolares, no presente artigo, buscamos compreender como as experiências evidenciadas nas narrativas das educadoras do campo de uma escola municipal, situada em uma comunidade rural do município de Carangola – MG, contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas aos princípios do movimento da Educação do Campo.

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, por esta contrapor ao esquema quantitativo de pesquisa e optar por uma visão holística do fenômeno estudado, e naturalista por não envolver manipulação de variáveis (Lüdke & André, 1986). Desse modo, como técnica da abordagem qualitativa, utilizou-se do estudo de caso que, segundo André (2018, p. 52), “... pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo”.

Nessa perspectiva, foram analisadas as entrevistas narrativas de três educadoras do campo que atuavam em uma mesma escola do campo e que se interessaram em participar da pesquisa após contato realizado pelos pesquisadores com professores da escola. Ao final de cada entrevista, os pesquisadores redigiam a narrativa e as apresentava as participantes da pesquisa a fim de que elas validassem as informações descritas. Após ter a narrativa validada, os pesquisadores formulavam novas questões que orientavam a entrevista seguinte a fim de ampliar, esclarecer e/ou corrigir aspectos apresentados na narrativa elaborada anteriormente. Neste processo, foram realizadas três (3) entrevistas narrativas com cada uma das três educadoras do campo participantes da pesquisa.

Na primeira entrevista, buscamos formular questões a fim de promover reflexões e evidenciar as experiências vivenciadas pelas educadoras relacionadas à sua trajetória de vida, escolar e profissional. Na segunda entrevista, além de ampliar e esclarecer algumas questões apresentadas na entrevista anterior, buscamos aprofundar em que medida o processo de formação inicial e/ou continuada vivenciado pelas educadoras do campo entrevistadas discutiu e/ou apresentou temáticas referentes à Educação do Campo. Por fim, na terceira

entrevista, buscamos, além de aprofundar as discussões apresentadas na narrativa anterior, estimular reflexões nas entrevistadas sobre como as suas práticas pedagógicas se articulam às culturas, aos saberes e aos modos de vida dos povos do campo.

Buscando socializar os resultados do nosso estudo, o artigo foi estruturado em quatro seções, além desta introdução: na primeira, apresentamos o contexto histórico de formação do movimento da Educação do Campo e suas principais características e reivindicações; na segunda, apresentamos os princípios e as principais características da Metodologia das Produções Narrativas; na terceira, apresentamos, a partir de análises das narrativas, como as experiências vivenciadas ao longo da trajetória de vida, escolar, acadêmica e/ou profissional colocaram as educadoras do campo participantes da pesquisa em contato com os povos do campo e, também, se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas educadoras se vinculam às culturas, aos saberes e aos modos de vida dos povos do campo; e na quarta seção, apresentamos as nossas considerações finais.

O movimento da Educação do Campo

A modernização do campo brasileiro, iniciada em meados da década de 1950, promoveu profundas desigualdades sociais e educacionais a sua população, alterando suas relações com o meio rural e com as formas de vivência de todos os sujeitos que no campo viviam, e vivem, a partir da subordinação da agricultura à indústria, em uma clara tentativa de converter toda a produção camponesa ao capital (Vendramini, 2007). Esse processo promoveu o empobrecimento e agravou as condições de vida dos povos do campo, o que fez com que muitos destes sujeitos saíssem do meio rural para viverem nos centros urbanos (Fernandes & Molina, 2004).

O sistema de educação instaurado no meio rural brasileiro não fugiu a essa lógica, no qual foi implantado um modelo educacional denominado “educação rural”, que em sua origem buscava a manutenção das estruturas sociais e do sistema de produção camponesa sob a lógica capitalista. Nesse contexto, a hegemonia de um discurso urbano-industrial defendia, dentre outros fatores, a criação de políticas públicas educacionais para o campo a partir de um paradigma urbano. Igualmente, as escolas situadas no campo deveriam preparar os seus sujeitos para atender as demandas urbanas, já que o campo era considerado “o lugar do atraso, do tradicionalismo cultural” (Arroyo, 2007, p. 158). Nesse contexto, o modelo educacional

implantado no meio rural brasileiro reconhecia os povos do campo como subordinados e dependentes dos serviços e das dinâmicas das cidades, buscando adaptá-los a um padrão de vida urbano (Rosa & Caetano, 2008).

Em oposição às políticas que procuravam converter as estruturas sociais e produtivas do meio rural ao capital e que concebiam o campo e seus sujeitos como atrasados, é que os povos do campo se constituíram em movimentos sociais diversos, a partir da segunda metade do século XX, para reivindicar junto ao Estado a proposição e criação de políticas públicas para reverter a situação de marginalização social e educacional dos povos do campo (Caldart, 2009). Nesse contexto, a partir da articulação dos povos do campo em movimentos sociais, é criado, no final da década de 1990, o movimento da Educação do Campo (Caldart, 2015).

O movimento da Educação do Campo procura romper e superar as práticas tradicionais presentes em algumas instituições escolares situadas no campo, pois essas instituições desconsideram as diversidades, as identidades e os saberes dos povos do campo (Rosa & Caetano, 2008). Nesse aspecto, uma das pautas do movimento da Educação do Campo é a criação de escolas que, em seu processo formativo e pedagógico, valorize as identidades, as culturas, as formas de trabalho e os saberes dos povos do campo, possibilitando que esses sujeitos tenham acesso a uma educação de qualidade articulada aos seus modos de vida (Caldart, 2009). Além disso, se propõe que as escolas do campo contribuam para o desenvolvimento solidário, popular e sustentável do campo, alterando as formas de produção vinculadas ao agronegócio (Molina & Antunes-Rocha, 2014). É nesse sentido que o movimento da Educação do Campo tem, segundo Caldart (2015), como uma de suas prioridades, o desenvolvimento de políticas que garantam o processo de escolarização formal, haja vista a histórica negação de acesso à escola para os povos do campo.

