

# A Metodologia das Produções Narrativas na Formação de Educadores do Campo

Marcelo Loures dos Santos<sup>1</sup> and Diego Gonzaga Duarte da Silva<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade do Estado de Minas Gerais -  
Unidade Acadêmica de Carangola

Received: 8 September 2021 Accepted: 1 October 2021 Published: 15 October 2021

---

## Abstract

A Educação do Campo no Brasil emerge nos anos 1990 a partir das reivindicações de movimentos sociais por uma educação de qualidade no Campo. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoCs) foi uma de suas conquistas, tendo como proposta pedagógica articular as experiências educativas dos movimentos camponeses e os conhecimentos acadêmicos. Essa pesquisa utilizou entrevistas narrativas para auxiliar nessa articulação. Foram realizadas três entrevistas narrativas com uma estudante de uma LEdoC buscando aprofundar, esclarecer e contextualizar suas experiências educativas. O conhecimento emancipação foi o referencial analítico adotado caracterizado em suas dimensões ético-político-estético. A análise das narrativas evidenciou que a percepção do universo vivido foi ampliada e apropriada pela entrevistada; a narrativa favorece a emergência de manifestações do senso comum ético-político-estético, fortalecendo as comunidades discursivas; os movimentos camponeses organizados retiram os sujeitos do campo de condições de abandono; a educação de qualidade pode fortalecer movimentos emancipatórios.

---

## Index terms—

## 1 Introdução

Brasil emerge nos anos 1990 a partir das reivindicações de movimentos sociais por uma educação de qualidade no Campo. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoCs) foi uma de suas conquistas, tendo como proposta pedagógica articular as experiências educativas dos movimentos camponeses e os conhecimentos acadêmicos. Essa pesquisa utilizou entrevistas narrativas para auxiliar nessa articulação. Foram realizadas três entrevistas narrativas com uma estudante de uma LEdoC buscando aprofundar, esclarecer e contextualizar suas experiências educativas. O conhecimento emancipação foi o referencial analítico adotado caracterizado em suas dimensões ético-político-estético. A análise das narrativas evidenciou que a percepção do universo vivido foi ampliada e apropriada pela entrevistada; a narrativa favorece a emergência de manifestações do senso comum ético-político-estético, fortalecendo as comunidades discursivas; os movimentos camponeses organizados retiram os sujeitos do campo de condições de abandono; a educação de qualidade pode fortalecer movimentos emancipatórios. Entre os anos 1950 e 1960, o Brasil foi palco de um amplo debate político em torno dos direitos dos trabalhadores do campo, da reforma agrária, do fortalecimento da cultura popular e da alfabetização de jovens e adultos do meio rural (PALUDO, 2001). Um dos projetos com maior repercussão nesse período foi construído por uma equipe coordenada por Paulo Freire, que teve sua experiência original no pequeno município de Angicos com um pequeno grupo de lavradores, utilizando os círculos de cultura. O sucesso teve como resultado a alfabetização de 300 trabalhadores, rurais e urbanos em 45 dias. O sucesso desse projeto orientou a construção de uma plataforma nacional de educação por parte do governo federal, com a previsão de alfabetizar 2 milhões de estudantes 2 (BRANDÃO, 2002).

44 A proposta freiriana tinha por objetivo contrapor-se à educação tradicional, pautada na transmissão de  
45 conhecimento, propondo uma educação libertadora, ou seja, um método educativo "que implica a ação e a  
46 reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 2020, p. 93). Esse método pressupunha que  
47 uma educação libertadora deveria devolver aos sujeitos a palavra e a história. Para tanto, provocava leituras  
48 autênticas dos estudantes sobre o mundo, seu registro e sua elaboração sob a forma de material didático. Esse  
49 material deveria tornarse público, como forma de contrapor-se à versão hegemônica da história e à desigualdade  
50 social por ela alimentada (FREIRE, 1989). O projeto de alfabetização a ser desenvolvido nacionalmente, contudo,  
51 não se efetivou em função do golpe militar que, em 1964, instaurou o regime ditatorial no Brasil (BRANDÃO,  
52 2002).

53 Orientados por princípios teóricometodológicos afinados à proposta freiriana, as Comunidades Eclesiais de  
54 Base (CEB), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura  
55 (CONTAG), os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e outros movimentos ligados ao campo  
56 no Brasil tornaram-se focos de resistência ao processo de desconstrução dos movimentos sociais camponeses  
57 imposto pela ditadura militar na segunda metade dos anos 1960 e durante os anos 1970 (FREITAS, 2011).  
58 Este contexto fez com que os movimentos pela educação popular permanecessem em grande parte separados da  
59 escola formal, atuando na organização de comunidades camponesas e outros grupos socialmente marginalizados.  
60 Surgiram a partir desse movimento pela educação popular diversos grupos autônomos e organizados (BRANDÃO,  
61 1983; BRANDÃO, 1999; WANDERLEY, 2010) que passaram a ser uma das principais referências para a  
62 psicologia social latino-americana nos anos 1980 e 1990 (LANE, 1981; LANE; CODO, 1984; AMPOS, 1996;  
63 UARESCHI, 2000).

64 Segundo Viveira (2008), um número significativo de Sindicatos de Trabalhadores Rurais vinculados à  
65 CONTAG foi constituído entre as décadas de 1970 e 1980 a partir das mobilizações de movimentos e organizações  
66 sociais camponesas, mobilizaram-se em espaços discursivos e deliberativos sobre os projetos para o âmbito local e,  
67 por vezes, regional e nacional. Setores progressistas da Igreja Católica, por meio da Comissão Pastoral da Terra,  
68 deram continuidade ao processo de mobilização camponês, apesar da repressão, gestando a criação do Movimento  
69 dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (FERNANDES, 2000). A organização das comunidades favorecia a  
70 organização popular e sua compreensão do processo político. Tais processos, segundo os pressupostos freirianos,  
71 eram necessários para a superação da inexistência democrática Brasileira (FREIRE, 1967).

72 Com o processo de redemocratização vivido pelo Brasil a partir dos anos 1980, os movimentos camponeses,  
73 orientados pela perspectiva do Campo Democrático Popular (PALUDO, 2001), passam a exigir do Estado a  
74 criação de políticas voltadas para o campo, retomando a pauta da reforma agrária e de fortalecimento de uma  
75 agricultura familiar camponesa, esta última caracterizada principalmente pela gestão da terra, da produção e do  
76 trabalho pela própria família, proprietária de pequenas propriedades rurais (RICCI, 1999; FERNANDES, 2000).

77 Sendo responsável pela produção de 52% dos alimentos produzidos e consumidos no país (KAGEYAMA et  
78 al, 2013), a agricultura familiar passa a ser o parâmetro jurídico de referência para o acesso a políticas públicas  
79 voltadas para seu fortalecimento, apesar das diferenças na sua concepção entre movimentos sociais e Estado.  
80 A partir de meados dos anos 1980 e principalmente nos anos 1990, as manifestações e ocupações realizadas por  
81 movimentos sociais camponeses, em especial o MST, demandavam atenção do Estado às políticas de reforma  
82 agrária que . São criados programas de financiamento para a agricultura familiar, como o Programa Nacional de  
83 Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) nos anos 1990, o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA),  
84 em 2003 para a compra de produtos da agricultura familiar para populações em situação de vulnerabilidade, e é  
85 remodelado o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que exige que pelo menos 30% da alimentação  
86 escolar oferecida nas escolas públicas seja comprada da agricultura familiar. Esses dois últimos programas têm  
87 como característica incentivar agricultores que não eram organizados a se organizarem em cooperativas para  
88 acessá-los (COSTA, AMORIM JR & SILVA, 2015).

89 precisaram ser retomadas (PEREIRA, 2009) e reorientadas a partir dos diálogos realizados entre estes atores  
90 (ROSA, 2009).

91 Embora a reforma agrária e a criação de políticas públicas para os agricultores familiares sejam pautas  
92 historicamente reconhecidas como necessárias para o enfrentamento da desigualdade social no Brasil (SZM-  
93 RECSANYI, 2007; GUANZIROLI, 2009, MAIA & BUANAIN, 2015) outras pautas orientaram as reivindicações  
94 dos movimentos sociais camponeses como saúde, educação, transporte e cultura à luz da recém implementada  
95 Constituição Federal de 1988. É neste contexto político e histórico que, ao final dos anos 1990, a Educação do  
96 Campo emerge como uma das principais bandeiras de lutas dos movimentos camponeses, exigindo não apenas o  
97 direito ao acesso a uma educação de qualidade pelos povos do campo em suas localidades, mas principalmente  
98 um outro modelo de educação, que articulasse as exigências curriculares e as demandas apresentadas pelos povos  
99 do campo, voltada para o desenvolvimento integral dos sujeitos do campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014;  
100 CALDART, 2000; CALDART, 2012).

101 A luta pela Educação do Campo que emerge a partir desses movimentos não é, portanto, uma reivindicação  
102 apenas por escola. Caracterizada como um movimento, a Educação do Campo é uma construção coletiva de  
103 movimentos sociais do campo em diálogo com o Estado. Em diálogo com princípios da educação popular freiriana  
104 (ANTONIO & LUCINI, 2007), sua proposta tem por objetivo desenvolver na escola possibilidades de refletir para

---

105 atuar sobre a realidade do campo, orientada por uma matriz mais inclusiva, ambiental e socialmente, com respeito  
106 à diversidade social e cultural ??CALDART, 2009).

107 Trata-se de um movimento sem precedentes na história da educação brasileira no que se refere ao processo  
108 participativo e democrático que a constituiu. O marco cronológico deste processo é a realização da primeira  
109 Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (CNEC), realizada em 1998. Essa conferência  
110 reivindicava, principalmente, a participação dos movimentos na elaboração de uma Esse artigo é o resultado de  
111 uma pesquisa desenvolvida diante do desafio de fomentar estratégias formativas que cumprissem essa mediação  
112 entre conhecimentos populares e conhecimentos acadêmicos e curriculares no curso de Licenciatura em Educação  
113 do Campo da Universidade Federal de Viçosa (Licena). Orientados pela perspectiva de que a construção do  
114 conhecimento ocorre a partir de enunciados produzidos em uma perspectiva parcial, em um dado período histórico,  
115 com objetivos e contextos comunicacionais bem definidos (HARAWAY, 1995) foi desenvolvida uma pesquisa  
116 na qual considerou-se que os textos narrativos produzidos pelos estudantes da Licena teriam uma importante  
117 contribuição para a sistematização de experiências e produção de conhecimentos sobre a realidade camponesa. Ao  
118 mesmo tempo poderiam integrar-se às atividades pedagógicas desenvolvidas pelo curso e à sua grade curricular.  
119 Partiu-se da hipótese de que as narrativas camponesas poderiam ser utilizadas como conhecimento transversal  
120 para a formação de estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo ao favorecer os diálogos de  
121 experiências empíricas com os princípios fundamentais do movimento Educação do Campo.

122 Para analisar a pertinência dessa hipótese foram realizadas entrevistas narrativas com uma estudante da Licena,  
123 utilizando como referência a proposta da Metodologia das Produções Narrativas (BALASCH; MONTENEGRO,  
124 2003) e fundamentadas na perspectiva dos Conhecimentos Situados de Donna Haraway (1995). Nesta perspectiva,  
125 considera-se que todo indivíduo, ao narrar, parte de uma perspectiva parcial sobre as realidades em que vive,  
126 permitindo-lhe evidenciar as especificidades culturais, os processos educativos e as práticas sociais existentes nos  
127 contextos sociais investigados.

