

Pesquisa narrativa e políticas educacionais: experiências e resistência na gestão da Educação do Campo

 Fernanda Amaro¹,  Alessandro de Melo²

¹ Prefeitura Municipal de Guarapuava - PR. Rua Padre R. Salvatore Renna, 875, Santa Cruz, Guarapuava, Paraná, Brasil.

² Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

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

RESUMO. O presente artigo apresenta um recorte de pesquisa desenvolvida no mestrado em educação, fundamentada na pesquisa narrativa. O objetivo central consiste em analisar, a partir da perspectiva biográfico-narrativa de um diretor de uma escola do campo no estado do Paraná, as repercussões e as contradições das políticas educacionais contemporâneas no cotidiano da gestão e do trabalho docente rural. O estudo evidencia que tais políticas são mais perniciosas para o contexto específico do campo, dada a maior precariedade de infraestrutura e de disponibilidade de professores. A pesquisa narrativa tem caráter de valorizar a perspectiva dos sujeitos nas suas práticas cotidianas, e de como, neste caso, esta perspectiva elucida como as políticas são recebidas na escola. O entrevistado tratou especificamente da Reforma do Ensino Médio e da carreira docente, e, a partir deste campo temático, três categorias foram levantadas: alterações na política educacional; como elas são recebidas pelos docentes; plano de carreira e vínculo empregatício. Conclui-se que não existe um diálogo entre as políticas e os sujeitos, igualmente um reflexo entre o texto escrito da lei, suas intencionalidades, e como estes textos legais são recebidos e implementados, já que existe a mediação de sujeitos das práticas educacionais.

Palavras-chave: educação do campo, políticas educacionais, pesquisa narrativa em educação.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 11	e15945	UFNT	2026	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------



Narrative inquiry and educational policies: experiences and resistance in the management of Rural Education

ABSTRACT. This article presents an excerpt of a study developed within a Master's program in Education, grounded in narrative research. The central objective is to analyze, from the biographical-narrative perspective of a rural school principal in the state of Paraná, the repercussions and contradictions of contemporary educational policies in the daily routine of school management and rural teaching. The study highlights that such policies are more pernicious for the specific context of rural areas, given the greater precariousness of infrastructure and teacher availability. Narrative research aims to value the subjects' perspective in their daily practices, and how, in this case, this perspective elucidates how policies are received in the school. The interviewee specifically addressed the High School Reform and the teaching career, and, based on this thematic field, three categories emerged: changes in educational policy; how they are received by teachers; career plan and employment contract. It is concluded that there is no dialogue between policies and subjects, nor is there a direct reflection between the written text of the law, its intentions, and how these legal texts are received and implemented, given the mediation of the subjects of educational practices.

Keywords: rural education, educational policies, narrative research in education.

Investigación narrativa y políticas educativas: experiencias y resistencia en la gestión de la educación rural

RESUMEN. El presente artículo presenta un recorte de una investigación desarrollada en la maestría en educación, fundamentada en la investigación narrativa. El objetivo central consiste en analizar, a partir de la perspectiva biográfico-narrativa de un director de una escuela del campo en el estado de Paraná, las repercusiones y las contradicciones de las políticas educativas contemporáneas en el cotidiano de la gestión y del trabajo docente rural. El estudio evidencia que tales políticas son más perniciosas para el contexto específico del campo, dada la mayor precariedad de la infraestructura y de la disponibilidad de profesores. La investigación narrativa tiene el carácter de valorar la perspectiva de los sujetos en sus prácticas cotidianas, y de cómo, en este caso, esta perspectiva elucida la manera en que las políticas son recibidas en la escuela. El entrevistado abordó específicamente la Reforma de la Enseñanza Media y la carrera docente, y, a partir de este campo temático, se plantearon tres categorías: alteraciones en la política educativa; cómo son recibidas por los docentes; plan de carrera y vínculo laboral. Se concluye que no existe un diálogo entre las políticas y los sujetos, así como tampoco un reflejo entre el texto escrito de la ley, sus intencionalidades, y cómo estos textos legales son recibidos e implementados, ya que existe la mediación de los sujetos de las prácticas educativas.

Palabras clave: educación rural, políticas educativas, investigación narrativa en educación.

Introdução

O presente artigo busca se aproximar da realidade de trabalho mediado pelas políticas educacionais dos sujeitos envolvidos com a Educação do Campo. Para tanto, recorreremos à pesquisa narrativa, o que nos permite acessar a trajetória e a memória profissional de um diretor experiente de um Colégio Estadual do Campo, situado em um distrito do município de Guarapuava, no estado do Paraná.

O objetivo deste texto é problematizar os fluxos comunicativos e impositivos por meio dos quais as políticas educacionais são transpostas para os docentes, diretores e coordenadores escolares. Esta dinâmica assume contornos ainda mais complexos nas instituições rurais, tendo em vista a singularidade de suas conjunturas socioeconômicas e de suas demandas formativas. Desse modo, exploramos as expectativas e as materialidades que circundam a execução dessas diretrizes legais, tomando como ponto de partida a narrativa do gestor investigado.

A busca pelas experiências vividas de um gestor inserido nesse cenário se justifica pelo fato de que a Educação do Campo constitui um âmbito que demanda práticas pedagógicas historicamente específicas. Consequentemente, as formulações de Estado devem emergir das particularidades locais, ultrapassando a perspectiva homogeneizadora de uma política educacional universal e abstrata. Compreende-se que cada área e público escolar assistido, carece de políticas educacionais especializadas para que as propostas pedagógicas atendam as reais necessidades existentes no determinado contexto social. Portanto, a reflexão motivadora dessa discussão é a compreensão de em que medida as políticas educacionais vigentes consideram as especificidades da Educação do Campo?