Além de outra concepção de escola e de educação, o movimento da Educação do Campo busca o reconhecimento e a valorização do campo, definindo-o “como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável” (Souza, 2008, p. 1090). Dessa forma, o movimento tem se articulado para propor e reivindicar do Estado uma modalidade de educação e de escola que seja compatível com a vida e a realidade do campo e que seja protagonizada pelos povos do campo em suas lutas diárias por outro projeto de campo e de educação (Caldart, 2009).

No que se refere às solicitações elaboradas pelo movimento da Educação do Campo, Caldart (2008, p. 70) destaca que, “a materialidade de origem (ou raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo–Política Pública–Educação”. Essa tríade é fundamental para compreender o movimento da Educação do Campo, pois é a partir do campo e de seus embates socioeconômicos envolvendo, de um lado, um projeto de modernização articulado aos interesses capitalistas e, de outro, um projeto que tem como prioridade o campo e seus sujeitos, é que se busca a proposição de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento social do campo e de seus sujeitos. Com o movimento da Educação do Campo articulando os termos da tríade, se busca a constituição de uma política educacional permanente e típica dos povos do campo, na qual os mesmos possam discutir e propor práticas de cunho político e pedagógico que devem ser trabalhadas nas escolas de educação básica do campo, a fim de recuperar seus vínculos com os territórios camponeses e fortalecer as lutas dos movimentos sociais contra as forças capitalistas instauradas no meio rural brasileiro (Fernandes & Molina, 2004).

Nesse cenário, além de políticas educacionais que assegurem um modelo educacional direcionado ao campo e aos seus sujeitos, outra reivindicação do movimento da Educação do Campo é a criação de políticas públicas que garantam a formação de educadores que compreendam as lógicas dessa concepção de educação e de escola do campo (Caldart, 2008). Assim, o movimento da Educação do Campo tem reivindicado a formação de um novo perfil de educador que compreenda a realidade camponesa brasileira e que faça a articulação, durante o processo formativo, dos saberes e dinâmicas sociais dos povos do campo aos conteúdos escolares (Arroyo, 2007). Ademais, o processo de formação do educador do campo que os movimentos sociais camponeses desejam deve estar articulado à realidade camponesa, de modo que esses profissionais tenham uma ampla compreensão sobre os conflitos e disputas presentes no campo, principalmente aqueles decorrentes do modelo de desenvolvimento voltado ao agronegócio, que interfere direta e/ou indiretamente sobre os modos de vida dos povos do campo (Molina & Antunes-Rocha, 2014).

Princípios e características da Metodologia das Produções Narrativas

A Metodologia das Produções Narrativas (MPN) é uma ferramenta metodológica que tem suas raízes nos pressupostos dos Conhecimentos Situados (Balash & Montenegro, 2003; Montenegro & Pujol, 2003). Em suas análises, Bakhtin (1981) compreende que os

Conhecimentos Situados partem do princípio de que as ações humanas se estabelecem a partir de relações dialógicas entre os sujeitos em um determinado momento histórico e, por isso, está demarcada pelo modo de produção existente. Na MPN, os Conhecimentos Situados são produzidos a partir das condições semiótico-materiais dos sujeitos, ou seja, por meio da produção material e simbólica. Sob essa perspectiva, os posicionamentos assumidos por um indivíduo são influenciados pelos contextos sociais em que ele se insere.

Partindo desses pressupostos, Balasch e Montenegro (2003) desenvolveram a MPN, cuja proposta se ancora nos seguintes princípios: os pesquisadores se situam diante de sujeitos considerando uma multiplicidade de posições em um dado momento e contexto; as intervenções envolvem pessoas diretamente interessadas nas transformações propostas, na condição de sujeito participante e não como *expert*; os pesquisadores devem conceber as pessoas a partir de uma diversidade de experiências, inseparáveis entre si, em uma multiplicidade de interações e oportunidades de ações; as intervenções podem provocar transformações sociais sem a necessidade de uma leitura unificada de sujeitos/temas.

Considerando essas informações, os conhecimentos que surgem da MPN são produzidos por meio de um processo relacional, interessado e reflexivo. Relacional porque envolve – e é direcionada – a partir de uma interação entre pesquisador e participante da pesquisa; interessado, porque representa um posicionamento do participante da pesquisa em relação às suas experiências e contextos sociais em que se insere; reflexivo, porque é pressuposto dos processos dialéticos de produção do conhecimento, ou seja, uma atualização permanente do que é narrado. Portanto, as experiências dos participantes da pesquisa são compreendidas como um conhecimento em construção que podem ser remanejadas e reinterpretadas a partir dos processos reflexivos e interativos provocados pelas narrativas. Em se tratando de sujeitos envolvidos nas ações de suas comunidades, se espera que esta construção repercuta em suas ações e nas de seu grupo (Goikoetxea, 2014).