128 Em diálogo com essa concepção, utilizamos como referencial analítico a concepção de conhecimento-  
129 emancipação de Boaventura de Souza Santos (2011). O conhecimento-emancipação situase diante da crise do  
130 paradigma moderno como uma alternativa paradigmática ético-político-estética, construída a partir da produção  
131 de espaços discursivos geradores de novos sentidos comuns: o sentido comum ético, baseado no princípio de que a  
132 solidariedade parte das experiências subjetivas para a construção de uma ecologia de saberes; o sentido comum  
133 estético, que como conhecimento interessado, parcial e situado reconhece a dimensão emocional do conhecimento  
134 e com ele as identidades emergentes; e o sentido comum Em termos metodológicos, o artigo aborda um estudo  
135 de caso, para o qual foram realizadas três entrevistas narrativas com uma estudante da Licena com o intuito de  
136 aprofundar as experiências educativas vivenciadas por ela em seu território. Ao término de cada entrevista, a  
137 equipe de pesquisadores construía a narrativa e formulava questões à estudante para a realização de uma nova  
138 entrevista. A narrativa era apresentada a ela, que validava ou sugeria correções e acréscimos. Após a leitura  
139 da narrativa, as questões formuladas pelo grupo de pesquisa eram então apresentadas sob a forma de uma nova  
140 entrevista. Na primeira narrativa, as questões buscaram promover e ampliar as reflexões sobre sua trajetória de  
141 vida. Na segunda narrativa, as questões buscavam aprofundar aspectos relacionados aos contextos sociais em  
142 que a participante da pesquisa se insere e os processos de geração de conhecimentos vivenciados em seu território  
143 educativo. Na última narrativa, as questões ampliaram as discussões da narrativa anterior, aprofundando e  
144 problematizando quais eram as especificidades dos espaços de produção de conhecimento e dos sujeitos presentes  
145 no território educativo da participante da pesquisa.

146 A partir das perspectivas apresentadas, o presente artigo buscou avaliar, a partir da análise da narrativa de  
147 uma estudante da Licena, as possíveis contribuições da MPN como atividade pedagógica para a sistematização de  
148 experiências discentes, a produção de conhecimentos concretos sobre o modo de vida camponês e a identificação  
149 neste modo de vida, de elementos ético emancipatórios característicos da transição paradigmática definida por  
150 Santos (2011) Como categoria analítica, será adotado o conceito de conhecimento-emancipatório de Boaventura  
151 de ??ouza Santos (2011). Nesta perspectiva, os efeitos predatórios do paradigma moderno sobre a pluralidade  
152 de conhecimento, de sujeitos e do ambiente impõem-lhe a necessidade de uma revisão. Santos (MPN)  
153 apresenta similaridade com esta perspectiva, caracterizando-se como uma opção teórico-política na produção  
154 do conhecimento. Orientada pela perspectiva dos Conhecimentos Situados, de Donna Haraway (1995), considera  
155 que todo conhecimento é parcial, pois contextualizado no tempo e no espaço e a partir de suas experiências.  
156 Nesse sentido, abdica de uma imparcialidade e de uma objetividade universal em prol de uma compreensão  
157 abrangente, densa e concreta. Segundo Haraway (1995), a objetividade deve ser compreendida como um construto  
158 histórico, entendido em suas bases materiais, interpretado por diferentes perspectivas, construindo-se nos embates  
159 e produzindo influências nas redes de relações em que se insere.

160 Mas a utilização das narrativas como uma metodologia para a produção de conhecimento como testemunho  
161 de uma dimensão experiencial dos sujeitos é apenas parte desse processo, pois segundo Haraway (1995) (2011)  
162 considera que o sistema de regulação social do paradigma moderno enfraqueceu seu diálogo com a emancipação  
163 social e se apropriou, como forma de autolegitimação, da ciência e do direito. Propõe, portanto, como orientação  
164 para o processo de transição para um novo paradigma ético-políticoestético, a recuperação da emancipação social  
165 a partir de representações inacabadas da modernidade, ou seja, aquelas representações que embora fizessem parte  
166 do projeto moderno, foram desconsideradas no pensamento que se tornou hegemônico. Santos (2011) destaca

167 duas: o princípio da comunidade, constituído pelos princípios ético-políticos da solidariedade e da participação;  
168 e o princípio estético-expressivo, orientado pelas ideias de prazer, de autoria e de artefactualidade.

169 Santos (2011) considera ser possível construir um mapa emancipatório como referência para a identificação  
170 e articulação entre comunidades políticas progressistas. Por outro lado, propõe reinventar uma subjetividade  
171 individual e coletiva capaz e interessada em utilizar estas referências de forma emancipatória. Fomentar a  
172 vontade de lutar por alternativas, fomentar "subjetividades rebeldes" (SANTOS, 2007) é o desafio para uma  
173 nova psicologia, que desvele os silêncios e, ao mesmo tempo, as emergências emancipatórias (2011). A legitimação  
174 desses princípios, em substituição ao senso comum hegemônico, são a base necessária para a constituição de uma  
175 nova ética emancipatória, constituída por um novo senso comum ético, político e estético.

176 O novo senso comum ético proposto orienta-se por relações de solidariedade, compreendidas como relações de  
177 responsabilidade e de cuidado entre os membros das comunidades políticas em torno do universo que as rodeia,  
178 no âmbito local ou global. Tratase de uma responsabilidade não individualista, na qual "indivíduo e coletividade  
179 devem ser considerados polos num continuum" (SANTOS, 2011, p.113) cientes de que são as ações coletivas  
180 responsáveis que permitirão o desenvolvimento socioambiental das comunidades.

181 O novo senso comum político tem na participação um princípio básico e, assim como o princípio de solidariedade  
182 no novo senso comum ético, compõem a comunidade política. Pressupõe uma "repolitização global da vida  
183 coletiva" em reação ao esvaziamento da política no cotidiano da modernidade, considerando-se que essa expansão é  
184 uma condição emancipatória por permitir o confronto dos conhecimentos ausentes e emergentes com os monopólios  
185 de interpretação, apresentando alternativas a eles ??SANTOS, 2007;SANTOS, 2011). Citando as Comunidades  
186 Eclesiais de Base, no Brasil, Santos (2011) caracteriza-as "comunidades amiba", nas quais a identidade é sempre  
187 "múltipla, inacabada, sempre em processo de reconstrução e reinvenção, uma identificação em curso" (SANTOS,  
188 2011, p. 339).

189 O novo senso comum estético guarda relação com as dimensões do prazer, da autoria e da artefactualidade  
190 discursiva. A ênfase no prazer pretende reconhecer sua capacidade mobilizadora para todas as dimensões da  
191 existência humana. O prazer mobilizado pelo conhecimento-emancipação está relacionado a uma proposta de  
192 reencantamento com o mundo a partir dos encontros e partilhas na discussão de alternativas ao modelo político,  
193 da construção de conhecimentos emancipatórios em diálogo com o outro, na troca de experiências em diversos  
194 âmbitos. O conceito de autoria, para Santos (2011), está relacionado à possibilidade de subjetividades que  
195 vivem à margem do sistema e à margem do conhecimento regulação, exercitarem a relação entre participação  
196 comunitária e ação autoral, ação criativa na forma de resolução dos conflitos ou proposição de alternativas aos  
197 desafios enfrentados na realidade. A artefactualidade discursiva refere-se a uma subjetividade capaz de reconhecer,  
198 explorar e querer explorar as potencialidades emancipatórias da transição paradigmática em direção à superação  
199 de sua condição marginal. Segundo Santos (2011), a artefactualidade discursiva, exatamente pelo distanciamento  
200 de seus sujeitos em relação aos centros hegemônicos, constitui um campo privilegiado para o desenvolvimento de  
201 uma "imaginação centrífuga, subversiva e blasfema" (SANTOS, 2011, p.358).

202 Por estes motivos, Santos avalia que virão do Sul as experiências e, a partir do fortalecimento de comunidades  
203 discursivas, poderão emergir as epistemologias capazes de apresentar as alternativas ao modo hegemônico.  
204 Segundo ele, "as formas emancipatórias de sociabilidade emergentes nos diferentes espaços estruturais consolidam-  
205 se e expandem-se na medida em que se articulam umas com as outras em constelações de práticas e de  
206 conhecimentos emancipatórios" (SANTOS, 2011, p.

### 207 **3 335; (SANTOS; MENESES, 2010).**

208 Compreende-se, portanto, nesse artigo que o novo paradigma ético-político-estético proposto por Santos  
209 (2011) oferece um horizonte utópico sustentado em princípios similares aos apresentados por Haraway (1995),  
210 considerando as contribuições da Metodologia das Produções Narrativas na emergência e na reflexão sobre a  
211 emergência desse novo senso comum. Estas contribuições podem ser identificadas na capacidade heurística das  
212 narrativas de provocar, na especificidade metodológica dos encontros propostos entre entrevistador e entrevistado,  
213 lembranças e reflexões capazes de preservar e promover experiências de socialização alternativas ao modelo  
214 hegemônico de forma genuína, sem o crivo técnico-acadêmico e tampouco como acolhimento documental de  
215 narrativas, senão como referenciais discursivos para uma ecologia de saberes. Em outras palavras, a finalidade  
216 da investigação não é chegar a uma teoria universal, mas

## 217 **4 Global Journal of Human Social Science**

218 -Year 2021

219 "abrir os espaços de compreensão e produção de significados, dando ênfase aos efeitos que se depreendem do  
220 conhecimento produzido" (GOIKOETXEA, 2014, p. 131).

221 Neste artigo, o movimento de transição ao paradigma ético-político-estético proposto por Santos (2011) orienta  
222 a construção de parâmetros para a análise das contribuições da MPN ao ser implementada junto a uma estudante  
223 da Licena. Foram utilizados como parâmetros analíticos a presença das características do novo senso comum ético,  
224 político e estético a partir das narrativas da estudante entrevistada.

---

## 5 III. Sobre as Possibilidades Pedagógicas da Metodologia Das Produções Narrativas Com a Licena

As produções narrativas, ao se orientarem pela produção situada de conhecimentos, (1) favorecem o reconhecimento de suas especificidades contextuais, (2) apresentam-se como metodologia dialógica na produção de conhecimento e (3) permitem ao investigador alterar sua posição inicial, adequando-se ao rumo das investigações no processo de interação com os participantes. A partir da interação entre pesquisador e narrador, a narrativa resultante apresenta-se como um texto com capacidade heurística, um texto elaborado e validado por pesquisador e narrador, com contribuições para os meios sociais dos participantes da pesquisa e para a comunidade científica (BALASCH; MONTENEGRO, 2003).