As políticas educacionais são de direito dos sujeitos, uma vez que ela visa a garantia da educação a todos os cidadãos, questão essa prevista na própria Constituição Federal de 1988, que determina em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, art. 205)

Contudo, se observam lacunas substanciais no que tange ao reconhecimento das assimetrias existentes entre as escolas urbanas, sendo elas centrais ou periféricas, e as situadas

no campo. Assim, para descortinar as contradições vividas nesse cotidiano mediado por diretrizes estatais, sendo indispensável o diálogo horizontal com quem desempenha as funções pedagógicas e administrativas diárias no interior das instituições rurais.

Elegemos a pesquisa narrativa como aporte metodológico por compreender que a imersão nas perspectivas dos próprios sujeitos investigados propicia uma aproximação fidedigna da realidade. Essa abordagem confere centralidade e vivacidade à experiência profissional desses atores, permitindo vislumbrar os desafios estruturais e as táticas cotidianas necessárias ao processo de ensino-aprendizagem. Ademais, a partilha dessas vivências fomenta uma dimensão auto formativa e colaborativa, instigando tanto os pesquisadores quanto os leitores e os próprios narradores a reavaliarem as complexas circunstâncias que configuram o trabalho educativo.

Sendo assim, este estudo se estrutura primeiramente pela compreensão teórica e epistemológica da pesquisa narrativa, explorando seus significados e potencialidades metodológicas no campo educacional; posteriormente, problematizamos as políticas educacionais, buscando entender o porquê da sua existência e o que faz dela uma necessidade; por fim, procedemos à análise interpretativa da narrativa do diretor escolar, contrapondo sua práxis gestora às imposições das reformas educativas correntes.

Pesquisa narrativa: caminhos e possibilidades

A pesquisa narrativa, a qual constitui este trabalho, garante a experiência de aproximar o pesquisador ou a pesquisadora, da realidade a qual se investiga. Portanto, as narrativas são, tal como esclarece Paiva (2008), histórias ou relatos reais ou fictícios, encontrados em texto orais ou escritos. Segundo o autor, as narrativas podem ser coletadas ou encontradas em diários, entrevistas, autobiografias, notas de campo ou gravação de narrativas orais.

Domingo e Fernandez (2001) explanam que os seres humanos, dentro de suas relações sociais e consigo mesmo, contam e imaginam histórias. Dessa forma, a linguagem constrói sentidos à experiência na história ou narrativa como uma especificidade do discurso.

Os autores apontam duas grandes funções da narrativa: uma em fornecer formas de interpretação e outra sobre guias para ação. Sendo assim, a capacidade narrativa organiza a experiência, oferecendo uma sequência dos eventos, os quais os seres humanos participam. Já na forma autobiográfica, dá sentido ao passado e ao presente, onde se mantém a identidade,

dentro de possíveis transformações. Compreendemos o conhecimento narrativo, tal qual os autores expõem.

O conhecimento narrativo, paralelamente às demais ciências sociais, parte do fato de que a linguagem não se limita a representar a realidade, mas a constrói, nas formas como o ser humano dá sentido à sua vida e ao mundo. É interpretativa, na medida em que nossas ações e as dos outros são entendidas como textos a serem interpretados, de acordo com o momento no tempo em que o fazemos, pois as vidas mudam com o tempo. A linguagem desempenha um papel fundamental na construção do significado e da experiência, pois pensamentos, sentimentos e ações são semioticamente e linguisticamente mediados. (Domingo & Fernández, 2001, pp. 21–22, tradução nossa)

Compreendemos a partir disso, que as narrativas além de apresentarem a realidade, a constroem, moldando os sentidos que os indivíduos carregam da vida e do mundo. A linguagem constitui e transforma os sentidos da vida, pois estas passam por modificações constantemente.

Leite et al. (2019) ressaltam que a narrar é uma resistência, pois torna viva a realidade, que por vezes é ofuscada perante as grandes narrativas, como é o caso dos heróis da história, que despreza os malfeitos a um povo oprimido.

Narrar a vida é um desafio que se inscreve nas nossas experiências e nos modos como tecemos a vida, como aprendemos em processos de pesquisa e de pesquisa-formação colaborativa. Ampliar diálogos em redes de cooperação acadêmico-científica é, sem dúvida, um fértil caminho de reaproximação e reafirmação de vínculos entre grupos de pesquisas que têm construído caminhos outros para pensar a vida, a formação, a profissão, as condições de trabalho e outras possibilidades, diante de crises sucessivas e de políticas de desmonte da educação pública.

Narrar é uma das formas de resistir, uma forma de não esquecer, de enfrentar e de entender que nossas utopias não serão apagadas, que nossos sonhos não serão vilipendiados, que nossa ação política é pedagógica e que nossa ação pedagógica é política. É necessário manter a força, a crença e a capacidade de existir para resistir, sempre! (Leite et al., 2019, pp. 18-19)

Percebemos que a pesquisa narrativa valoriza a experiência, as histórias de vida, a ação política, a trajetória profissional e traz à tona relatos que, por vezes, são desconsiderados ou ofuscados dentro das grandes narrativas, e por isso é um ato de resistência.

Quando nos referimos às grandes narrativas, estamos de acordo García, Arcos e Megías (2017) que esclarecem sobre a pesquisa narrativa oferecer a possibilidade de trabalhar com as narrativas daqueles que nem sempre são valorizados, uma vez que as grandes narrativas, de poder, dos opressores, dos colonizadores, que estão à frente, mascarando a realidade.

Sendo assim, a pesquisa narrativa traz o potencial de descolonizar as pesquisas, evidenciando as vozes dos “colonizados”, ultrapassando as grandes narrativas, originadas dos opressores, que não se aproximam da realidade dos povos, que desenvolvem suas narrativas com olhares distintos das reais circunstâncias.

Quanto a descolonização das pesquisas, nos inspiramos em Smith (1999) que defende a narrativa do próprio povo estudado. A autora discorre sobre as pesquisas desenvolvidas com os povos indígenas, e argumenta da necessidade da narrativa dos povos indígenas, de modo a descolonizar as pesquisas, superando aquelas desenvolvidas sem a contribuição dos indivíduos que realmente estão inseridos no meio.