Em seu processo de construção, a MPN é desenvolvida a partir de entrevistas nas quais se discute as experiências dos entrevistados em uma dada temática, em geral, objeto de estudo de um grupo de pesquisa ou investigação em andamento. Pesquisador e entrevistado dialogam sobre diversos aspectos do fenômeno estudado, considerando que o participante, nessa interação, relata, revisita e reconstrói suas experiências. Após cada sessão, o pesquisador apresenta sua narrativa ao entrevistado sobre as principais ideias discutidas. Com os acréscimos e/ou reparos, essas ideias serão apresentadas para o pesquisador que, ao avaliar o

material, apresentará comentários e questões para o entrevistado sobre temas que têm potencial de enriquecer a narrativa. Os comentários e as questões apresentadas pelo pesquisador orientam a retomada da entrevista seguinte, sendo a narrativa anterior esclarecida, corrigida e/ou ampliada. (Balash & Montenegro, 2003; Monclus, 2011). Esse processo pode se repetir segundo interesse de pesquisador e participante da pesquisa, partindo-se do princípio de que nenhuma versão conseguirá esgotar todas as possibilidades. Ao final, dispõem de um texto elaborado e validado conjuntamente entre pesquisador e entrevistado, com contribuições para os meios sociais dos entrevistados e a comunidade científica (Balash & Montenegro, 2003). A partir das perspectivas apresentadas, a finalidade da investigação não é chegar a uma teoria universal, mas “abrir os espaços de compreensão e produção de significados, dando ênfase aos efeitos que se depreendem do conhecimento produzido” (Goikoetxea, 2014, p. 131).

Metodologia das Produções Narrativas: instrumento para evidenciar as experiências e práticas das educadoras do campo de uma escola do campo do município de Carangola

A fim de compreender como as experiências evidenciadas nas narrativas das educadoras do campo de uma Escola Municipal de Carangola – MG contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas aos princípios do movimento da Educação do Campo, buscamos: (1) identificar quais foram os aspectos vivenciados ao longo da trajetória de vida, escolar e/ou profissional que colocaram as educadoras do campo participantes da pesquisa em contato com os povos do campo; (2) identificar se durante o processo de formação inicial e/ou continuada as educadoras tiveram contato com a temática Educação do Campo e, por fim, (3) analisar se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas educadoras estão articuladas às culturas, aos saberes e aos modos de vida dos povos do campo.

Em relação aos aspectos vivenciados ao longo da trajetória de vida, escolar e/ou profissional que colocaram as educadoras do campo em contato com os povos do campo, as narrativas evidenciaram que duas das educadoras do campo (Rosa e Girassol)ⁱ, que são Pedagogas e atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tiveram contato com as dinâmicas camponesas por terem morado no campo durante a infância e adolescência e por permanecerem morando no campo na vida adulta mesmo após casarem. Essas informações são apresentadas no início das narrativas das educadoras, como podemos observar a seguir.

O meu nome é Rosa, tenho 30 anos, sou pedagoga, casada e sem filhos. Nasci na cidade de Carangola – MG e fui filha única até os 13 anos, quando nasceu o meu único irmão. Sou filha de lavradores. Embora tenha nascido na cidade de Carangola – MG, sempre morei na zona rural da cidade de Divino – MG, onde fui criada na zona rural, em uma comunidade chamada Usina ... (Rosa, 2022).

Meu nome é Girassol, tenho 24 anos, sou pedagoga e agricultora, casada, sem filhos. Nasci no município de Carangola – MG e tenho três irmãos. Destes, dois são mais velhos que eu, por parte de pai, e um mais novo, por parte de pai e mãe. Minha mãe é pedagoga e meu pai é agricultor. Além disso, ele faz bicos, barganha diversas coisas e cuida da criação de alguns animais na roça, como porco, galinha e cavalo. Moro e sempre morei na roça. Até meus 7 anos de idade moramos em uma fazenda na zona rural do município de Caparaó – MG, que pertencia à família do meu pai. Depois minha família mudou para Carangola – MG e também fomos morar na zona rural, na comunidade do Córrego do Galo, nas terras que pertencem à minha mãe. Após casar, me mudei para outra comunidade rural do município de Carangola – MG chamada Conceição. (Girassol, 2022).

Acrescenta-se a isso, ambas as educadoras realizaram boa parte do processo de escolarização básica em escolas do campo. Durante esse processo tiveram a oportunidade de vivenciar as mazelas relacionadas aos processos educativos desenvolvidos nas escolas situadas no meio rural, tais como as distâncias a serem percorridas para se chegar à escola e as dificuldades de aprendizagem em função de estarem em instituições escolares com salas multisseriadas, com muitos alunos e com uma alta rotatividade de educadores em função dos vínculos de trabalho precários que estes profissionais eram submetidos, como podemos observar nos trechos a seguir de suas narrativas.

Iniciei a minha vida escolar no ano de 1998. Aos 7 anos de idade entrei na primeira série. Não fiz fase introdutória, a Educação Infantil atual. Minha primeira escola não era perto de casa. Eu andava uma parte pelo asfalto e depois descia um morro até chegar na escola. No caminho tinha uma casa com um cachorro muito bravo, e eu tinha medo, mas a dona sabia que eu iria passar ali e o deixava preso. Eu saía de casa por volta das 6h da manhã. As aulas começaram a partir das 7h. Eu caminhava em torno de 30 a 40 minutos até a escola. Quando eu retornava, demorava um pouco mais porque o sol estava quente. Eu tinha que subir um morro bem grande e, por isso, demorava de 40 minutos à 1 hora. A minha mãe me aguardava na beira do asfalto. (Rosa, 2022).

No que diz respeito à minha trajetória escolar, comecei estudar no pré-escolar, com 6 anos, na fazenda em Caparaó - MG. A escola era multisseriada. Aos 7 anos cursei a primeira série, atualmente, primeiro ano do Ensino Fundamental. A turma tinha aproximadamente 30 alunos. Me lembro que na sala havia 3 quadros. Não concluí a primeira série nessa escola porque mudamos. Morando em Carangola – MG, na comunidade do Córrego do Galo, não tinha escola. Fui estudar na Lacerdina, uma comunidade próxima, e lá concluí a terceira série. Essa escola já era seriada. Pela manhã estudavam as crianças que moravam nas comunidades rurais do entorno da Lacerdina, já que esta escola era uma escola núcleo. À tarde estudavam as crianças que moravam na Lacerdina. Lembro que nessa escola não tive

professoras fixas já que muitas delas tiravam licença para o tratamento de saúde, outras eram contratadas e ficavam à mercê da vontade da prefeitura. Quem sofria eram os alunos, já que quando se adaptavam com a professora, a prefeitura a desligava. Se eu tivesse uma atenção diferenciada nessa fase, não teria tanta dificuldade para fazer um resumo ou para dissertar sobre um determinado assunto. Não fui letrada, eu fui alfabetizada. Só compreendi a diferença na faculdade e isso pesou muito na minha vida pessoal ... (Girassol, 2022).