Na pesquisa apresentada, considerou-se que a apropriação da Metodologia das Produções Narrativas pode contribuir para a formação de docentes que atuarão em escolas do campo ao efetivar um processo dialógico propiciado pelas entrevistas entre pesquisador e narrador, atualizando e problematizando a compreensão deste sobre sua própria trajetória, permitindo-lhe reorganizá-la e, por vezes, reconstituí-la ante esse processo reflexivo. Considerando-se que a MPN privilegia as narrativas de sujeitos com uma trajetória política, essa transformação/reorganização impacta em sua concepção e atuação, assim como influencia na concepção e agenda sociopolítica dos grupos a que pertencem e com os quais interagem, articulando contextos biográficos, históricos e sociais (MARTINEZ-GUZMAN; MONTENEGRO, 2014). Em outras palavras, esse processo discursivo fortalece as comunidades políticas em termos de registro e ampliação de sociabilidades alternativas. A partir desta perspectiva, a MPN foi adequada às atividades curriculares da Licena para provocar processos de rememoração, reflexão e aprendizagem, considerando que a produção dialógica de conhecimento na entrevista narrativa poderia ser replicada como atividade pedagógica na interação entre professor e estudante no desenvolvimento do Plano de Estudo Temático 5 A MPN foi desenvolvida junto a Melissa (PET). Na presente pesquisa, a MPN foi implementada na execução do PET da Licena, abordando a temática "Territórios Educativos: Produção de Conhecimento e Qualidade de Vida".

## 6 6

## 7 IV. Contribuições da Metodologia Das

Produções Narrativas Para a Emergência do Novo Paradigma Ético-Político-Estético

, uma estudante do terceiro período da Licena, sendo solicitado que narrasse sobre quais territórios educativos teriam sido os mais significativos em sua trajetória.

A primeira entrevista narrativa tinha o objetivo de conhecer sua trajetória de vida, identificando as experiências que, segundo seu relato, tiveram maior importância sobre suas interpretações e rumos dos acontecimentos vividos. Estas experiências poderiam ser reconhecidas por meio da ênfase atribuída aos eventos ou desdobramentos provocados em sua trajetória.

Após cada entrevista, a entrevistada redigia uma narrativa sobre os principais eventos presentes na entrevista e enviava para o grupo de pesquisadores. Esta narrativa era discutida pelo grupo de pesquisadores, que identificava os territórios educativos emergentes na narrativa de Melissa. A partir dessa discussão o grupo fazia observações e elaborava questões para ampliar e aprofundar na compreensão desses territórios e sua importância para a trajetória de Melissa. Além dessa orientação, as questões colocadas pelo grupo de pesquisa se orientavam por três critérios:

(1) elucidação dialógica dos argumentos da estudante, (2) problematização das supostas contradições nos argumentos apresentados e (3) aprofundamento em torno de afirmações generalistas, ideológicas e/ou pouco claras.

A partir dessas questões eram realizadas novas entrevistas que ampliavam os territórios educativos, seus participantes e situações relacionadas; ou aprofundavam em termos de detalhamento das narrativas nos territórios anteriormente mencionados. Com isso, esperava-se situar a narrativa em um dado contexto e apresentar os elementos semióticos materiais constituintes desses territórios educativos.

As narrativas produzidas entre Melissa e a equipe pesquisadora serão organizadas para evidenciar 5 O Projeto de Estudo Temático (PET) é uma atividade de pesquisa proposta pelos educadores da Licena para ser desenvolvida pelos estudantes do curso durante o Tempo Comunidade com o objetivo de aprofundar no conhecimento sobre uma temática a partir do levantamento de informações em seus territórios de origem. 6 Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade da fonte. duas intenções da MPN na pesquisa. Por um lado, evidenciar como as sucessivas entrevistas, como espaço dialógico, permitiram expandir o universo vivido pela entrevistada e sua apropriação. Por outro, evidenciar o universo vivido da entrevistada e nele a presença do senso comum ético-político-estético na forma como Melissa, como integrante de movimentos sociais dialoga com seu meio. Assim, espera-se avaliar se a MPN pode contribuir para a emergência dessas epistemologias específicas que norteiam as práticas contra-hegemônicas dos movimentos camponeses e assim fortalecer as comunidades discursivas.

Nesse sentido, as narrativas de Melissa em sua interação com a equipe de pesquisa trouxeram uma pluralidade de experiências relativas ao modo de vida camponês, delineado a partir de um envolvimento crescente com grupos sociais politicamente organizados, construídos em diferentes momentos: na condição de meeiros 7 V.

284 **8 Modo de Vida Camponês e Suas Vicissitudes**

285 sem autonomia no desenvolvimento de sua produção agrícola; na conquista da terra e sua autonomia político-  
286 produtiva; no engajamento com movimentos sociais camponeses e étnico-raciais; nas diferentes experiências  
287 escolares enquanto camponesa; no processo de construção de uma identidade étnico-político-social; e na  
288 experiência universitária em um curso de Licenciatura em Educação do Campo, criado a partir das políticas  
289 de Educação do Campo, em sua articulação com movimentos sociais camponeses. Todos estes espaços foram  
290 considerados como Territórios Educativos referenciais em sua trajetória, alcançando assim a temática principal  
291 do PET.

292 Essas vivências evidenciaram dois princípios fundamentais do movimento da Educação do Campo: a  
293 importância dos movimentos camponeses organizados para a emancipação dos sujeitos do campo, frequentemente  
294 encontrados em condições adversas no meio rural brasileiro; e a importância da educação de qualidade para  
295 fortalecer movimentos emancipatórios. Tais vivências serão caracterizadas a seguir.

296 Na primeira entrevista realizada, Melissa narra sobre sua infância na roça, destacando uma infância "alegre e  
297 divertida" à qual associa a construção dos próprios brinquedos e brincadeiras em espaço aberto. A ênfase à essas  
298 brincadeiras durante a infância revela 7 Meeiros são trabalhadores rurais que estabelecem com o proprietário  
299 da terra um contrato de parceria a partir do qual deverá desenvolver atividades agrícolas em troca da cessão  
300 de metade da produção agrícola. Os movimentos camponeses compreendem que a terra tem uma função social  
301 e que deveria pertencer a quem nela trabalha. As parcerias são compreendidas, portanto, como uma forma de  
302 exploração de trabalho camponês.

303 uma atribuição de valor a este modo de vida infantil no campo. Contudo, em seis páginas de sua primeira  
304 narrativa, utiliza apenas um parágrafo para descrevê-la.

305 Nasci e fui criada na roça, quando pequena morávamos em uma propriedade que não era nossa, morávamos  
306 como meeiros, onde plantávamos na terra do patrão e o que colhíamos era dividido entre nós e ele. Minha infância  
307 foi uma infância muito alegre e divertida, como era filha única estava sempre brincando com meus primos e com  
308 os amigos que moravam por perto. Lembro bem de quando juntávamos penas, um pouco de pedrinhas pequenas,  
309 uma caixa de fósforos e algumas palhas de milho e construíamos a nossa peteca para poder brincar. Fazíamos  
310 também bola de meia para brincarmos de queimada, além disso, gostava de brincar de pique bandeira e pique  
311 esconde (MELISSA, 2018).

312 O fato de ter se apresentado como "filha de agricultores familiares" e em seguida enfatizar sua origem na  
313 roça e a condição de meeiros despertou interesse na equipe de pesquisadores sobre como ela compreendia sua  
314 identidade a partir de sua experiência concreta. Assim, na segunda entrevista realizada, foi solicitado a Melissa  
315 que narrasse um pouco mais sobre como era a vida da família neste período, enquanto eram meeiros. Em sua  
316 segunda narrativa, portanto, ela amplia o texto.

317 Nossa vida era bem simples: como morávamos de meeiros tudo o que produzíamos era dividido com o patrão.  
318 Meus pais trabalhavam e produziam na propriedade do dono. Lembro que era difícil pois a casa em que morávamos  
319 precisava sempre de reformas, mas o patrão nunca fazia nada, sempre tínhamos que dar um jeitinho para arrumar  
320 o que precisava. Recordo que meu pai tinha que plantar somente o que o patrão permitia, pois como o café era  
321 a principal fonte de renda, o patrão priorizava a plantação do café. E com isso meu pai não tinha liberdade de  
322 plantar o que ele queria e nem da forma como ele gostaria. Lembro também que meu pai cuidava das lavouras de  
323 café e reclamava muito, pois o patrão pedia que ele pulverizasse a lavoura com os fertilizantes, mas tudo isso sem  
324 a devida proteção e além disso meu pai nunca foi a favor de usar agrotóxicos nas plantações, mas como ele não  
325 era o proprietário ele precisava fazer o que o patrão pedia. Nossa maior vontade era de ter nossa propriedade,  
326 nossa casa própria e fazer nossas plantações do nosso jeito (MELISSA, 2018).

327 A narrativa de Melissa, portanto, apresenta um detalhamento das condições de vida de sua família na condição  
328 de meeiros, revelando não apenas a falta de autonomia no trabalho de seus pais e o descaso com as condições  
329 de vida da família, mas um claro sentimento de injustiça em relação à exploração do trabalho de sua família  
330 por não possuírem a terra, materializado na repetição da denominação de "patrão". Estes elementos revelaram  
331 também um aspecto identitário em seu posicionamento, evidenciado na crítica ao uso de agrotóxico e de produzir  
332 "do nosso jeito", que no parágrafo vai caracterizar como "orgânico". Essa escolha está Year 2021 relacionada  
333 a uma preocupação com a terra e com a saúde da família, aspectos geralmente associados ao modo de vida da  
334 agricultura familiar camponesa.

335 A mudança radical na trajetória familiar ocorre quando a família de Melissa compra um pedaço de terra em  
336 outra comunidade do mesmo município.

337 Passei doze (12) anos da minha infância morando na comunidade Três Coqueiros. Depois desses doze anos  
338 de muito trabalho meus pais compraram um pedaço de terra em outra comunidade, chamada Córrego do Funil,  
339 também localizada na cidade de Simonésia. Nessa propriedade construímos nossa casa e nos mudamos. Nossa  
340 vida melhorou muito, hoje temos nossa própria terra, plantamos do nosso jeito orgânico, respeitando a terra e  
341 a nossa saúde, construímos novas amizades, temos uma boa relação com nossos vizinhos, temos uma casa boa  
342 para morar, do jeito que sempre planejamos. Decidimos mudar de comunidade pelo fato de que precisávamos ter  
343 nossa própria propriedade e nossa casa própria. E naquela época meu pai conseguiu negociar um preço acessível  
344 à terra em que moramos hoje, que é localizada na comunidade do Funil (MELISSA, 2018).

345 Além dos desafios encontrados na escola nova também havia aqueles de estar morando em uma comunidade  
346 nova! Pois eram vizinhos novos, não tinha mais os amigos por perto e nem os familiares. Era como se tivesse

347 que começar tudo de novo, novas relações, novas amizades, novas rotinas. Aos poucos eu e meus pais fomos nos  
348 adaptando à propriedade e à vizinhança, fomos construindo novas amizades, estruturando nossa propriedade e  
349 tudo foi se ajeitando. (MELISSA, 2018).

350 Com o passar dos dias fomos plantando na terra, construindo nossa horta para a despesa da casa, criando os  
351 animais, plantando árvores frutíferas e nativas, plantas medicinais e ornamentais e com o tempo a propriedade  
352 foi se tornando o espelho da nossa dedicação e esforço (MELISSA, 2018).