Apesar de aqui não trabalharmos com a investigação de povos indígenas, compreendemos com a autora sobre a importância de ouvir e buscar as pessoas dos meios investigados, para a verdadeira aproximação da realidade, de modo a ultrapassar o conceito de grandes narrativas.

Dessa forma, a pesquisa narrativa como prática de descolonizar as pesquisas, pode e deve ser realizada com diversos grupos sociais, para além da proposta indígena, como coloca Smith (1999). Para isso, se faz necessária a busca pelo contexto pessoal e social em que está sendo feita investigação. bem como aponta.

Cabe esclarecer que a realização de pesquisa narrativa a partir da proposta apresentada neste ensaio não minimiza o elevado nível de complexidade que é construir e reconstruir histórias de vida que consideram o passado, o presente e o futuro dos indivíduos entrevistados, ao mesmo tempo que é necessário estar atento ao contexto pessoal e social e de suas experiências, ou seja, do lugar de onde a pessoa fala. (Vaz, 2019, p. 70)

As narrativas, além de construírem e reconstruírem histórias de vida de forma conjunta, entre pesquisador e pesquisado, ou na forma escrita de uma autobiografia e leitores, ainda é importante ressaltar o contexto, pois o meio em que as histórias ocorrem, diz muito sobre a construção da própria identidade dentro da realidade da narrativa.

Nesse sentido, observamos que a identidade se constrói entre relações sociais, assim como constatado pela psicologia social, portanto, o contexto e situação social do sujeito estará presente em sua subjetividade construída pela sua própria trajetória histórica de vida. Wolniewicz, Silva e Otani (2021) realizam um estudo dentro da psicologia social, na formação da identidade dos indivíduos, relacionando as experiências profissionais, como

meio de construção da mesma. Dessa forma, concordamos sobre a potencialidade das relações sociais, constituírem a subjetividade humana.

Pode-se afirmar que o conceito de identidade é dinâmico, polissêmico e tem sido utilizado com frequência para compreender a inserção do sujeito no mundo e sua relação com os outros. Ademais, a identidade não pode ser afastada da experiência humana, anda pari-passu com ela. Identidades têm suas histórias, através das quais aspectos centrais da vida humana, como o trabalho, podem ser examinados cientificamente. (Wolniewicz, Silva e Otani, 2021, p. 87)

Percebemos ainda, que o próprio sistema direciona as pessoas ao contexto social, e assim nos referimos ao neoliberalismo, que coloniza os espaços com suas relações de poder. Flores et al. (2020) mencionam sobre o cenário neoliberal e colonizador do cotidiano atual, o qual interfere na formação da identidade e as ações dos sujeitos. O desenvolvimento de pesquisas narrativas trata de uma aproximação da realidade dos povos, com uma visão mais aberta do mundo, a descolonizar as pesquisas e potencialmente, transformar o mundo.

Não se trata de chegar a um consenso ou de um cruzamento das diferentes narrativas, mas sim de promover uma visão de mundo mais aberta e diversificada, que permita a coexistência de diferentes posições em prol de um objetivo comum, a transformação do mundo em uma forma mais justa e solidária. [...] Por sua vez, esse diálogo coletivo também é uma prática, pois constrói uma história diferente que constrói uma “outra” realidade. Como dissemos, esta nova história foi elaborada num processo de diálogo e discussão democrática, que nos permite aventurar uma realidade igualmente democrática, baseada nos princípios da equidade, emancipação e solidariedade. (Rivas Flores et al., 2020, pp. 49-50)

Percebemos que as narrativas oferecem o repensar de práticas, a ampliação do olhar para o mundo, o respeito das múltiplas culturas e assim, acreditamos na transformação do mundo a partir de diferentes relatos, experiências e história, a considerar e respeitar todas as vozes.

García, Arcos e Megías (2017) levantam duas formas diferentes de tratar os relatos: story e history. Life-story (relato de vida) e life-history (história de vida). A life-story está voltada aos relatos de experiências, já a life-history refere-se aos relatos de origem do contexto, com testemunhos e fontes documentais. Nessa última, os pesquisadores e pesquisadoras, ultrapassam a mera passagem de narrativas e constroem uma história a partir das pesquisas desenvolvidas, convertendo-se e aperfeiçoando o texto.

Vale ressaltar, tal como Vaz (2019) explana, que a entrevista narrativa dispensa o uso de modelos estruturados e semiestruturados, pois trata-se de uma conversa aberta e democrática, com o mínimo de influências do entrevistador.

A autora esclarece ainda que em uma entrevista narrativa, é necessário estar em local propício, que evite interrupções, e se houver, a mesma deve ser anotada, para que o momento da narrativa tenha sentido do sentimento do narrador. Essa observação se faz necessária, pois, a narrativa é transcrita na pesquisa, considerando as pessoas envolvidas como coautores do texto a ser desenvolvido. Assim, se considera as narrativas, de modo a realizar a análise com ética e sua legítima escrita.

García, Arcos e Megías (2017), apontam sobre o processo de desenvolvimento da pesquisa narrativa ser de co-construção, pois as narrativas oportunizam a percepção das subjetividades nas histórias de vidas dos sujeitos que narram. Dessa forma, quando se analisa as narrativas, sendo o pesquisador ou pesquisadora, pesquisado ou pesquisada, estes refletem sobre os assuntos levantados que constituem os sujeitos, oportunizando o avanço em conjunto. Conforme Wolniewicz, Silva e Otani (2021, p. 83) “destaca-se que a pesquisa narrativa possui uma dimensão formativa, uma vez que estimula a reflexão enquanto prática social, promove conexões, diálogos, estímulos mútuos se o trabalho colaborativo entre pesquisador e participantes da pesquisa.”

Dessa forma, a análise das narrativas decorre em interpretações das subjetividades, sempre de modo democrático e ético, como já citado. As mesmas autoras salientam, que os pesquisadores devem ouvir, repetidas vezes as narrativas para a melhor clareza, e assim, o desenvolvimento do texto é constituído com múltiplas vozes em diálogo que permitirá o panorama da experiência dos sujeitos em questão, de modo a vislumbrar as contribuições para a comunidade científica e social.