Além das dificuldades vivenciadas pelas educadoras que são de origem camponesa, Girassol apresentou em sua narrativa que, ao sair das escolas do campo e ir estudar em escolas urbanas, sofreu *bullying* e preconceito por ser moradora do campo.

Eu não gostava dessa escola porque eu sofria *bullying*, faziam piadinhas como “a lá, veio trazer terra para plantar planta”. Por ser da roça, eu chegava suja de barro e as crianças usavam isso para me atacar. Essa escola era uma realidade totalmente diferente da minha. Eu sofri muito *bullying*. Eu estava muito sensível, sentida por ter mudado de Caparaó - MG e o motivo que foi traumatizante. Isso me deixava vulnerável e por qualquer coisa eu chorava. Os meus colegas adoravam jogar meu material pela janela. Como todos pagavam a escola, a supervisora abafava o caso para evitar conflitos, como se nada tivesse acontecido. Dia após dia essas situações se repetiam e o meu martírio prosseguia sem que um gestor escolar ou professor interviesse de forma eficaz. Ficavam apenas na falácia e ninguém resolvia nada. Eu tinha medo de contar para minha mãe e ela brigar comigo. Como ela não ia muito à escola, não ficava sabendo dessas coisas. Essa questão do *bullying* foi difícil. Eu estava na pré-adolescência e isso me incomodava muito ... (Girassol, 2022).

Diferentemente das duas educadoras do campo licenciadas em Pedagogia e que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a educadora licenciada em Biologia que atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da escola municipal pesquisada não vive e nunca viveu no campo. Também nunca estudou nas escolas do campo. O seu contato de uma forma mais intensa com a realidade camponesa ocorreu por ocasião de sua aprovação em concurso público realizado para atuar como professora no município de Carangola e ter sido indicada para trabalhar na escola do campo pesquisada, como podemos observar nos trechos a seguir.

Meu nome é Broméliaⁱⁱ, tenho 41 anos, sou casada, tenho um casal de filhos, um irmão mais novo e sou professora de biologia há 21 anos. Nasci em Vitória - ES, minha mãe é aposentada e meu pai é falecido. Atualmente resido no município de Carangola - MG. O meu filho tem 20 anos e está cursando Biologia no Instituto Federal do Espírito Santo no município de Alegre – ES e a minha filha tem 16 anos e cursa o terceiro ano do Ensino Médio em uma escola no município de Carangola.

Embora tenha nascido no Espírito Santo, sou mais mineira do que capixaba já que meus pais nasceram em Carangola - MG. Meu pai trabalhava na Cervejaria Antártica de Vitória – ES como Técnico de Contabilidade. Os meus pais namoravam e quando casaram, por volta dos anos de 1977, 1978, mais ou menos, fixaram residência em Vitória – ES. Passados alguns anos, a empresa entrou em falência e ele foi demitido. Em função disso, eles decidiram

retornar para Carangola – MG, cidade natal, onde aparentemente a situação ficaria mais fácil, visto que contariam com o apoio, o aconchego familiar, sobretudo dos meus avós paternos e maternos que eram vivos e moravam na cidade. Meus avós ajudaram meu pai até ele conseguir outro emprego. Eu era bebê, tinha entre um e dois anos de idade quando meus pais mudaram e por isso passei toda a minha infância em Carangola – MG. (Bromélia, 2022).

No que diz respeito ao processo de escolarização, eu comecei a estudar aos seis anos de idade, no antigo pré-primário, na escolinha do Jardim de Infância que existe até hoje em Carangola ... Lembro que ia para a escola parecendo o Chapolin Colorado, dos tênis da pontinha branca. Me lembro de brincar muito, de cortar papel, de fazer dever de casa, das folhinhas, das colagens. Hoje em dia a escola não mudou muito, ainda é bem parecida do ponto de vista da estrutura física ... Houve algumas reformas, mas a estrutura, de um modo geral, continua bem parecida. Nas práticas pedagógicas eu não tenho conhecimento. Quando eu estudava, a recepção na escola era muito calorosa, que eu fico meio nostálgica. A escola ainda me traz a sensação de aconchego do período que eu estudava lá ... (Bromélia, 2022).

Em 2009 passei no concurso público da prefeitura de Carangola - MG e comecei a atuar na escola do campo [escola municipal pesquisada]. Isso já tem 13 anos e esse foi o meu primeiro contato com o campo. (Bromélia, 2022).

Ao analisar as narrativas das participantes da pesquisa, verificamos que as trajetórias de vida, escolar e profissional de Rosa e Girassol são semelhantes, já que ambas são filhas de agricultores, viveram e ainda vivem no campo e estudaram em escolas do campo. Estas experiências, como indicado em outros trechos de suas narrativas, as auxiliam a promover práticas pedagógicas que, de alguma maneira, se vinculam aos modos de vida, cultura e trabalho dos povos do campo, como apresentaremos adiante. Tais trajetórias se diferem da percorrida por Bromélia que teve um contato cotidiano com os sujeitos do campo a partir do momento em que inicia a sua atuação como professora efetiva na escola municipal pesquisada. E nesta perspectiva, Vighi (2012) destaca que muitos dos educadores que vivem no meio urbano e que atuam em escolas no meio rural encontram dificuldades em exercer práticas pedagógicas articuladas às realidades dos povos do campo por não se identificarem e não estarem inseridos nas realidades sociais, culturais, políticas e econômicas do campo. A falta de uma formação específica, aliada ao não reconhecimento e inserção na cultura camponesa, pode comprometer e limitar as práticas pedagógicas dos educadores que atuam em escolas do campo no Brasil (Vighi, 2012).