353 Sua narrativa revela o entusiasmo da mudança e o profundo sentimento de liberdade e realização propiciado  
354 pela conquista da terra e pela autonomia de trabalhar conforme seus princípios e crenças. Após as discussões e  
355 análises realizadas pela equipe de pesquisadores sobre o trecho da narrativa apresentado anteriormente, diversas  
356 questões surgiram, uma vez que este era um novo ponto de partida na trajetória de Melissa: Quais eram as novas  
357 rotinas? Como era a mudança de não proprietário para proprietário? Qual o impacto sobre a qualidade de vida  
358 da família? Tendo em vista os questionamentos realizados, Melissa acrescenta à sua segunda narrativa o trecho  
359 abaixo. A narrativa de Melissa, embora já apresentasse os pressupostos da nova narrativa, reforça sua relação  
360 identitária com o movimento camponês e acrescenta elementos históricos relevantes que caracterizam o acesso às  
361 políticas públicas para a agricultura familiar e sua importância para a sobrevivência e autonomia dos povos do  
362 campo. Em outras palavras, a narrativa ganha concretude ante à evidência do impacto das políticas públicas  
363 que a família de Melissa teve acesso. Neste aspecto, é importante destacar que a vida no campo não é só terra,  
364 mas luta por melhores condições de vida. A historicidade dessa narrativa e sua relevância torna-se ainda mais  
365 evidente quando se considera que no atual governo o PAA foi extinto e são votados projetos de lei, a exemplo  
366 da PL 2.392/2020 sobre o PNAE que propõe a flexibilização da compra da compra de alimentos proveniente da  
367 agricultura familiar.

368 Esta dimensão identitária, no caso de Melissa, se fortalece no entrelaçamento dos Territórios Educativos: a  
369 família, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) de Simonésia e os Movimentos Sociais:

370 Meus pais me educaram me mostrando o valor da boa relação familiar, do respeito com os outros e comigo  
371 mesma. Sempre tivemos uma abertura muito grande para tratarmos de qualquer assunto, o que foi essencial para  
372 que tivéssemos uma boa relação. Sempre fui mais ligada com minha mãe, onde foi construída além da relação  
373 de mãe e filha, uma amizade incondicional. Minha mãe sempre foi meu suporte para a vida e também sempre  
374 esteve ao meu lado me apoiando com os estudos e me mostrando a importância de ter um trabalho e ser uma  
375 pessoa independente (MELISSA, 2018).

376 Desde muito nova, senti muita a falta da presença da minha mãe, pois ela trabalhava no Sindicato dos  
377 Trabalhadores Rurais de Simonésia, começou participando das atividades que eram desenvolvidas com as mulheres  
378 pelo diretório de mulheres do Sindicato depois se associou e compôs o diretório de mulheres, com isso começou a  
379 participar dos movimentos sociais como, a Marcha Mundial das Joanas, Movimento dos Atingidos por Barragens,  
380 além é claro do Movimento Sindical. Então, com isso, fui crescendo e vendo a vida de militância dela e aprendendo  
381 também a importância dessa luta. Com o passar do tempo ela ocupou a cadeira de presidência do Sindicato,  
382 tornando a primeira mulher a ser presidente do mesmo. Nesse período, ela é eleita para tomar posse do diretório  
383 estadual de mulheres na CUT-MG (Central Única dos Trabalhadores de Minas Gerais), com isso a militância  
384 dela nos movimentos sociais se torna cada vez mais forte. Fazendo com que eu e meu pai também ingressássemos  
385 nessa luta, nos tornando então sócios do Sindicato e militantes dos movimentos sociais. A partir daí comecei  
386 também a andar com minhas próprias pernas e participar das ações dos movimentos de mulheres, dos agricultores  
387 familiares entre outros (MELISSA, 2018).

388 Este trecho da narrativa de Melissa sobre sua família apresenta uma trajetória educativa construída nas  
389 relações estabelecidas nestes territórios onde os pais atuavam, independentemente de sua pouca escolaridade.  
390 A escolarização, as relações de respeito, a causa das mulheres, a militância são princípios que, segundo ela,  
391 norteiam seus passos. No histórico das atividades do Programa Extensionista Teia, desenvolvido na Universidade  
392 Federal de Viçosa (UFV), do Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata de Minas Gerais (CTA-  
393 ZM) e do movimento agroecológico da UFV, os STRs têm uma participação constante e ativa nas discussões  
394 sobre a Educação do Campo, a agroecologia e a Agricultura Familiar (MARLIERE, 2018), incluindo o STR de  
395 Simonésia. O processo de construção destes conhecimentos está em curso há longa data na articulação entre essas  
396 instituições, alimentando práticas emancipatórias em seus territórios e movimentos pelas transformações sociais  
397 populares. A própria Licena, na qual Melissa passa a estudar, é um projeto resultante dessa construção conjunta  
398 entre universidade e movimentos sociais camponeses, consolidando e aprofundando uma perspectiva identitária  
399 e técnica em diálogo com o paradigma ético-político-estético de Santos (2011). A trajetória de Melissa também  
400 está relacionada a este histórico.

401 Algumas questões colocadas nas duas entrevistas subsequentes trouxeram novos elementos à narrativa,  
402 ampliando a descrição do contexto de construção da trajetória familiar na militância junto aos movimentos  
403 sociais.

404 Mas minha mãe já me levava a alguns encontros de mulheres que ela participava. A partir disso o Sindicato  
405 fez algumas parcerias com outros movimentos sociais, como o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra) e  
406 MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens). Com isso minha mãe se faz presente nas lutas desses movimentos  
407 e começa a inserir eu e meu pai nessas ações, a partir de então é que começamos a participar dos movimentos  
408 sociais. Como minha mãe sempre me incentivou a aceitar e assumir meu cabelo afro, ela me insere no movimento  
409 negro, o qual faço parte até hoje. E é a partir da inserção da minha mãe no sindicato que minha família começa a

410 vida nos movimentos sociais (MELISSA, 2018). Então, com isso, fui crescendo e vendo a vida de militância dela  
411 e aprendendo também a importância dessa luta. A partir das lutas vivenciadas nos movimentos sociais tivemos  
412 a oportunidade de estar sempre lutando pelos nossos direitos e pelo direito do outro. Tivemos oportunidade  
413 de sermos sujeitos ativos na busca de uma sociedade mais justa. Foi na luta com os movimentos sociais que  
414 aprendemos a sermos sujeitos pensantes e críticos. Que aprendi a me aceitar enquanto mulher, agricultora, negra  
415 e a fazer as pessoas me respeitarem como eu sou e não querer mudar meu jeito para caber nos padrões forçados  
416 da sociedade. Foi a partir dos movimentos sociais que eu e meus pais aprendemos a ser seres humanos melhores,  
417 a nos preocuparmos com os outros, a cobrar aquilo que nos é de direito. Posso dizer que os movimentos sociais  
418 foi a última narrativa detalha o percurso da mãe junto ao Sindicato de Trabalhadores Rurais, a organização  
419 familiar e a constituição de sua própria identidade. Ao território educativo constituído na interlocução destes  
420 espaços atribui características distintivas em relação a "padrões forçados da sociedade", como a solidariedade  
421 e a militância em torno de direitos. Essa militância e seus respectivos direitos estão desenhados segundo o  
422 imbricamento das dimensões identitárias mobilizadas em seu percurso: a identidade de mulher agricultora negra.  
423 Observa-se, em uma primeira mirada sobre a narrativa de Melissa, a presença do princípio ético, orientado pela  
424 perspectiva do cuidado com o outro caracterizada pela solidariedade; político, pela participação ativa na defesa  
425 de direitos; e estético, caracterizado pelas dimensões da autoria e artefactualidade discursiva na constituição de  
426 territórios educativos nos quais grupos minoritários desenvolvem e se apropriam de estratégias de organização e  
427 formação. Outras dimensões de sua narrativa auxiliarão no reconhecimento desses princípios, como será visto a  
428 seguir.

429 Em relação à sua escolaridade, Melissa tem uma trajetória peculiar em relação aos depoimentos de outras  
430 estudantes da Licena (SANTOS; SILVA, 2019; SANTOS; SILVA, 2020), pois apresenta uma formação contínua  
431 e sem grandes percalços, tendo iniciado seus estudos aos seis anos de idade. Demonstra que a escolarização  
432 é um valor familiar, que ela assume com "paixão". Estudante de sala multisseriada na escola da comunidade  
433 onde nasceu, apresenta uma visão crítica sobre a qualidade do ensino e das condições materiais. Não obstante,  
434 suas memórias são positivas sobre as relações estabelecidas com os demais estudantes, caracterizadas pelo  
435 companheirismo, cuidado e proteção. Tais relações, além do pressuposto do interesse e curiosidade em relação  
436 aos estudantes mais velhos, são típicas das turmas multisseriadas.

437 Aos seis anos de idade entrei na escola, uma escolinha da minha comunidade mesmo [...] chamada Escola  
438 Municipal João Faustino Alves Costa. A partir daí começou minha paixão pelos estudos, pois desde muito cedo  
439 minha mãe sempre falava da importância dos estudos para poder conquistar uma boa profissão. Era uma escola  
440 de estrutura pequena, mantida pela prefeitura local. Hoje consigo ver que o ensino era precário, mas naquela  
441 época era muito criança e não tinha visão crítica das coisas. Lembro que as turmas eram multisseriadas, onde em  
442 uma sala tínhamos três turmas de séries diferentes, em minha sala havia alunos da 2ª, 3ª e 4ª série, e somente  
443 uma professora em sala de aula. Recordo-me que a professora dividia o quadro em três para aplicar a matéria e  
444 ficávamos curiosos com as atividades passadas para os alunos das outras séries. Mas em meio tanto tumultuado  
445 havia também muito companheirismo entre os alunos, onde um ajudava o outro com as matérias e também com  
446 cuidado e proteção mesmo, pois éramos de idades diferentes, então sempre Year 2021 havia aquele amiguinho  
447 mais velho que cuidava do mais novo (MELISSA, 2018).

448 Após avaliação do trecho referente à trajetória escolar pela equipe de pesquisa, surgiram algumas questões a  
449 partir desta primeira narrativa: quais os aspectos positivos e negativos vivenciados nessa escola? Como era a  
450 vivência entre você e os demais estudantes? E entre você e a professora? Quais outras lembranças você tem desse  
451 período? As vivências em uma sala do campo multisseriada contribuíram para a sua vida e formação em geral?  
452 O que você quis dizer quando relatou que o ensino da escola da comunidade era precário? Como você avalia essa  
453 precariedade? Hoje, a partir da sua experiência, como você avalia a formação desenvolvida nessa escola? Você  
454 acha que é necessário mudar práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas multisseriadas?

455 Continuando sua reflexão sobre a qualidade da educação nas escolas do campo, Melissa retoma as vantagens e  
456 os desafios das salas multisseriadas. A realidade da sala multisseriada alcança 60% das escolas do campo no Brasil  
457 (BRASIL, 2017). Como no Brasil, muitos países adotam as salas multisseriadas como uma opção economicamente  
458 viável para sua manutenção junto a pequenas comunidades (PARENTE, 2014). Contudo, diferentemente de  
459 outros países, a formação de professores para atuação em salas multisseriadas é muito limitada, sendo um dos  
460 desafios impostos ao movimento pela Educação do Campo. Em estudo realizado por Lage (2016) em escolas do  
461 campo de um município de médio porte no qual constava um curso de Pedagogia, nenhuma das pedagogas que  
462 atuavam nas onze escolas localizadas no meio rural haviam estudado sobre a educação do campo, quanto mais  
463 sobre atuação em salas multisseriadas. A adoção das salas multisseriadas, portanto, é orientada exclusivamente  
464 pela racionalidade econômica, sem a devida contrapartida para garantir uma educação de qualidade (AMARAL,  
465 2021).