Outra questão relevante, é que a pesquisa narrativa ultrapassa a concepção positivista, pois não a separação entre sujeito e objeto na investigação, além de superar a neutralidade, uma vez que, não se pode produzir conhecimentos neutros.

A pesquisa narrativa, portanto, supera o paradigma positivista, que prega a separação estrita não somente entre sujeito e objeto, mas também uma divisão do próprio ser humano entre corpo e mente. Outro paradigma positivista a ser superado em pesquisas como estas que defendemos é a neutralidade. Acreditamos não ser possível construir conhecimentos neutros, ou que a própria construção científica moderna seja neutra. (Melo et al., 2023, p. 7)

Na pesquisa narrativa, não há separação de quem investiga e quem é investigado, assim como esclarecem o autor e as autoras, se supera o paradigma positivista entre essa separação e a neutralidade, em uma relação horizontalizada de aproximação de realidade e construção de conhecimento mútua.

A ética envolvida nesta discussão da pesquisa narrativa nos leva a questões como: qual conhecimento? Para que e/ou para quem? Por quê? Como nos ajuda a melhor compreender a realidade? Além de tudo, eticamente defendemos a horizontalidade das relações entre aqueles e aquelas que pesquisam e os sujeitos com os quais dialogam para melhor conhecer a realidade. Não mais sujeitos e objetos, mas apenas sujeitos, é o que se defende nesta perspectiva. Igualmente relevante, e derivado das observações anteriores, é o questionamento da verdade. Afinal, com as narrativas, quais “verdades” podemos alcançar? Muito mais que verdades, o que esta pesquisa pode chegar a pretender é encontrar nas narrativas dos sujeitos os sentidos que estes dão às suas práticas. (Melo et al., 2023, p. 8)

Nesse sentido, exploramos a experiência da educação do campo por meio da narrativa de um indivíduo que vive no contexto explorado. Esta abordagem nos oportuniza a aproximação da realidade, tornando viva a conjuntura política em que se constitui a experiência, imersa em modificações e reconstruções de currículo, de prática e até de objetivos.

Diante disso, discutiremos sobre as políticas educacionais, entendendo os motivos de sua existência, o caminho que ela está percorrendo, portanto, o cenário que elas representam atualmente e ainda, como compreendemos que elas deveriam atingir as escolas e os educadores, especialmente, na conjuntura do campo.

Políticas Educacionais contemporâneas e a especificidade da Educação do Campo

Neste momento, discutiremos as políticas educacionais, os fatores que fundamentam a sua existência e, assim, analisaremos a importância de se considerar as singularidades no processo de formulação e implementação dessas diretrizes. Primeiramente, vale destacar o conceito de políticas públicas, uma vez que as políticas educacionais constituem um de seus desdobramentos e se integram a uma complexa rede de ação governamental.

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das

atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”.³ A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (Souza, 2006, p. 24)

Compreendemos com a autora que as políticas são atividades governamentais que regulam e influenciam a vida de todos em uma sociedade. Ao refletir sobre isso, podemos analisar que as políticas educacionais embasam a educação, tornando-a regulamentada e ainda, tratando dos direitos dos indivíduos enquanto estudantes ou docentes.

Nessa perspectiva é oportuno enfatizar que “implícita ou explicitamente – a ‘política’ em educação, se pode encontrar a qualquer nível, não apenas ao nível do Governo central” (Ozga, op. cit.). Assim, são objeto de interesse e de análise da política educacional as iniciativas do Poder Público, em suas diferentes instâncias (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) e espaços (órgãos centrais e intermediários do sistema e unidades escolares). Sua abrangência é ampla já que “vêm se constituindo hoje em um terreno pródigo de iniciativas, quer no campo dos suportes materiais, quer no campo de propostas institucionais, quer no setor propriamente pedagógico. Elas abrangem, pois, desde a sala de aula até os planos de educação de largo espectro”. (Vieira, 2007, pp. 57-58)

Observamos que as políticas educacionais estão presentes em todos os âmbitos do trabalho pedagógico, atravessando os currículos, os planejamentos e avaliações. Compreendendo que estas políticas configuram uma forma de garantia de direitos e deveres, e tendo o Estado como o responsável e mediar e atender as instituições escolares, bem como os e as estudantes e docentes, trazemos aqui duas indagações pertinentes: quem são os sujeitos construtores dessas políticas? Estariam estes preocupados em atender as especificidades de cada público inserido em diferentes realidades?

Trazemos essas questões, pois os atores envolvidos diariamente com o processo de ensino e aprendizagem são quem realmente estão a par das necessidades escolares, e por sua vez, compreendem quais ações devem ser tomadas frente a realidade vivida em cada instituição. Sendo assim, buscar pelas perspectivas dos sujeitos da escola se torna fundamental, pelo fato da importância de se ouvir de alguém experiente e ativo na educação, atuante em uma área ainda mais específica, que exigem um posicionamento e planejamento adequado à realidade, que é a Educação do Campo.

Portanto, é imprescindível compreendermos o que torna a Educação do Campo na sua especificidade em relação às demais. Para isso, nos apoiamos em Caldart (2012) que esclarece que a educação protagonizada pelos camponeses tem implicações sobre as questões de

trabalho, cultura e lutas sociais, assim a Educação do Campo remete a um projeto de sociedade que incide na política pública, a educação, bem como na formação humana.

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classes) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (Caldart, 2012, p. 257. Grifos da autora)

Compreendemos com isso, sobre a educação do campo, que esta almeja por objetivos formativos desse grupo social, em concepções políticas que atendam a demanda da comunidade camponesa. Silva, Hammel e Borsatto (2016) nos alerta sobre o fato de que os camponeses historicamente tiveram o acesso à educação negado, dessa forma, a Educação do Campo é uma luta pela escolarização geograficamente acessível e, ainda, direcionada aos princípios socialistas desse público.