No que diz respeito ao processo de formação inicial e/ou continuada, constamos por meio das narrativas produzidas que das três educadoras participantes de nossa pesquisa, apenas a educadora Girassol indicou ter tido contato com a temática Educação do Campo durante a sua formação. Tal contato, segundo ela, ocorreu durante o período em que cursou

Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Acadêmica de Carangola (UEMG/Carangola) em uma disciplina intitulada “Educação do Campo”. Além disso, Girassol desenvolveu seu Trabalho de Conclusão de Curso sobre um tema relacionado à Educação do Campo. Porém, mesmo tendo contato com a temática Educação do Campo durante o curso de graduação, a participante da pesquisa acredita que a formação inicial do curso de Pedagogia da UEMG/Carangola não a preparou para trabalhar nas escolas do campo, como podemos observar no trecho da narrativa a seguir.

Durante a minha graduação no curso de Pedagogia, tive pouco contato com a temática do campo. Tínhamos uma disciplina de “Educação do Campo”, mas, basicamente, só falou das leis. Somente o básico, que a escola do campo pode ter um horário especial devido a localidade, ao clima e a colheita. A disciplina tinha a Prática de Formação Docente que realizei na escola da Lacerdina, assim como a maioria dos meus estágios. (Girassol, 2022).

Eu sou apaixonada pela escola do campo. O que me motivou a fazer um TCC sobre a Educação do Campo foi o meu relacionamento com meu esposo, já que pensávamos em casar. Casando, eu sabia que viveria em uma comunidade rural, que seria este o cenário que viveria na minha carreira. Por isso eu quis falar sobre a Educação no Campo porque já me via exercendo essa função na comunidade que resido. Na época que fiz o TCC eu já estava noiva. ... Fazendo os estágios eu via a diferença do aluno rural e do aluno urbano. É totalmente diferente: as brincadeiras são diferentes, o mundo é diferente, eu senti necessidade de falar. (Girassol, 2022).

Diferentemente de Girassol, que indicou que durante a sua formação inicial teve contato com a temática da Educação do Campo através de uma disciplina chamada “Educação do Campo” e, também, por ocasião de realização de seu TCC, Rosa e Bromélia indicaram em suas narrativas que os cursos que realizaram não promoveram nenhuma discussão relacionada à Educação do Campo, o que fez com que elas não tivessem contato com os saberes, práticas e culturas dos povos do campo durante a graduação, como podemos observar nos trechos das narrativas abaixo.

Durante a minha graduação em Pedagogia tive pouco contato com os saberes, às práticas e as culturas dos povos do campo. Isso só ocorreu devido aos estágios que realizei nas escolas do campo da comunidade de Conceição, de Educação Infantil, Anos Iniciais e Gestão. Não tive uma disciplina que abordasse especificamente a temática de Educação do Campo. A minha formação inicial não me preparou para trabalhar nas escolas do campo. Uma graduação presencial possibilita uma maior proximidade da escola do campo ... (Rosa, 2022).

Durante minha graduação não tive contato com a temática de Educação do Campo e tão pouco com saberes, práticas e culturas dos povos do campo. Meus estágios foram feitos nas escolas urbanas. Não tive nem mesmo uma disciplina que abordasse a temática. Se teve

alguma, foi bem superficial, porque não lembro. A minha formação não me preparou para trabalhar nas escolas do campo ... (Bromélia, 2022).

A Prefeitura de Carangola às vezes traz algumas palestras sobre a temática da Educação do Campo, de como lidar com esses alunos. Há alguns anos atrás teve um palestrante que pontuava as questões de como lidar com a realidade do aluno, de deixar de ir à escola para estar na “panha” do café, da dificuldade dele em chegar no horário, que era preciso ter com esse aluno um novo olhar. Achei de extrema importância aquela palestra ... (Bromélia, 2022).

Ao analisar as narrativas das participantes da pesquisa, verificamos que as educadoras consideram que não foram preparadas para atuar em escolas do campo. Nas narrativas de Rosa e Girassol há a indicação de que não realizaram nenhum curso e/ou atividade de formação continuada voltada ao trabalho em escolas do campo a partir dos princípios da Educação do Campo. Por outro lado, na narrativa de Bromélia, há uma indicação de que há alguns anos o poder público municipal de Carangola – MG promoveu palestras sobre a Educação do Campo, mas que isso não tem ocorrido mais. A falta de um corpo docente qualificado e conhecedor das dinâmicas camponesas dificulta e compromete as práticas pedagógicas dos educadores que atuam nas escolas do campo (Vighi, 2012). A partir dessas perspectivas, entendemos que ao não se trabalhar a temática educação do campo durante a formação inicial e também promover cursos e capacitações para os educadores que atuam em escolas de educação básica do campo, as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas do campo podem ficar prejudicadas, já que os educadores podem não desenvolver atividades educativas vinculadas aos modos de vida, cultura e trabalho do campo e, também, em defesa de um modelo de desenvolvimento do campo voltado aos princípios da Agroecologia e da Agricultura Camponesa a fim de alterar um modelo de desenvolvimento do campo voltado ao Agronegócio, como indicado por Molina & Antunes-Rocha (2014).

Em relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas às culturas, aos saberes e aos modos de vida dos povos do campo, todas as três educadoras do campo participantes da pesquisa indicaram desenvolver, de algum modo, processos educativos articulados às culturas, aos saberes e aos modos de vida dos povos do campo, como podemos observar nos trechos das narrativas abaixo.