466 Nesse sentido, a narrativa de Melissa apresenta-se como importante referência para discutir essa estratégia  
467 pedagógica, evidenciando, na articulação entre suas experiências e os aprendizados na Licena, as contribuições e  
468 os limites para a finalidade educativa.

469 Hoje consigo ver que o ensino era precário, mas naquela época era muito criança e não tinha visão crítica das  
470 coisas. Digo isso pelo fato de que hoje consigo ver que o que era passado no ensino fundamental 1 não foi uma  
471 base suficiente para que eu pudesse aproveitar quando fiz a transferência de escola, pois a grade curricular da  
472 escola da cidade era mais aprofundada do que eu havia aprendido no fundamental 1 na escola do campo. Penso



473 que as disciplinas aplicadas na escola [...] João Faustino Alves Costa eram trabalhadas de forma superficial e não  
474 tão aprofundada quanto nas escolas das cidades. Enquanto educanda da Licena, vejo que as metodologias usadas  
475 na escola eram como na maioria das escolas convencionais, onde o detentor do saber era o professor e o aluno é  
476 aquele que não é visto como um sujeito de muitos saberes, que está em sala de aula não para questionar, mas  
477 sim para ouvir e decorar todo o conteúdo que é aplicado em sala de aula, como cita Paulo Freire, uma Educação  
478 Bancária como na maioria das escolas convencionais. Penso que seja necessárias sim, mudanças nas práticas  
479 adotadas em turmas multisseriadas, pois os alunos ficam perdidos no conteúdo que é aplicado, o que atrapalha  
480 no seu desenvolvimento enquanto sujeito que busca aprimorar os seus conhecimentos, afetando também ou mesmo  
481 futuramente, quando inserido numa escola que tem como base a educação bancária e que exige do aluno um bom  
482 rendimento escolar. Além também de influenciar na visão do aluno em relação aos estudos, pois quando ele está  
483 nas turmas multisseriadas corre um grande risco do aluno perder o interesse nos estudos, pois ele não recebe a  
484 atenção necessária do professor para que ele tenha maior entendimento dos temas trabalhados em sala de aula,  
485 pelo fato de que o professor precisa se dividir para dar conta de passar todo o conteúdo necessário para todas as  
486 turmas, conseqüentemente o conteúdo abordado não é devidamente aplicado interferindo no conhecimento dos  
487 alunos. Além disso, tem também a sobrecarga dos professores que mediam as salas multisseriadas, pois há todo  
488 um desgaste psicológico e físico do profissional. O que também implica na saúde do mesmo [...]. A vivência  
489 a entre os estudantes era de companheirismo pelo fato de que, por haver estudantes de séries superiores à dos  
490 outros, muitos conteúdos que eram passados para alguns alunos os outros estudantes já tinham conhecimento  
491 daquele determinado conteúdo e ajudavam os educandos a entenderem o que era passado pela professora. O  
492 que era benéfico também para a própria professora, pois ela tinha o apoio dos estudantes mais velhos para  
493 que o conteúdo aplicado fosse mais bem entendido pelos alunos. As vivências em uma sala multisseriadas sem  
494 dúvidas contribuíram para minha formação enquanto pessoa, pois com isso foi possível compreender e respeitar  
495 as limitações de cada um, víamos de perto e aprendemos que era necessário o companheirismo entre os alunos,  
496 pois apesar de tudo, não era fácil ter em uma sala alunos de três séries diferentes, dividindo o mesmo quadro e  
497 com apenas uma professora. (MELISSA, 2018).

498 Sua narrativa evidencia que a sala multisseriada não era uma estratégia pedagógica, mas uma condição com a  
499 qual a professora abordava utilizava práticas pedagógicas tradicionais, com prejuízo para o acesso aos conteúdos  
500 curriculares. Nessa condição, emergiam estratégias improvisadas de ajuda mútua entre os estudantes, o que  
501 Melissa reconhece como parte significativa de seu processo formativo, mas de maneira fortuita. Essa condição  
502 é compreendida por Melissa como uma sobrecarga de trabalho para o professor que assume simultaneamente  
503 três turmas. A ausência de formação e de acompanhamento docente dificultam a construção de estratégias de  
504 trabalho que maximizassem os aprendizados e diminuíssem o trabalho docente ao adotar uma lógica não-seriada.  
505 Hoje vejo que as escolas do campo são menos valorizadas do que as urbanas, fato que comprova isso é que nas  
506 escolas urbanas que estudei não vi nenhuma turma multisseriadas, mas na escola do campo sim, isso devido à  
507 falta de professores na escola, pois em uma escola que havia cinco turmas havia apenas duas ou três professoras.  
508 Mas apesar das dificuldades foi muito bom ter vivenciado essas experiências na escola do campo, pois ali construí  
509 muitas amizades, não sofria nenhum preconceito por ser quem eu era e por morar no campo. Aprendi a respeitar  
510 as diferenças e limitações de cada um, aprendi também a dar sempre o meu melhor nos estudos. Já nas escolas  
511 da cidade os problemas também existiam, pois tive que me adaptar a um ensino diferente do que era passado na  
512 escola do campo, as metas exigidas na escola da cidade também eram maiores. Diferente do campo, nas escolas  
513 urbanas se os alunos não alcançassem a média das notas ele seria reprovado, então isso também foi uma realidade  
514 nova que tive que me adaptar. Quando me inseri na escola da cidade senti muita falta do companheirismo  
515 que tínhamos na escola do campo, pois na cidade os alunos eram mais individualistas. Senti falta também  
516 das brincadeiras, pois as brincadeiras dos alunos da cidade eram diferentes das que costumava brincar quando  
517 estudava na escola do campo, como por exemplo, pique bandeira, queimada, pique esconde, etc. E na escola da  
518 cidade as brincadeiras não eram essas, os alunos sempre brincavam com os brinquedos que já tinham na escola,  
519 como futebol na quadra, escorregador, etc. (MELISSA, 2018).

520 As questões colocadas para Melissa na segunda entrevista, provocaram reflexões que exigiram dela um esforço  
521 para a geração de uma síntese que não perdesse a densidade de informações trazidas por suas experiências.  
522 Nesse sentido, o confronto entre as escolas do campo e as escolas urbanas apresentam-se como contrapontos na  
523 experiência de Melissa em termos das condições escolares e oportunidades oferecidas aos estudantes. Em sua  
524 narrativa, Melissa ressalta que os mecanismos adotados pela escola urbana não favorecem a apropriação, pelos  
525 estudantes do campo, dos conteúdos curriculares. Por outro lado, as relações estabelecidas entre os estudantes de  
526 diferentes idades e pertencentes a uma mesma comunidade diferenciam-se significativamente do posicionamento  
527 mais individualista dos estudantes das escolas do meio urbano. A referência ao vivido presente na narrativa de  
528 Melissa evita a leitura dicotômica que romantiza a escola do campo e critica a escola urbana. Orientando-se por  
529 suas experiências, permitiu-se sintetizar aspectos considerados lacunares em sua formação enquanto estudante  
530 de escola precarizada no campo, a partir do que pôde vivenciar apenas quando foi para uma escola urbana;  
531 por outro lado, lembra-se dos aspectos positivos de suas experiências escolares no campo e sua influência sobre  
532 aspectos de sua identidade camponesa ou de estudante. A análise apresentada por Melissa apresenta sinergia  
533 com os princípios fundamentais do movimento da Educação do Campo, a saber a importância da educação de  
534 qualidade, a garantia de escolas presentes nas comunidades camponesas para garantir um ensino contextualizado  
535 e que preserve e fortaleça laços identitários.

536 Mas nas escolas da cidade também foi possível construir novas amizades, as quais muitas ainda permanecem  
537 até os dias atuais, pude vivenciar experiências novas, pois foi a partir das escolas urbanas que tive meu primeiro  
538 contato com as novas tecnologias, o que foi uma oportunidade nova para conhecer outros horizontes, pois a partir  
539 dessas tecnologias foi possível inserir no mundo virtual, além de fazer as provas online do governo. E também  
540 passei a ter oportunidade de usar outros meios de estudo, através de pesquisas. Tive contato também com salas  
541 de informática, o que não existia nas escolas do campo, também foi na escola urbana que tive meu primeiro  
542 contato com uma biblioteca, o que também não tínhamos na escola do campo. O que a partir daí pude abranger  
543 mais a minha carga de conhecimento, pois adorava ler livros, o que influenciou muito na minha formação de  
544 visão de mundo. Como na escola do campo não havia biblioteca, os livros que tínhamos acesso eram os livros  
545 didáticos usados pelos professores e alguns livros extras que os professores achavam importante e levavam para  
546 que fizéssemos a leitura. Já na escola da cidade tive esse contato com a biblioteca, onde havia muitos livros de  
547 livre acesso, sempre que tínhamos horários livres, aproveitava para pegar algum livro para ler e algumas vezes a  
548 professora de Português aplicava a aula dentro da biblioteca para que conhecêssemos novos autores e para que  
549 pudéssemos praticar a leitura (MELISSA, 2018).

550 Novamente a referência ao vivido na narrativa de Melissa apresenta a precariedade material das escolas  
551 do campo e a importância de uma infraestrutura básica para garantir a seus estudantes uma formação  
552 escolar adequada, uma possibilidade real de apropriação dos conteúdos civilizatórios para uma compreensão  
553 e participação instruída na sociedade. Por outro lado, evidencia que a constituição de uma identidade camponesa  
554 pode conviver com os espaços e sujeitos urbanos, superando uma perspectiva tradicionalista e conservadora que  
555 dicotomiza artificialmente essa relação. Apesar das peculiaridades do modo vida camponês em sua relação com  
556 a terra, seu diálogo com o urbano tem sido uma marca em seu cotidiano, seja pelo trânsito entre estes espaços,  
557 na escola ou no acesso ao mercado e serviços, seja pela presença de filhos jovens que vivem nas cidades e com os  
558 quais mantêm contato.

559 A descrição de Melissa sobre sua chegada na escola urbana revela a ambiguidade entre o entusiasmo e o  
560 desencanto. Preconceito com sujeitos do campo e defasagem escolar são desafios que ela enfrentará.

561 Essa escola localizada também era municipal [...]. Ali conheci um mundo novo, pois a estrutura da escola era  
562 muito maior, havia quadra para educação física, área de lazer para poder brincar, escorregador e tudo mais! Tinha  
563 um refeitório muito grande, a comida era diferente, havia também muitos professores para respectivas matérias  
564 e havia também muitas matérias, o que não tínhamos na escola rural. Era tudo novo até mesmo os desafios.  
565 Afinal, ao chegar à escola logo já fui rotulada como a menina negra da roça. O que para alguns alunos não era  
566 visto como uma coisa boa, mas para o bem da maioria, também tinha aqueles que isso não fazia diferença. O  
567 ensino em relação a primeira escola era diferenciado e a forma de avaliação era mais dura, tínhamos que alcançar  
568 a média senão éramos reprovados. Mas apesar de tudo, construí ali muitas amizades o que foi essencial para  
569 enfrentar toda aquela novidade que era estudar em uma escola localizada na cidade (MELISSA, 2018).