A luta por uma Educação do Campo é, antes de mais nada, a luta pela possibilidade de permanecer no campo com condições dignas de vida. É a denúncia da negação de direitos aos seus sujeitos. É a resistência coletiva das camponesas e dos camponeses que tem forjado alternativas de produção da vida no campo. É a clareza de que a luta de classes está bastante latente e nos mostra que a transformação social da única alternativa viável. A luta por uma Educação do Campo é aliada da luta pela construção de uma sociedade socialista. (Silva, Hammel, Borsatto, 2016, pp. 21-22)

Com as autoras, compreendemos que a Educação do Campo é, sobretudo, uma luta para construir uma nova sociedade, uma sociedade socialista. Sendo assim, observamos que dentro da Educação do Campo, além do fato da busca pela escola acessível ao local de moradia e trabalho, ainda se tem consciência de classe e a busca por melhoria na sociedade como um todo, em prol dos trabalhadores e trabalhadoras. A partir deste cenário, trabalhar com as políticas educacionais dentro da Educação do Campo exige ações direcionadas que andem em consonância com essas especificidades, visto que o trabalho desenvolvido no campo, tem particularidades pedagógicas, culturais e socioeconômicas.

As políticas educacionais, não representam apenas um setor de determinações burocráticas, elas, em tese, existem para direcionais e garantir a formação dos sujeitos em convivência com a sociedade esperada. Contudo, considerando as últimas ações políticas que moveram com os objetivos, conteúdos, disciplinas e ações pedagógicas, de caráter neoliberal,

como a Reforma do Ensino Médio, a BNCC e a centralidade das competências, apreende-se que estas representam uma formação voltada para a adaptação dos indivíduos as ditames da reprodução capitalista. Essa dinâmica coloca a Educação do Campo e seus objetivos históricos como uma agenda de resistência.

Durante a narrativa do nosso diretor, e veremos isso a seguir, nos foi mencionado que estas duas políticas educacionais atravessam a Educação do Campo e todas as demais, de forma uniformizadora e controladora.

Um exemplo da ação estatal que uniformiza a educação expressa-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que definiu os direitos e objetivos de aprendizagem, regulamentando e padronizando os referenciais curriculares de todas as instituições do país, o que tende a distanciar as diretrizes nacionais das múltiplas realidades locais em que cada escola está inserida.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (MEC, 2018, p. 7)

A BNCC se caracteriza, então, em um documento que define as aprendizagens que todas as instituições devem seguir. Embora o discurso oficial preconize a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes, se verifica uma tendência de distanciamento em relação aos preceitos da formação humana e ainda, enaltecendo as competências e habilidade, vocabulário este, incorporado pelo empresariado.

Melo e Santi (2021) explanam que pela manutenção do neoliberalismo, se priorizou currículos para a classe trabalhadora voltados a uma formação técnica, tendo como princípio as competências. As políticas educacionais começam entrar em harmonia com a lógica global neoliberal, que conforme o autor e a autora já se iniciavam nos anos de 1990, e, assim, trazem formas de que os educadores e educadoras trabalhem como reprodutores de apostilas e avaliações em formação acrítica, formulados por instituições privadas que hegemonizam estas políticas.

Dentre os aparelhos privados de hegemonia no processo de elaboração da Base, tínhamos: Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação LEMANN, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola. Esses sujeitos, ao longo do processo de elaboração do documento, atuaram pelos seus interesses, com o objetivo de criar novos mecanismos de governabilidade. A BNCC atua

como instrumento para conciliar interesses antagônicos e é mais um dos vários exemplos que demonstram as intervenções das quais sofreu a Educação Básica formal, ora pela elite brasileira ora por intervenções externas, lideradas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Unesco, entre outros. A BNCC também segue a lógica dos rankings educacionais, baseada na comparação de desempenhos. Ela é um facilitador de uma das principais avaliações anuais, o Pisa, que não surpreendentemente é organizado pela OCDE (Organização a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). (Melo e Santi, 2021, pp. 64425-64426)

A partir disso, nos deparamos com a realidade de que não são os docentes, intelectuais, universidades, especialistas da educação que estão por trás da elaboração de conteúdos e ações políticas, mas os interessados na formação para o trabalho alienante. Sendo assim, o Novo Ensino Médio segue essa lógica e torna a última etapa da Educação Básica, ainda mais voltada as questões de trabalho e produção capitalista. Vemos isso quando se direciona os estudantes a uma área de concentração, limitando o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e desconsiderando todos os âmbitos da formação humana potencialmente emancipatória.

Na nova proposta, o estudante passa a cursar dois conjuntos de aprendizagens: a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF). Em 2022, teremos 800h de Formação Geral Básica (FGB), com o conjunto de componentes curriculares comuns, como História, Geografia e Matemática, e 200h de Itinerários Formativos (IF), com os componentes curriculares de Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional, que serão comuns a todos os estudantes. A escolha do IF de aprofundamento por Área do Conhecimento ocorrerá somente no fim de 2022. Para os estudantes que optarem pelo IF de educação profissional, ele já se inicia na 1ª série do Ensino Médio em 2022. (SEED, 2021)

Verifica-se uma indução para que os estudantes do Ensino Médio escolham uma trajetória profissional específica, demandando de adolescentes entre 15 e 17 anos uma definição precoce sobre seu futuro laboral. Compreendemos que essa diretriz, além de restringir o acesso ao patrimônio científico e cultural universal, impõe uma especialização prematura que desconsidera a complexidade do desenvolvimento juvenil.

Portanto, essas duas grandes normativas da Educação Básica, trazem para a formação dos educandos em todos os âmbitos, uma forma hegemônica de educar, desconsiderando as especificidades das diversas instituições do país. Entre estas instituições, a Educação Campo é atingida de forma mais significativa, por trazer um parâmetro fora da realidade vivida nas famílias inseridas nessas escolas, e ainda, tornar a busca por uma formação emancipatória, ainda mais desafiadora.