Nas minhas práticas pedagógicas eu procuro sempre citar as coisas existentes na roça. Retrato as coisas do campo porque eles precisam saber diferenciar as coisas do campo e da cidade. Muitas vezes eles fazem confusão para saber o que é o campo e o que é cidade, o que é a zona rural e o que é a zona urbana. Em qualquer momento, as atividades sempre focam

em relação às coisas existentes no campo, os benefícios que se tem em estudar na escola do campo, as conduções, os transportes que antigamente não tinha e que hoje tem. Gosto de retratar essas coisas com eles porque são crianças espertas e curiosas ... (Rosa, 2022).

No que diz respeito à minha prática pedagógica, eu busco desenvolver atividades vinculadas às vivências dos meus estudantes. Se a aula é de matemática, eu gosto de utilizar frutas e elementos que eles lidam no cotidiano. Eu tento falar baseada na percepção da vida deles, não só a agricultura em si, com assuntos voltados para o campo. Eu tinha alunos que os pais trabalhavam com móveis de madeira aí eu utilizava as tábuas, quantidades. Na Língua Portuguesa, eu trabalho a questão da ética com os textos. Eu amo fábulas, essas coisas que se dá uma visão de uma moral da história e tudo mais, e uso trabalhando as vivências. Na Geografia trabalho a partir do local deles, onde vivem. Em História discuto sobre a cultura deles, sobre a família, como que vieram para cá, de onde eles vieram. Toda essa concepção de estar aqui, de morar aqui, o local onde eles pertencem. E na questão da Ciência eu utilizo o Meio Ambiente, da poluição, de jogar o papel da bala no chão; do uso de remédios, que dependendo da quantidade pode fazer mal em vez de bem. Não só o campo, mas trabalho com a concepção da vida da criança. Falo sobre onde ele mora, as especificidades da comunidade onde mora, seja na Lacerdina ou no Santo Onofre, independentemente de ser um lugar rural ou não, nós temos que trabalhar sempre a identidade, a cultura daquele local. (Girassol, 2022).

Eu procuro alinhar as minhas práticas pedagógicas vinculando-as aos modos de vida, cultura e trabalho desses estudantes que vivem no campo, mas é complicado até mesmo por causa dos recursos. Percebo que algumas das práticas que são feitas eles conseguem associar ao cotidiano deles, na grande maioria das vezes, porque acho que a matéria ajuda muito. Ciências trabalha o meio ambiente, onde se consegue de tudo, o conteúdo a ser trabalhado é facilmente associado ao laboratório natural deles. Mas quando começo a dar uma introdução a Química e a Física, é um pouco mais complicado. Porque a Química, é preciso trazer para o concreto, para que os alunos que não tem um pouco de base poder pesquisar, para olhar um vídeo com facilidade. É complicado, mas dá para trabalhar (Bromélia, 2022).

Analisando as narrativas produzidas, constatamos que todas as educadoras indicaram desenvolver práticas pedagógicas articuladas às culturas, aos saberes e aos modos de vida dos povos do campo. Isso é um aspecto positivo, tendo em vista que os educandos da escola pesquisada são filhos de sujeitos que vivem e trabalham no campo. Todavia, as formas e os modos como essa articulação ocorre depende, exclusivamente, de cada educador já que as educadoras não indicaram em suas narrativas a existência de uma política e/ou orientação da gestão escolar e/ou do poder público municipal para estimular essas práticas. Isso foi corroborado pela Assessora Educacional (Diretora) da escola municipal pesquisada que, em uma entrevista, explicou que as professoras são orientadas pela Pedagoga da escola para cumprir com o planejamento anual, mas não indicou a existência de uma orientação e/ou política pública que oriente as (os) educadoras (es) a atuarem na perspectiva da Educação do Campo, como podemos observar no trecho de sua entrevista.

Na escola, as professoras são orientadas pela Pedagoga para seguirem o planejamento anual. Com esse direcionamento elas dão seguimento para a prática em sala de aula, mas a forma de aplicar o conteúdo é de livre escolha. Porque na prática pedagógica são considerados vários fatores, a idade de cada criança, as dificuldades da sala, já que algumas crianças têm mais dificuldade que outras e elas adaptam algum material para promover o aprendizado adequado. Eu, quando estava como professora, já precisei desenvolver material concreto para aluno com dificuldade para que fosse possível ele acompanhar os demais alunos. A questão da prática em sala de aula é muito pessoal, depende da demanda, das dificuldades, ou não, dos alunos. Mesmo tendo liberdade para escolherem a prática, é necessário que as professoras articulem com o planejamento anual, possibilitando que cumpram o que é proposto pelo calendário escolar anual ... (Assessora Educacional, 2022).

A partir das perspectivas apresentadas, relacionadas à articulação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas educadoras às culturas, aos saberes e aos modos de vida dos povos do campo, Arroyo (2012), indica que o reconhecimento dos saberes dos povos do campo e dos movimentos sociais se articulam em uma importante bandeira de luta da Educação do Campo, já que os modelos educativos hegemônicos e legitimados socialmente nas instituições educacionais reforçam as desigualdades escolares existentes entre os sujeitos que compõem os movimentos sociais. Dessa forma, o movimento da Educação do Campo propõe e reivindica junto ao Estado a constituição de uma escola que, a partir de suas práticas e instrumentos didáticos e pedagógicos, valorize, reconheça e legitime a diversidade cultural e os saberes dos mais diversos sujeitos do campo, de modo que a escola se transforme em um instrumento de luta e de formação dos povos do campo na reivindicação de direitos sociais que historicamente lhes foram negados. É nesse sentido que o movimento da Educação do Campo tem, segundo Caldart (2015), como uma de suas prioridades o desenvolvimento de políticas que garantam o processo de escolarização formal, haja vista a histórica negação de acesso à escola para os povos do campo.