570 Na segunda entrevista, buscamos saber mais sobre os desafios enfrentados por Melissa nessa escola,  
571 especialmente relacionados ao preconceito mencionado por ela e sobre as dificuldades em relação às experiências  
572 escolares e conteúdos curriculares. Em sua narrativa, Melissa destaca que As dificuldades vivenciadas ao me  
573 inserir em uma escola urbana foram muitas, pois os estudantes oriundos do campo eram vistos por muitos alunos  
574 como pessoas que vivem no atraso, ignorantes, que não sabem "falar direito". E isso pesava muito, pois era  
575 preciso provar todos os dias que isso não era verdade, que eu tinha a mesma capacidade que um aluno da cidade  
576 tinha. Recordo que em muitas situações em que lidava com questões que não estavam sob meu domínio, esse  
577 preconceito sobressaía. Muitas vezes devido ao período chuvoso, precisava ir para a escola a pé e chegava com os  
578 pés sujos de barro e logo na entrada da escola isso já era motivo de chacota para alguns alunos, além de alguns  
579 serviços nos tratarem com indiferença, pelo fato de que nos julgavam por sujar a escola. Além disso, ao entrar  
580 em sala de aula, alguns alunos faziam piadas pelo fato de ter ido para escola a pé e chegado atrasada na aula. As  
581 dificuldades no período chuvoso eram muitas, pois tínhamos que nos esforçar muito durante o ano para alcançar  
582 a média do total das notas, pois sabíamos que quando chegasse o período de chuvas teríamos dificuldades para  
583 chegar à escola e isso atrapalharia no nosso aprendizado, pois muitas vezes chegávamos atrasados e em algumas  
584 semanas não conseguíamos ir à escola. Então era necessária uma dedicação maior aos estudos antes do período  
585 chuvoso (MELISSA, 2018).

586 Também neste trecho, a descrição dos fatos ocorridos na escola evidencia a importância das Diretrizes  
587 Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo 8 para uma educação igualitária, que reconheça  
588 o direito de uma educação de qualidade nas comunidades, que sejam respeitadas as diferenças culturais, que  
589 sejam abordadas temáticas contextualizadas, e que sejam acessíveis. Outra questão apontada por Melissa e que  
590 apresenta uma bandeira da Educação do Campo é a adequação do calendário escolar das escolas do campo, seja  
591 pelo período das colheitas, em que os estudantes ajudam suas famílias, ou em função do período das chuvas que,  
592 em função das condições precárias das estradas, impede a chegada dos estudantes às escolas No Ensino Médio,  
593 a escola que já era rigorosa torna-se ainda mais rígida. Segundo Melissa Aos quatorze, quinze anos mudei mais  
594 uma vez de escola, pois já ia fazer o ensino médio e na escola que estudava só havia o fundamental 2 (de 5ª a 8ª  
595 série), então transferi de escola, [...]. Não perdi muitas amizades, pois muitos dos amigos que estudavam comigo  
596 também foram transferidos para poderem cursar o ensino médio. Mas também conheci um mundo novo, pois  
597 o ensino nessa nova escola era mais rígido, foi onde passei a estudar as ciências da natureza (Biologia, Física  
598 e Química), novos professores, nova estrutura de escola. E também novos desafios, pois ali também havia a

599 resistência de alguns alunos em relação àqueles alunos oriundos do campo, além disso, esse período foi o que eu  
600 passei a assumir o meu cabelo afro, então também tinha o preconceito de alguns estudantes em relação a isso.  
601 Mas, também havia as coisas boas de estudar ali, o ensino era melhor, pois se tinha um aprofundamento maior  
602 nas matérias aplicadas, também gostava de estudar as novas ciências, mais especificamente a Física e a Química.  
603 E também tinha uma relação mais amigável com os professores das respectivas matérias. Depois de quatro anos  
604 concluí o ensino médio e concorri ao ENEM. Foi onde através da indicação de uma amiga me matriculei no Licena  
605 e fui aprovada (MELISSA, 2018). Sobre a trajetória de Melissa no Ensino Médio, as perguntas dirigidas a ela  
606 buscavam esclarecer a forma como a família acompanhou esta etapa de sua escolarização, as diferenças entre as  
607 escolas, o tratamento recebido na escola e a trajetória escolar dos amigos. Em sua narrativa, Melissa apresenta,  
608 portanto, uma ampliação da narrativa anterior.

609 Minha família me influenciou muito nesse período de transferência de escola. Viam que essa transferência era  
610 necessária e importante, pois eles sempre motivaram os meus estudos e me mostraram o quão importante era  
611 concluí-los. Mas eles também vivenciaram as minhas dificuldades ao entrar na escola [escola do Ensino Médio],  
612 pois foi o período em que assumo meu cabelo afro o que acarretou muitos constrangimentos vividos ali. Mas  
613 vivenciando essas situações tive todo o apoio dos familiares, pois eles sabiam que era preciso esse apoio, pois  
614 essa etapa de autorreconhecimento e de aceitação era de suma importância. Além disso, concluir o ensino médio  
615 era o principal objetivo para que eu pudesse me inserir na vida acadêmica. [...] tenho a percepção de que o  
616 ensino lá era mais rígido, pois muitas regras que na escola [dos anos finais do Ensino Fundamental] não eram  
617 cumpridas na [escola do Ensino Médio] era exigido que fosses cumpridas. E foi [na escola do Ensino Médio] que  
618 passei a estudar as ciências da natureza (Biologia, Física e Química), novos professores, nova estrutura de escola.  
619 [...] minha mãe sempre me incentivou a gostar do meu cabelo do jeito que ele era. Mas como muitos colegas  
620 de escola sempre faziam brincadeiras em relação ao meu cabelo, eu nunca tive vontade de assumir, pois meu  
621 cabelo sempre foi motivo de piadas racistas. Mas depois de entrar no movimento negro, o FOMENE (Fórum  
622 Mineiro de Entidades Negras de Minas Gerais), que é um grupo de entidades organizadas, com o intuito de  
623 combater as diversas formas de racismo e fortalecer a população negra [...] fui vendo as pessoas com os cabelos  
624 assumidos naturais e fui aprendendo que era preciso nos aceitar e nos reconhecer. Depois de muitas atividades no  
625 movimento e de muito incentivo tanto da minha mãe quanto de amigas que também faziam parte do movimento  
626 eu finalmente decidi assumir meu cabelo afro e enfrentar os comentários racistas e as piadas que faziam por ter  
627 cabelo afro (MELISSA, 2018).

628 Na segunda narrativa, Melissa demonstra que o rigor escolar é considerado para ela um desafio importante  
629 que, seguindo as orientações de seus pais, apenas o sucesso escolar pode abrir-lhe possibilidades. Esta afirmação  
630 pode ser comum para sujeitos em condição de pobreza em relação a um sistema educacional tradicional, mas  
631 para Melissa, a partir de sua trajetória militante e popular, a educação formal é vista como uma oportunidade  
632 de conquistar sua independência profissional, articulada à identidade construída em sua trajetória de "mulher  
633 negra agricultora". Não se trata, portanto, de uma leitura individualista e meritocrática calcada no esforço  
634 pessoal. Melissa demonstra ter clareza da importância do princípio da escola de qualidade no campo para o  
635 desenvolvimento de suas capacidades de inserção, leitura e ação sobre o mundo vivido. Este trecho da narrativa  
636 evidencia que, essa dimensão formativa de Melissa busca dialogar com seu processo identitário em duas frentes:  
637 a militância e o conhecimento formal/acadêmico. Mais uma vez o paradigma éticopolítico-estético revela o modo  
638 peculiar dessa comunidade discursiva, agora ao pensar a educação na realização de um projeto de sociedade.

639 Embora a narrativa da militância a partir de uma construção própria -ou seja, para além da participação  
640 junto à sua mãe -possa ser entendida como um território educativo autônomo, sua emergência no espaço escolar  
641 pode significar a ampliação de contatos e desenvolvimento de uma postura. Assim, se nos anos iniciais do Ensino  
642 Fundamental ela percebeu situações de preconceito com sua condição camponesa e negra e contemporizava,  
643 buscando sobressair-se por seu rendimento na escola, a assunção de sua identidade é a assunção da militância no  
644 espaço escolar do Ensino Médio. Afirmar-se como sujeito de conhecimento e como sujeito de direitos.

645 Por isso, o ingresso na Licena é tão comemorado pela família e por ela, pois é a possibilidade de viabilizar  
646 a integração de diferentes experiências, militantes, populares e acadêmicas. O desempenho de Melissa na  
647 realização de sua narrativa permite também verificar que uma trajetória escolar em melhores condições favorece  
648 o desempenho acadêmico dos sujeitos do campo que acessam a universidade.

649 As narrativas evidenciam, a partir deste estudo de caso, a precariedade e a potencialidade da educação do  
650 campo. A precariedade por tudo o que foi narrado sobre as escolas do campo em termos de estrutura e de  
651 formação de seus profissionais, o tratamento atribuído aos estudantes, preconceituoso na exata proporção de seu  
652 pertencimento a grupos minoritários. O direito à educação para Melissa potencializa suas ações enquanto sujeito  
653 oriundo das camadas populares e dos movimentos sociais. Sujeitos que trazem uma experiência capaz de reler e  
654 reorganizar os espaços formativos.

655 Sua experiência traz referências à vocação ontológica do ser humano de "ser mais", conforme descreve Paulo  
656 Freire (2020) ao considerar que cada sujeito pode produzir conhecimentos, partindo de diferentes lugares e  
657 experiências, e que encontra na proposta pedagógica da Licena o amparo para o desenvolvimento de sua  
658 capacidade expressiva, construtiva e de sistematização. A pergunta que se pretende responder na próxima seção  
659 desse artigo é se a MPN pode ser considerada uma atividade pedagógica que traz contribuições para a Licena na  
660 realização desta proposta.

## 9 VI. Contribuições da Metodologia Das

661 Produções Narrativas Como Atividade Pedagógica Para o Desenvolvimento de Uma Ética Emancipatória

662 Ao término da exposição e algumas análises da narrativa de Melissa, essa seção do artigo avalia as possíveis  
663 contribuições da MPN como atividade pedagógica da Licena no que se refere à sistematização de suas experiências  
664 como sujeito, à produção de conhecimentos concretos sobre o modo de vida camponês e à identificação, neste  
665 modo de vida, de elementos do novo paradigma ético-políticoestético definido por Santos (2011). Tendo em vista  
666 tais objetivos, quando foram finalizadas as entrevistas narrativas, foi realizada uma entrevista semiestruturada  
667 com Melissa com o objetivo de avaliar a MPN como instrumento pedagógico e suas contribuições para ela como  
668 estudante da Licena.  
669

## 10 ( G )

670 Global Journal of Human Social Science -Year 2021 comparações com hoje, que a gente não para pra fazer,  
671 a narrativa me possibilitou isso. E eu avalio como bom, foi muito bom, eu consegui buscar novos frutos. É  
672 possibilidades mesmo no dia a dia que a gente não para pra pensar como foi, e de como a gente vivencia. [Isso]  
673 ajuda a gente no aprendizado, na carga de aprendizagem da gente. [...] Tipo assim, a gente vai vivendo os dias  
674 da gente, e como a vida é muito corriqueira, né, igual, a minha participação nos movimentos sociais, eu nunca  
675 tinha parado pra em como isso contribui como um sujeito, perante a sociedade, de transformação [?] o quê que  
676 a vida nos movimentos sociais me proporcionou, de carga de aprendizagem, de lidar com as pessoas, de ter um  
677 pensamento crítico perante qualquer assunto que costuma ser dado pra gente, a gente para pra pensar "não, é  
678 assim, mas pode ser diferente?". Eu acho que é mais nessa visão crítica do mundo mesmo. [...] [A narrativa  
679 contribuiu] visando a educação do campo que também tá relacionada a isso, que busca aprofundar e olhar pro  
680 campo não como um lugar de atraso, mas como um lugar que a gente pode sim ter uma vida digna, porque a  
681 sociedade diz que não? eu vejo que a narrativa me mostrou isso, sabe. Olhar pro campo com esse olhar, que não  
682 é o atrasado, como a sociedade mostra, como é padronizado, que é sim um lugar de produção de conhecimento.  
683 [...] acho até que poderia ser também uma ferramenta de pesquisa da Licena, em algumas disciplinas. Acho que  
684 é muito similar ao PET também que é essa pesquisa mais profunda que a gente faz (MELISSA, 2018).