Diante desse panorama, recorreremos às narrativas compartilhadas com o intuito de apreender a realidade concreta de um colégio do campo frente às mudanças políticas na educação, considerando o modo como tais diretrizes se materializam na especificidade atendida na instituição.

A voz da experiência: narrativa da direção do colégio do campo

O escopo desta seção reside na análise interpretativa da narrativa do professor Luiz (nome fictício adotado a fim de resguardar o sigilo ético e a integridade do participante), realizada em novembro de 2021. As reflexões partilhadas pelo gestor possibilitam compreender as refrações das macropolíticas no microcosmo de uma instituição de ensino rural.

Visando à sistematização do corpus empírico, emergiram três categorias de análise interdependentes: as alterações na política educacional; a recepção e o impacto dessas reformas no corpo docente; e a precarização do plano de carreira associada ao vínculo empregatício.

Acerca das mutações legislativas recentes e de sua recepção pelos profissionais da educação, Luiz pondera:

Toda a mudança de legislação causa um impacto dentro da escola. O grande problema da mudança é que ela é feita sem planejamento, elas são colocadas para funcionar primeiro e depois ver os erros e ir corrigindo durante o processo, mas alguns são corrigidos, outros não há interesse em que sejam corrigidos. O caso das mudanças da BNCC, do novo Ensino Médio, foi implementado sem discussão! Quando digo discussão não é lançar um quiz, um aplicativo de chat para escutar o professor, precisa de debate dentro da escola, isso demanda tempo, demanda correção, é um processo longo. Então quando se pensa nisso, não se pode fazer de um dia para o outro, e isso se iniciou a discussão em 2017 para aplicar em 2021. É um processo muito curto para mudar a educação. Essas mudanças não vêm analisando a especificidade de cada escola, nossa escola atende públicos diferentes com interesses diferentes, realidades diferentes e as mudanças desconsideram isso. O novo Ensino Médio, ignora o público do noturno, porque não há como realizar a sexta aula à noite ... Outro exemplo atual é que fizemos o credenciamento da direção e a nova lei diz que o diretor tem que garantir três coisas: a frequência dos alunos, a realização mensal da Redação Paraná na plataforma e uma observação em sala de aula por dia. A observação é possível de se fazer, agora as outras não dependem exclusivamente de você, a frequência do aluno não depende exclusivamente do diretor, a Redação Paraná na plataforma em uma escola do campo, com uma internet precária, com equipamento limitado, é irreal! Perceba como as mudanças elas impactam negativamente dentro do processo de educação. Quando chega aos professores, a reação é muito grande, porque nós estamos acostumados em um ritmo. O professor ter que usar plataforma Paraná para fazer as suas redações, e não oferecer um curso para isso, não se fez uma formação com esses professores, para que eles soubessem usar, mas há a exigência de uso ... Então o processo educacional brasileiro, as mudanças que estão sendo feitas, me

parecem que são para atender a interesses de grupos que não se preocupam com o bom andamento da educação.

A narrativa do professor Luiz evidencia um cenário alarmante de exclusão democrática no processo de concepção e implementação das políticas públicas de educação. O relato denuncia que os mecanismos de suposta escuta docente, operados via ferramentas digitais e questionários superficiais, constituem estratégias de "participação consentida" que mascaram o autoritarismo tecnocrático do Estado do Paraná. Conforme asseveram os estudos sobre as reformas neoliberais, essa ausência de um debate efetivo e dilatado no tempo desqualifica a autonomia intelectual dos educadores, os reduzindo à condição de executores curriculares padronizados concebidos externamente por fundações empresariais.

No universo específico da Educação do Campo, essa imposição de uniformidade gera violências pedagógicas de ordem estrutural e cultural. A crítica de Luiz sobre a obrigatoriedade do uso de plataformas de escrita, como a "Redação Paraná", expõe a incompatibilidade crônica entre o modelo de "escola digital" idealizado pela Secretaria de Estado da Educação e a materialidade concreta das instituições rurais. A exigência de metas universais de conectividade em um cenário caracterizado por conexões de internet precárias e escassez de hardware pedagógico penaliza diretamente o educando do campo. Essa dinâmica reproduz a exclusão digital e transforma o que deveria ser um instrumento pedagógico em um mecanismo burocrático de controle generalista, conduzindo a escola a negligenciar os saberes da terra para cumprir índices estatísticos artificiais.

Além disso, a análise complexificada do Novo Ensino Médio à luz do contexto rural revela o apagamento das juventudes camponesas. Ao negligenciar as demandas dos estudantes do período noturno estendendo a carga horária, de forma desvinculada às condições de transporte e de trabalho no campo, a legislação atua como um vetor de exclusão.

Como adverte Caldart (2012), a Educação do Campo se fundamenta na indissociabilidade entre vida, trabalho da terra e cultura. A matriz curricular da BNCC, ao priorizar competências e habilidades voltadas estritamente para a adaptabilidade ao mercado de trabalho precarizado, desmantela a possibilidade de uma organização curricular contextualizada, que respeite os tempos e os espaços da do trabalho no campo.

A "plataformização" e a centralidade avaliativa apontadas pelo gestor não constituem falhas técnicas de planejamento, mas a expressão de um projeto político hegemônico de sujeição da escola pública à lógica do capital. A destituição da autonomia da gestão e

docentes, compelidos a focarem suas jornadas na vigilância da frequência e na alimentação de sistemas digitais, resulta no esvaziamento da função social da escola do campo. A agenda complexa de tarefas expostas, trabalha em uma ótica que impossibilita que a instituição rural atue em consonância com as lutas sociais e os projetos contra-hegemônicos de desenvolvimento humano defendidos pelos movimentos camponeses.