É importante ressaltar que, apesar das educadoras indicarem articular as práticas pedagógicas às culturas, aos saberes e aos modos de vida dos povos do campo, as entrevistas e as narrativas que foram produzidas não permitiram identificar de que forma esse processo ocorria, levantando outras questões que só podem ser sanadas com outras entrevistas e/ou novas pesquisas. São elas: quais são os sujeitos do campo que estão sendo retratados nas aulas? Qual modelo de campo? O Campo da Agricultura Camponesa ou o Campo do Agronegócio? O que ficou evidente foi a ausência de uma política, de uma proposta e orientação da gestão da escola e/ou do poder público municipal para que as (os) educadoras (es) promovam práticas pedagógicas que, de fato, se articulem às culturas, aos saberes e às

práticas sociais dos povos do campo em toda a sua diversidade e que estejam vinculadas aos princípios pedagógicos da Educação do Campo. Este foi um aspecto apresentado nas narrativas das participantes da pesquisa que, segundo elas, dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais articuladas às culturas e aos modos de vida dos povos do campo. E nesta perspectiva, Arroyo (2012) indica que o reconhecimento dos saberes dos povos do campo e dos movimentos sociais se articulam em uma importante bandeira de luta da Educação do Campo, já que os modelos educativos hegemônicos e legitimados socialmente nas instituições educacionais reforçam as desigualdades escolares existentes entre os sujeitos que compõem os movimentos sociais. Por isso, é importante que as educadoras do campo promovam práticas pedagógicas capazes de valorizar e de integrar ao processo educativo desenvolvido nas escolas do campo as culturas, os saberes e as formas de trabalho dos povos do campo a fim de articular o mundo da vida cotidiana ao mundo da vida escolar. A articulação do mundo da vida cotidiana dos povos do campo aos processos educativos escolares pode contribuir para a construção de um projeto educacional capaz de diminuir as históricas desigualdades escolares e sociais existentes entre os sujeitos que vivem no campo.

Além do desafio anteriormente indicado, outros foram elencados nas narrativas elaboradas a partir das entrevistas realizadas com as educadoras do campo. São eles: a existência de turmas multisseriadas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fator que não favorece a aprendizagem de todos os alunos, mesmo que seja uma estratégia para que haja número de alunos suficiente para a abertura de turmas e manter a escola funcionando; a ausência de livros e outros recursos didáticos voltados especificamente para as escolas do campo; a falta de autonomia para desenvolver determinadas atividades na escola, já que o planejamento educacional é estabelecido pela Secretária Municipal de Educação, que desenvolve atividades para todas as escolas do município de Carangola, independentemente se a escola está localizada no campo ou na área urbana; a precariedade do espaço físico da escola; a ausência de profissionais de apoio, como Pedagogas nos dois turnos para auxiliar o trabalho das educadoras (haja vista que nesta escola do campo e em outras pertencentes ao município de Carangola há apenas uma Pedagoga que desenvolve sua função apenas no turno matutino); a instabilidade no cargo de professora para os (as) profissionais que são contratados e não efetivos; a conexão com a internet tanto para o uso dos professores quanto para educandos, tendo em vista a sua instabilidade; a falta de computadores com possibilidade de uso, já que muitos estão desatualizados ou quebrados, o que impossibilita o

desenvolvimento de aulas mais interativas e dinâmicas; a falta de materiais e recursos financeiros que possibilite não só planejar, mas executar projetos. Todos esses desafios são indicados pelas educadoras do campo em suas narrativas e que, segundo elas, têm dificultado tanto o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se articulem às especificidades dos sujeitos do campo e da comunidade local, quanto de um processo educativo de qualidade.

Considerações finais

O objetivo principal deste artigo foi compreender como as experiências apresentadas nas narrativas das educadoras do campo de uma Escola Municipal, situada no município de Carangola – MG, contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas aos princípios do movimento da Educação do Campo. Ao utilizarmos a Metodologia das Produções Narrativas foi possível evidenciar um emaranhado de saberes e experiências produzidos por sujeitos que, cotidianamente, se inserem no contexto campestre.

Em relação aos aspectos vivenciados ao longo da trajetória de vida, escolar e/ou profissional que colocaram as educadoras do campo em contato com os povos do campo, duas educadoras tiveram contato com as dinâmicas do campo por morar nele desde a infância. Nessa trajetória, todas puderam vivenciar as mazelas e as dificuldades relacionadas aos processos educativos das escolas do campo, que vão desde a infraestrutura dessas escolas, passando às questões didático-pedagógicas, até as questões relativas ao ir e vir (cidade-campo; campo-cidade).

No que diz respeito ao processo de formação inicial e/ou continuada, apenas uma educadora indicou ter tido contato com a temática de Educação do Campo, por meio de uma disciplina intitulada “Educação do Campo”, durante o período em que cursou Pedagogia. Entendemos que ao não se trabalhar a temática educação do campo, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas educadoras das escolas do campo podem ficar prejudicadas, já que os educadores podem não desenvolver atividades educativas vinculadas aos modos de vida, cultura e trabalho do campo e, também, em defesa de um modelo de desenvolvimento do campo voltado aos princípios da Agroecologia e da Agricultura Camponesa em detrimento do modelo de desenvolvimento do campo voltado ao Agronegócio.