685 As respostas de Melissa avaliam que a MPN traz contribuições para a releitura de sua trajetória de vida,  
686 identificando momentos e aspectos considerados relevantes para suas escolhas e seu aprendizado para a temática  
687 proposta pela entrevista. A reflexão produzida pelas narrativas ofereceu para Melissa indicadores relevantes  
688 quanto a seu percurso e identidade, possibilitando analisar sua inserção e seus propósitos em relação à forma  
689 como a sociedade se organiza e se impõe a seus integrantes. Identifica esse processo a uma visão crítica, uma  
690 leitura crítica na qual lê o mundo e pensa as possibilidades para fazê-lo diferente, com especial ênfase à sua  
691 condição de integrante de movimentos sociais. Neste movimento subjetivo revisita e ressignifica os princípios da  
692 Educação do Campo, reconhecendo-os em sua trajetória e reconhecendo-se como integrante de uma comunidade  
693 discursiva responsável por redesenhar para a sociedade sua compreensão sobre o que é o campo, não como lugar  
694 de "atraso", mas como "lugar de produção de conhecimento".  
695

696 As narrativas de Melissa trazem a experiência de um movimento social camponês que organizado que busca  
697 fazer frente às formas de regulação social orientados pelo paradigma moderno no qual o rural ocupa um lugar  
698 periférico e anacrônico. As experiências de Melissa evidenciadas por suas narrativas permitem compreender os  
699 efeitos desse paradigma sobre as comunidades camponesas no que diz respeito às lutas não apenas por direito,  
700 mas para a efetiva construção de condições dignas de vida por meio do acesso à terra e a uma educação de  
701 qualidade. Este movimento se organiza em frentes diversas para a realização de uma emancipação social por  
702 meio de um projeto de Campo e de sociedade ao qual se integra e se orienta a Educação do Campo.

703 Vê-se, portanto, que a identidade de Melissa como mulher negra camponesa constitui-se na participação ativa  
704 com as comunidades discursivas que integra. O ato subjetivo de identificar-se -claramente uma subjetividade  
705 rebelde (SANTOS, 2007) -está estreitamente relacionado ao princípio solidário de envolver-se e transformar pela  
706 participação, pela produção e compartilhamento de um projeto emancipatório. A participação nos movimentos  
707 sociais de mulheres, da negritude, de camponeses estão presentes na forma de organização familiar, na sua  
708 participação como estudante secundarista, na participação de movimentos que constroem e viabilizam políticas  
709 públicas -como foi a criação da própria Licena -e inauguram formas autorais, discursivas e prazerosas de produção  
710 de conhecimento e de outros modos de vida.

711 As narrativas de Melissa, portanto, demonstram que está em marcha o que Santos (2011) Apesar dos diálogos  
712 entre universidades e movimentos sociais camponeses na criação desses cursos, a construção desse processo  
713 formativo vem colocando muitos desafios para as universidades. O principal deles é que a matriz curricular  
714 dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo se utilize de metodologias que reconheçam a complexidade  
715 inerente aos contextos sócio-históricos de seus alunos (MOLINA, 2017). O presente artigo apresenta o resultado  
716 de uma pesquisa que utiliza a Metodologia das Produções Narrativas (MPN) como uma atividade pedagógica  
717 complementar ao Plano de Estudos Temáticos. O Plano de Estudos Temáticos é uma atividade curricular  
718 orientada por uma pesquisa desenvolvida pelos estudantes da Licena sobre um determinado tema relevante para  
719 sua formação, no caso em questão, a identificação dos territórios educativos em sua comunidade. A hipótese é que  
720 a MPN, ao realizar entrevistas narrativas com estudantes sobre temas relativos à sua trajetória de vida, poderia  
721 auxiliá-los no processo de reflexão sobre suas trajetórias camponesas e assim identificar aspectos concretos que  
722 permitam construir interpretações e o encadeamento de eventos micro e macro históricopolíticos.

723 As entrevistas realizadas com uma estudante da Licena, Melissa, tiveram como referencial analítico o  
724 conhecimento-emancipação proposto por Santos (2011), compreendido como conhecimento produzido por  
725 movimentos sociais que, na oposição ao modo de produção capitalista, apresentam interpretações possíveis para  
726 um processo de transição paradigmática do pensamento moderno para um pensamento pósmoderno. Essas  
727 interpretações estão orientadas para a construção de um novo senso comum ético, político e estético, que têm  
728 como princípios fundamentais a solidariedade, a participação e o engajamento autoral.

729 As narrativas produzidas por Melissa e a equipe pesquisadora tinham por objetivo evidenciar como as sucessivas  
730 entrevistas, como espaço dialógico, permitiriam expandir a compreensão do universo vivido pela entrevistada e  
731 sua apropriação; e evidenciar se a MPN pode identificar a emergência do senso comum ético-político-estético  
732 como universo vivido de Melissa e, assim, vir a fortalecer as comunidades discursivas enquanto prática educativa.

733 Verificou-se que as narrativas de Melissa em sua interação com a equipe de pesquisa trouxeram uma pluralidade  
734 de experiências relativas ao modo de vida camponês, delineado a partir de um envolvimento crescente com  
735 movimentos sociais camponeses politicamente organizados. Sua narrativa parte de uma condição adversa na qual  
736 apresenta a si e sua família enquanto meeiros, sem autonomia no desenvolvimento de sua produção agrícola;  
737 o próximo passo foi a compra da terra e sua autonomia político-produtiva; a partir desse momento, relata  
738 o engajamento com movimentos sociais camponeses e étnico-raciais; suas experiências escolares também traz  
739 características coincidentes com os desafios enfrentados pela população camponesa, iniciando seus estudos em  
740 situações de precariedade, mas orientada por uma perspectiva comunitária e solidária; deslocando-se para uma  
741 escola urbana, na qual verifica as limitações de seu processo formativo e os preconceitos em relação à sua condição  
742 camponesa; a articulação entre sua identidade camponesa, militância política e estudante engajada, que vê na  
743 educação sua única possibilidade de sucesso profissional. Sua trajetória estudantilmilitante se desenvolve na  
744 Licena, espaço educacional no qual essa articulação é fomentada.

745 A narrativa de Melissa apresenta de forma concreta e complexa o universo vivido por sujeitos do campo,  
746 evidenciando a importância de princípios defendidos pela Educação do Campo. Destacara-se, portanto, a  
747 importância dos movimentos camponeses organizados para a emancipação dos sujeitos do campo, frequentemente  
748 encontrados em condições adversas no meio rural brasileiro em função da dificuldade de acesso à terra e sua  
749 autonomia produtiva; a importância de uma educação de qualidade para ampliar as possibilidades de escolha  
750 de sujeitos do campo; as formas organizativas para além do paradigma moderno como possibilidades para a  
751 construção de vivências emancipatórias.

752 Enquanto atividade educativa, a utilização da MPN contribuiu para o objetivo temático do PET, sendo que  
753 todos os espaços apresentados por Melissa foram caracterizados como Territórios Educativos referenciais em sua  
754 trajetória, permitindo-lhe explicitá-los, refletir e aprofundar sobre os mesmos, segundo seu próprio relato.

755 Como atividade pedagógica, portanto, a Metodologia das Produções Narrativas está de acordo com a discussão  
756 sobre o lugar da educação na contemporaneidade, superando a falsa dicotomia entre o acesso ao conhecimento  
757 universal, as experiências subjetivas e o conhecimento silenciado de grupos minoritários. A superação dessa  
758 dicotomia está pressuposta não apenas nos princípios da narrativa, mas na teoria dos conhecimentos situados e,  
759 principalmente, na ética emancipatória de Santos (2011) ao fortalecer as experiências e necessidades dos alunos  
760 e de sua comunidade como possibilidade para o desenvolvimento dos sujeitos e de comunidades discursivas. A  
761 Teoria dos Conhecimentos Situados radicaliza esse pressuposto ao legitimar o existente, inserindo-o nos espaços  
762 dialógicos e sintetizando-o a partir do contato com outros saberes existentes. A partir dessas perspectivas, as  
763 produções narrativas do sujeito assumem esse movimento ao historicizar, ou seja, ao reconhecer as forças motrizes  
764 de seu contexto histórico, seus rumos e sujeitos.

765 Contudo, pensar a Metodologia de Produções Narrativas como atividade pedagógica não pressupõe que ela  
766 deva ser utilizada isoladamente. A produção de narrativas com estudantes do campo poderia oferecer farto  
767 material sobre o contexto camponês, permitindo conhecê-lo em profundidade. Há práticas pedagógicas propostas  
768 pelas Licenciaturas em Educação do Campo calcadas no compartilhamento de experiências -como a Colocação em  
769 Comum -e no debate sobre as mesmas. As narrativas, como material sistematizado, poderia ser potencializado  
770 na sua articulação com estas práticas. Com isso, estariam mais aptos a propor ações para as melhorias que se  
771 fizerem necessárias nos territórios em que vivem, cumprindo um dos objetivos da Educação do Campo.