Eyng et al. (2013) nos ajudam a compreender que há uma padronização por parte das políticas educacionais, que buscam por resultados em avaliações em larga escala, seguindo critérios dentro de uma lógica imposta pelo sistema capitalista. Se reproduz, enfim, na escola, o esquema de dominação abstrata típica da sociedade capitalista, tal como criticou radicalmente Karl Marx (1994) já no século XIX. Sendo assim, os professores e professoras são desprezadas enquanto profissionais qualificados e especializados, e sobre eles é imposta uma agenda gerada externamente, à qual lhes cabe cumprir os mandamentos.

Concordamos com Gadotti (2003) quanto aos educadores e educadoras terem a função de transformar os contextos, socializar o conhecimento, formar para a emancipação e com criticidade. Porém, ao observar a maneira autoritária como as políticas são desenvolvidas e aplicadas, nem mesmo os professores e professoras tem sua autonomia, sendo impedidos de exercer o seu papel, perante as grandes imposições em seu trabalho.

Além disso, o plano de carreira e o vínculo empregatício constituem dimensões fundamentais a serem problematizadas, visto que a inserção na profissão docente é mediada pelo Estado, haja vista que a Educação do Campo se efetiva predominantemente no âmbito de instituições públicas de ensino. Quanto a isso, Luiz nos expõe:

Considerando os concursados, o nosso plano de carreira é composto por 4 classes, cada classe tem 11 níveis. ... Para subir de classe e avançar de nível, precisa realizar cursos, horas de cursos. Então a cada dois anos, é necessário apresentar uma quantidade de horas de cursos. Os últimos que entraram nos últimos concursos, eles estão chegando no nível 11, então eles estão simplesmente fazendo com que esse pessoal cumpra a formalidade legal de chegar ao nível 11. Acabaram com o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, o PDE que seria o nível 4 da cadeira de Formação, quem conseguiu fazer fez, quem não conseguiu, foi retirado. Os últimos três anos, eles vêm sendo de um desprezo total pelos direitos dos professores, ... hoje o nosso plano de cargos e salários está agonizando! Muitas coisas já foram tiradas, as licenças foram tiradas, as licenças para tratamentos saúde ficaram cada vez mais difíceis ... Agora estão implementando um novo formato de PDE, que o professor não sai da escola, para que realize em suas horas vagas, sendo todo online.

Mas também não teve mais concurso, não teve mais nenhum tipo de garantia de direitos, o Processo Seletivo – PSS é por tempo determinado, não tem estabilidade. Já são entre 6 ou 7 anos sem nenhuma reposição salarial Nós tínhamos um plano de cargos e salário, foi uma conquista grande, tínhamos uma garantia individual de progredir, de avançar na carreira, de melhorar nossa performance, nós tínhamos os concursos públicos que melhoravam a

performance do professor dentro da escola, mas esses direitos foram sendo gradativamente tirados

A falta de concursos públicos no Paraná, afeta o desenvolvimento profissional dos profissionais da educação. Luiz nos apresenta que a inexistência de certames regulares resulta na ausência de estabilidade e na desestruturação do plano de carreira, se configurando como uma estratégia para se desvencilhar da garantia dos direitos históricos da categoria docente. O plano de carreira dos profissionais efetivos também vem sendo afetado pelas novas diretrizes de progressão funcional instituídas pelo Executivo, retirando o PDE para trazer um formato totalmente online, evitando que os docentes realizem uma formação continuada de qualidade, com tempo de estudo e pesquisa junto às universidades. Luiz nos apresenta desafios constantes, na retirada dos direitos adquiridos dos professores.

Assim, as três categorias, unificadas, nos dão um quadro que assim podemos sintetizar: existem, na experiência vivenciada pelo diretor e professor, uma concepção de como as políticas são recebidas na escola, e como estas impactam o cotidiano tanto da gestão quando dos docentes, e, com isso, impactando em toda escola, especialmente no ensino e aprendizagem dos estudantes. Por outro lado, são políticas impostas, sem diálogo, e que, ao chegar ao chão da escola, são recebidas como autoritárias, distantes da realidade, o que de fato se comprova pela narrativa do entrevistado. Ademais, este tipo de situação se agrega a um quadro no qual há uma clara depreciação da profissão docente, em nível social, e uma precarização da carreira. Professores precarizados, exaustos de uma jornada de trabalho intensa e longa, são ainda obrigados a se depararem com imposições alheias à sua realidade.

Considerações finais

Este artigo buscou se aproximar da realidade de trabalho na Educação do Campo, mediado pelas políticas educacionais, por meio da pesquisa narrativa. Compreendemos que as narrativas são formas de construção de conhecimento mútua, que oportuniza o conhecer de diversas realidades, que vão além de uma pesquisa bibliográfica.

Compreendemos que as políticas educacionais tentem a padronizar a educação, desconsiderando as especificidades das mais diversas realidades, como é o caso da Educação do Campo. Além disso, os docentes são ignorados enquanto especialistas da educação, durante o processo de formulação das políticas, restando apenas a tarefa de execução de uma

agenda que sequer, trabalha com diferentes conjunturas, frente as diversidades das instituições escolares no Brasil.

A narrativa do Luiz, nos comprovou a dificuldade de aplicar as políticas de plataformização em um colégio do campo, que carece de equipamentos tecnológicos e internet de qualidade, salientando mais uma vez, a falta de compromisso das políticas com as especificidades do campo.

Foi evidente também em seu depoimento, a ausência de escuta e diálogo com os docentes no processo de discussão das políticas educacionais, existindo uma ruptura entre o Estado expor em discurso que houve participação dos profissionais da educação, utilizando como parâmetro um questionário, tornando a política sem discussão ampla e estudo conjunto, trazendo a proposta que deveria levar um processo árduo, em poucos anos.

A narrativa nos mostrou ainda, que os planos de carreira dos docentes estão cada vez mais corrompidos, um exemplo disso é o fim do PDE como se conhecia, para se tornar um curso à distância. As licenças foram sendo gradativamente retiradas, reduzindo os direitos adquiridos.

Com a falta de concursos públicos, tornou o trabalho docente mais barato e ainda, mais direitos são negados aos professores e professoras, que passam por uma carreira sem estabilidade ou avanços.