Em relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas às culturas, aos saberes e aos modos de vida dos povos do campo, as narrativas indicaram que todas as participantes da pesquisa indicaram desenvolver processos educativos articulados às culturas,

aos saberes e aos modos de vida dos povos do campo. Entretanto, essa articulação depende de cada educadora, já que não há uma política e/ou orientação da gestão escolar e/ou do poder público municipal para estimular o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas à realidade camponesa e aos princípios da Educação do Campo. É importante ressaltar que as entrevistas e as narrativas que foram produzidas não permitiram identificar de que forma a articulação das culturas e saberes dos povos do campo às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas educadoras do campo participantes da pesquisa ocorria, o que faz surgir novas questões: quais são os sujeitos do campo que estão sendo retratados nas aulas? Qual modelo de campo? O Campo da Agricultura Camponesa ou o Campo do Agronegócio? Pretendemos responder estas questões em investigações futuras, a fim de compreender qual é a noção de Campo e de sujeitos do campo que estão sendo retratadas pelas (os) educadoras (es) do campo que atuam nas escolas de educação básica do campo do município de Carangola – MG.

As narrativas indicaram, também, uma série de desafios que tem comprometido o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas aos princípios da Educação do Campo. São desafios que, em sua maioria, atestam a ausência de políticas públicas voltadas às especificidades dos sujeitos que vivem no campo, como a falta de materiais e recursos didáticos específicos para o campo, a infraestrutura precária, a ausência de profissionais, dentre outros.

A utilização da Metodologia das Produções Narrativas possibilitou, também, evidenciar os saberes produzidos por sujeitos que, cotidianamente, vivenciam inúmeras experiências produzidas junto aos povos do campo. Como os saberes dos participantes da pesquisa, na perspectiva da Metodologia das Produções Narrativas, são considerados inacabados e parciais, os mesmos puderam ser reinterpretados a partir das interações dos participantes da pesquisa com os pesquisadores. Esta interação provocou reflexões que podem se materializar em ações voltadas para a melhoria dos processos educativos que desenvolvem no âmbito da escola de educação básica do campo que atuam no município de Carangola – MG. Assim, mesmo as educadoras que não possuíam vínculos com os povos e territórios camponeses para além da escola em que atuam e/ou não tinham a compreensão sobre a importância da Educação do Campo para a melhoria dos processos educativos para os povos do campo tiveram a oportunidade de refletir sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem. Esperamos que essas reflexões sejam materializadas em suas ações, a fim de que possam promover práticas pedagógicas mais articuladas aos modos de vida, cultura e trabalho dos

povos do campo, o que contribuirá sobremaneira para a melhoria dos processos educativos desenvolvidos na escola de educação básica do campo que atuam e/ou que vierem atuar.

Referências

- André, M. (1984). Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 51-54. Recuperado de: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/view/1427>
- Arroyo, M. G. (2012). Diversidade. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 231-238). Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular.
- Arroyo, M. G. (2007). Políticas de Formação de educadores (as) do Campo. *Cadernos Cedes*, 27(72), 157-176. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>
- Bahthin, M. (1981). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Balash, M., & Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 44-48.
- Caldart, R. S. (2015). *Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual* [Mimeo]. Porto Alegre, RS.
- Caldart, R. S. (2009). Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35-64. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>
- Caldart, R. S. (2008). Sobre Educação do Campo. In Santos, C. A. (Org.). *Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação* (pp. 67-86). Brasília, DF: Incra, MDA.
- Fernandes, B. M., & Molina, M. C. (2004). O Campo da Educação do Campo. In Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo* (pp. 53- 89). Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”.
- Goikoetxea, I. G. (2014). Tensiones y distensiones en torno a las relaciones de poder en investigaciones feministas con Producciones Narrativas. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 127-140. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1210>
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Molina, M. C., & Antunes-Rocha, M. I. (2014). Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores—reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. *Revista Reflexão e Ação*, 22(2), 220-253. <https://doi.org/10.17058/rea.v22i2.5252>

Monclus, P. G. (2011). *Terapia Ocupacional: Una disciplina para la autonomía. Prácticas y discursos de Gubernamentalidad y subjetivación en torno a una ciencia emergente* (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Montenegro, M., & Pujol, J. (2003). Conocimiento Situado: Un Forcejeo entre el Relativismo Construcionista y la Necesidad de Fundamentar la Acción. *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), 295-307.

Rosa, D. S., & Caetano, M. R. (2008). Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. *Colóquio*, 6(1-2), 21-34.

Souza, M. A. (2008). Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educação & Sociedade*, 29(105), 1089-1111. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400008>

Vendramini, C. R. (2007). Educação e Trabalho: reflexões em torno dos Movimentos Sociais do Campo. *Cadernos Cedes*, 27(72), 121-135. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200002>

Vighi, C. S. B. (2012). Inserção de professores urbanos em escolas do/no campo. In *Anais do I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS* (pp. 1-17). Pelotas, RS.

ⁱ Nomes fictícios para preservar a identidade das participantes da pesquisa.

ⁱⁱ Nome fictício para preservar a identidade das participantes da pesquisa.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 20/12/2022
Aprovado em: 04/12/2023
Publicado em: 24/03/2024

Received on December 20th, 2022
Accepted on December 04th, 2023
Published on March, 24th, 2024

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

Programa Institucional de Apoio à Pesquisa (PAPQ/UEMG).

Funding

Research Support Foundation of the State of Minas Gerais (FAPEMIG).

Institutional Research Support Program (PAPQ/UEMG).

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Silva, D. G. D., Andrade, E. O., & Aguiar, M. F. S. G. (2024). A contribuição da Metodologia das Produções Narrativas para a compreensão dos processos educativos desenvolvidos por educadoras de uma escola do campo do município de Carangola – MG. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e15404.

ABNT

SILVA, D. G. D.; ANDRADE, E. O.; AGUIAR, M. F. S. G. contribuição da Metodologia das Produções Narrativas para a compreensão dos processos educativos desenvolvidos por educadoras de uma escola do campo do município de Carangola – MG. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e15404, 2024.