Portanto, compreendemos que políticas educacionais, dentro da conjuntura atual, têm tornado a educação cada vez mais padronizada, dificultando os processos educacionais dentro da realidade do campo. Fazendo com que os professores e professoras, se deparem com a proposta de base em competências e habilidades, com a pretensão de manter o sistema de uma sociedade capitalista.

Esse escrito evidenciou parte da realidade escolar em um contexto do campo, trazendo exemplos dos desafios enfrentados, quando não há apoio à especificidade, investimento em materiais necessários para o desenvolver de tarefas impostas e o distanciamento do Estado em relação a valorização a carreira docente.

Tomamos como princípio, a resistência e a busca pela valorização da educação, sendo efetiva a participação docente na formulação de políticas educacionais, garantidos os direitos desses profissionais, por meio de concursos e plano de carreira que se concretize e ainda, que haja consideração a especificidade da Educação do Campo, com investimento na estrutura das escolas e equipamentos necessários.

A participação efetiva dos sujeitos inseridos nas escolas é relevante para elucidar o outro lado das políticas educacionais, muito distante dos palácios e gabinetes, mas como elas são recebidas e elaboradas nas escolas. A pesquisa narrativa é fundamental para este levantamento, porque, de fato, as escolas também fazem política, como bem nos ensinam Ball, Maguire e Braun (2016). Minimamente chamamos a atenção para o fato de que a reação da gestão às políticas educacionais e como elas chegam na escola, impacta na própria forma como as políticas são implementadas, vivenciadas e praticadas pelos sujeitos. Não se trata de um mero reflexo unívoco entre o texto escrito e as práticas dos atores educacionais, mas diálogo, rejeições, críticas e formas de superação ou mesmo resignação frente ao quadro existente.

Referências

Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem política: Atuação em escolas secundárias*. Editora UEPG.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal: Centro Gráfico. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC. <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Caldart, R. S. (2012). *Dicionário da Educação do Campo* (2. ed.). Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.

Domingo, A. B. J., & Fernandez, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. La Muralla.

Eyng, A. M., Gisi, M. L., Ens, R. T., & Pacievitch, T. (2013). Diversidade e padronização nas políticas educacionais: Configurações da convivência escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 773–800. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000400007>

García, M. J. M., Arcos, D. P., & Megías, M. E. P. (2022). Pesquisa narrativa em educação: Aspectos metodológicos na prática. In A. Melo, & J. I. Rivas Flores (Orgs.), *Pesquisa narrativa: Teoria, práticas e transformação educativa* (pp. 52–69). Appris.

Leite, Y. U. F., Souza, E. C., Vaz, T. R. D. & José, G. O. M. (Orgs.). (2019). *Narrativas (auto)biográficas em diálogos: Políticas, formação e práticas*. CRV.

Marx, K. (1994). *O capital: Crítica da economia política: Livro 1. O processo de produção do capital* (14. ed.). Bertrand Brasil.

- Melo, A., Almeida, E. S., Machado, F. F., & Lima, V. (2023). Experiência do setor de saúde em uma turma de pedagogia do campo: Uma aproximação pela via da pesquisa narrativa. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, (37). <https://portal.reunid.eu/documentos/66abcf177db5b2202e2bc8ed?lang=gl>
- Melo, M. O., & Santi, R. G. O. (2021). Os impactos do neoliberalismo na educação brasileira: Uma análise sobre a BNCC. *Brazilian Journal of Development*, 7(6), 64422–64430. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n6-424>
- Paiva, V. L. M. O. E. (2008). A pesquisa narrativa: Uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 8(2), 261–266. <http://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/?lang=pt>
- Paraná. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. (2021). *Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná: Sistema Estadual de Ensino do Paraná*. SEED/PR.
- Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Escola Digital Professor. (2021). *Novo Ensino Médio Paranaense*. SEED/PR.
- Rivas Flores, J. I., Márquez García, M. J. ., Leite, A. E., & Cortés González, P. (2020). Narrative and education with decolonial perspective. *Márgenes, Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(3), 46-62. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Silva, J. Z., Hammel, A. C., & Borsatto, R. S. (2016). Escolas multisseriadas e escolas itinerantes do Paraná: O direito e a resistência. In Hammel, A. C., Gehrke M, & Verdério A. (Orgs.), *Formação continuada de educadores da educação básica na região centro-sul do Paraná: A experiência do Programa Escola da Terra* (pp. 21–70). Copiart.
- Souza, C. (2006). Políticas públicas: Uma revisão da literatura. *Sociologias*, 8(16), 20–45.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous people*. Zed Books.
- Vaz, T. R. D. (2019). Desdobramentos teórico-metodológicos de pesquisa narrativa biográfica e sua análise em Fritz Schurtze. In Leite, Y. U. F., Souza, E. C., Vaz, T. R. D. & José, G. O. M (Orgs.), *Narrativas (auto)biográficas em diálogos: Políticas, formação e práticas* (pp. 41–56). CRV.
- Vieira, S. L. (2007). Política(s) e gestão da educação básica: Revisitando conceitos simples. *RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 23(1), 53–69. <https://doi.org/10.21573/vol23n12007.19013>
- Wolniewicz, E. B. B., Silva, M., & Otani, N. (2021). A construção da identidade profissional do técnico-administrativo em educação: A pesquisa narrativa como possibilidade de investigação. *Revista Labor*, 2(25), 115–134.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 16/03/2023

Aprovado em: 20/05/2026

Publicado em: 01/07/2026

Received on March 16th, 2023

Accepted on May 20th, 2026

Published on July, 01st, 2026

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 authors 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

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Amaro, F., & Melo, A. (2026). Pesquisa narrativa e políticas educacionais: experiências e resistência na gestão da Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 11, e15945.

ABNT

AMARO, F.; MELO, A. Pesquisa narrativa e políticas educacionais: experiências e resistência na gestão da Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 11, e15945, 2026.