772 No início dos anos 1980, Paulo Freire defende importância da criação de bibliotecas populares para o  
773 desenvolvimento de uma posição crítico-democrático de seus sujeitos, destacando os povos camponeses. Segundo  
774 ele, a construção de um acervo a partir do levantamento das histórias locais passariam a fazer parte daquelas  
775 comunidades, permitindo a seus sujeitos compreenderem a forma como se organizam as relações de poder e de  
776 transformação nos processos históricos. Serem sujeitos, não objetos da pesquisa. À medida que as pesquisas se  
777 ampliassem Nesse sentido, espera-se ainda que as narrativas possam se tornar material acessível e frutífero não

metodológica  
princípios da  
desafiadas a  
os processos  
conheciment  
acadêmicos

O Procampo, no entanto, não garantia a continuidade destes cursos após o período estabelecido pelos editais, o que viria acontecer somente com o lançamento da Política Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). A partir das discussões com o GT, o Pronacampo estabeleceu a meta de formar 45 mil educadores do campo nos três primeiros anos de sua vigência. Cabia às Instituições de Ensino Superior que aderiram ao programa definirem o número de vagas a serem oferecidas após este período. As vagas disponibilizadas para esses cursos deveriam ser ocupadas prioritariamente por professores do campo e/ou integrantes dos movimentos sociais do campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

A proposta das Licenciaturas em Educação do Campo orienta-se pela formação docente referenciada

nas práticas desenvolvidas nos movimentos camponeses, construindo um vínculo mais orgânico entre as atividades escolares e as situações e demandas vividas por seus sujeitos concretos (CALDART, 2000). Essas licenciaturas são desafiadas, portanto, a construir este diálogo, de forma a garantir o acesso aos conhecimentos formais necessários aos professores que atuarão nas escolas do campo, por outro, não desperdiçar as experiências produzidas pelo movimento da Educação do Campo e seus sujeitos (SANTOS, 2007). Nesse sentido, se por um lado as Licenciaturas em Educação do Campo se encontram em um momento histórico importante, a partir da convivência com um acúmulo de experiências

específica pa  
garantir a fo  
campo. A p  
organizações  
movimento  
instituído o  
Reforma Ag  
educação fo  
Agrária (ES  
instituído, e  
destinado à  
escolarizaã  
29 anos que  
(SANTOS, 2

Figure 1:

---

Sua perspectiva, fundada na proposta de uma autoetnografia performativa (DENZIN, 2003), considera -e mesmo propõe -que as narrativas do entrevistador não se separam das apresentadas pelos entrevistados, situando-se entre testemunhos e interpretações a partir de um dado momento histórico. Segundo ele, o autoetnógrafo performativo luta por colocar a cultura em movimento, atribuindo-lhe dinamismo, ação e agência (DENZIN, 2003).  
A Metodologia das Produções Narrativas 4

II.  
Narrativa na Transição Para o Novo

A Metodologia da Produção

Paradigma Ético-Político-Estético

As narrativas são instrumentos de pesquisa

que ganharam destaque desde o início dos anos 1990 em um aprofundamento na realidade vivida por sujeitos, priorizando, portanto, estudos longitudinais. Segundo Denzin (2014), as narrativas apresentaram-se como uma alternativa metodológica promissora aos pesquisadores frente às limitações atribuídas à aplicação do modelo das ciências naturais para as ciências humanas. Segundo ele, as narrativas são uma possibilidade para demonstrar a intertextualidade entre o sujeito e a sociedade, considerando que o que se pode saber sobre a sociedade são as histórias contadas por seus integrantes e suas experiências partilhadas nas narrativas.

correntes teóricas buscavam um

Figure 2:

Figure 3: 8

Figure 4:

778 apenas para as comunidades de onde partiram seus sujeitos, mas também para a formação de futuros professores  
779 para as escolas do campo. <sup>1 2 3 4</sup>

---

<sup>1</sup>Enquanto o Estado pensava uma regulação jurídica para caracterizar a Agricultura Familiar em torno do tamanho da propriedade, a gestão produtiva e seu papel prioritário na economia familiar, os movimentos sociais camponeses viam para além desse público alvo, um projeto político e societário alternativo à perspectiva agroindustrial no campo.

<sup>2</sup>A MPN foi criada pelo Grupo Fractalidades en Investigación Social, da Universidade Autònoma de Barcelona, como metodologia de pesquisa para levantar e fortalecer trajetórias de feministas e mulheres migrantes no contexto espanhol. A Metodologia das Produções Narrativas na Formação de Educadores do Campo: Educação Emancipatória na Construção de Um Novo Paradigma Ético-Político-Estético © 2021 Global Journals

<sup>3</sup>A Metodologia das Produções Narrativas na Formação de Educadores do Campo: Educação Emancipatória na Construção de Um Novo Paradigma Ético-Político-Estético © 2021 Global Journals

<sup>4</sup>A Metodologia das Produções Narrativas na Formação de Educadores do Campo: Educação Emancipatória na Construção de Um Novo Paradigma Ético-Político-Estético



- 780 [Campos et al.] , Regina Campos , Helena De , Freitas .  
781 [Guanziroli] , Carlos Guanziroli .  
782 [Romeiro] , Ademar Romeiro .  
783 [Buainain and Sabbato] , Antonio M ; Buainain , Alberto Sabbato .  
784 [Lane and Maurer] , Sílvia Lane , Maurer .  
785 [Maia and Gori] , Alexandre Maia , Gori .  
786 [Martínez-Guzmán] , Antar Martínez-Guzmán .  
787 [Santos and Loures] , Marcelo Santos , Loures .  
788 [Silva and Gonzaga] , Diego Silva , Gonzaga .  
789 [Szmrecsányi and Desenvolvimento Da Produção Agrária ; In ()] , Tamás Szmrecsányi , Fausto Desenvolvi-  
790 mento Da Produção Agrária ; In , B . 1930-1970.  
791 [Participante ()] , \_\_\_\_\_, Pesquisa Participante . 1983. São Paulo, Brasiliense.  
792 [ Psicologia Social Comunitária ()] , *Psicologia Social Comunitária* 1996.  
793 [ Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social. São Paulo ()] , *Renovar a Teoria Crítica e Rein-*  
794 *ventar a Emancipação Social. São Paulo* 2007.  
795 [História Geral Da Civilização and Brasileira ()] , História Geral Da Civilização , Brasileira . *Economia e*  
796 *Cultura. T.III* 2007. 11. (4ª ed. Rio de Janeiro)  
797 [Brasília and Df ()] , / Brasília , Df . 2009. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural  
798 [Almedina and Ces ()] , / Almedina , Ces . 2010.  
799 [ \_\_\_\_\_ et al. ()] , \_\_\_\_\_, Educação , Campo . 2012. CALDART, Roseli. Dicionário da  
800 Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão  
801 Popular  
802 [Brasília and Inep ()] , : Brasília , Inep . 2017. p. 60.  
803 [ \_\_\_\_\_ et al. ()] , \_\_\_\_\_, Pedagogia , Oprimido . 2020. Paz e Terra. (74ª ed.. Rio de Janeiro)  
804 [Saúde and De (2009)] , Rio Saúde , Janeiro De . mar./jun. 2009. 1 p. .  
805 [Santos and De Sousa ()] *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. 8ª edição,*  
806 Boaventura Santos , De Sousa . 2011. São Paulo, Cortez.  
807 [Souza and Santana De] *A Extinção de Conselhos de Participação Popular na Administração Pública Federal e*  
808 *o Risco da,* Vanessa Souza , Jesus Santana De .  
809 [Fernandes and Mançano ()] *A Formação do MST no Brasil,* Bernardo Fernandes , Mançano . 2000. Petrópolis,  
810 Vozes. (2ª ed.)  
811 [Freire ()] *A Importância do Ato de Ler,* Paulo Freire . 1989. São Paulo, Autores Associados/Cortez.  
812 [Política et al. ()] *Abril de,* & Política , Sociedade , Florianópolis . 2008. p. .  
813 [Bittencourt ()] *Agricultura Familiar e Reforma Agrária no Século XXI,* Gilson Bittencourt . 2009. Rio de Janeiro,  
814 Garamond.  
815 [Neves and Pessanha ()] *Agricultura Familiar, in CALDART, Roseli. Dicionário da Educação do Campo,* Delma  
816 Neves , Pessanha . 2012. Rio de Janeiro, São Paulo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão  
817 Popular  
818 [Antonio Lucini et al. ()] Antonio & Lucini , E Aprender Na Educação Do Ensinar , Campo . *Processos*  
819 *Históricos E Pedagógicos Em Relação, In Cad. Cedes, Campinas,* (essos Históricos E Pedagógicos Em Relação,  
820 In Cad. Cedes, Campinas) 2007. 27 p. .  
821 [Oliveira et al.] *Arquidiocese de Mariana, Teologia da Libertação e Emergência do Movimento dos Atingidos por*  
822 *Barragens do Alto Rio Doce (MG,* Fabrício Roberto Oliveira , ; Costa , Franklin Rothman , Daniel .  
823 [Costa et al. ()] ‘As Cooperativas de Agricultura Familiar e o Mercado de Compras Governamentais em Minas  
824 Gerais’. Bianca ; Costa , Paulo & Junior , Marcio Silva . 109-126.10.1590/1234-56781806-9479005301006. *In*  
825 *Revista de Economia e Sociologia Rural* 2015. 53.  
826 [Rosa and A ”forma Movimento ()] ‘como modelo contemporâneo de ação coletiva rural no Brasil’. Marcelo Rosa  
827 , A ”forma Movimento . *Lutas Camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas,* (São Paulo,  
828 UNESP; Brasília/DF) 2009. (II. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural)  
829 [Haraway ()] ‘Conocimientos Situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva  
830 parcial’. Donna J Haraway . *Ciencia, Cyborgs y Mujeres: la reinención de la naturaleza,* (Madrid, Cátedra)  
831 1995.

- 832 [\_\_\_\_\_] ( ) *Contribuições da metodologia das produções narrativas na licenciatura em educação do campo.*  
 833 *Educação em Perspectiva*, \_\_\_\_\_. 10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i0.8246. DOI : 10.22294/eduper/  
 834 ppge/ufv.v10i0.8246 2019. Viçosa, MG, v. 10. p. e019029.
- 835 [UNIFACS, Salvador, N.233 (ed.)] *Democracia Simbólica no Brasil*, UNIFACS, Salvador, N.233 (ed.) (novembro  
 836 de 2019)
- 837 [Santos and Aparecida Dos ( )] *Educação do campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos*  
 838 *sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB*, Clarice  
 839 Santos , Aparecida Dos . 2012. Brasília. 202. Líber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília
- 840 [Marlière ( )] *Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: a constituição da licenciatura em educação*  
 841 *do campo. Viçosa, PPGE/UFV*, R G T Marlière . 2018. (Dissertação de Mestrado, 129 p)
- 842 [Molina et al.] ‘Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de  
 843 educadores -reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO’. Mônica Molina , ; Castagna , Maria Antunes-  
 844 Rocha , Isabel . jul./dez.2014 *Revista Reflexão e Ação* (2) p. .
- 845 [Caldart and Salette] *Educação do Campo: notas para uma análise de percurso*, Roseli Caldart , Salette . Trab.  
 846 Educ.
- 847 [Paludo ( )] *Educação Popular em Busca de Alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático Popular*,  
 848 Conceição Paludo . Camp/Tomo, 2001. Porto Alegre.
- 849 [Wanderley and Eduardo ( )] *Educação Popular: metamorfoses e veredas*, Luiz Wanderley , Eduardo . 2010. São  
 850 Paulo, Cortez.
- 851 [Santos et al.] *Epistemologias do Sul*, Boaventura Santos , ; De Sousa , Maria Meneses , Paula . Coimbra/  
 852 Portugal. (2ª ed)
- 853 [Amaral et al.] *Escolas rurais do município de Viçosa-Minas Gerais: Memórias, políticas e práticas*, Arlene  
 854 Amaral , Paula De , Lopes . (Rio de Janeiro, PPGE/UFRJ, 2021. (Tese de doutorado)
- 855 [Esmeraldo ( )] ‘et all O fortalecimento da identidade camponesa: repercussões do Programa Nacional de  
 856 Educação na Reforma Agrária nos Estados do Ceará’. G G S L Esmeraldo . *Educação e Sociedade, Campinas*,  
 857 v. 38, n.º, (Minas Gerais e Paraná) 1998-2011. 2017. 140 p. . (jul.-set)
- 858 [Molina and Castagna (2015)] ‘Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades’.  
 859 Mônica Molina , Castagna . *Educar em Revista* jan./mar. 2015. 55 p. . (Editora UFPR)
- 860 [Begnami and Batista ( )] *Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades*  
 861 *e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância*, José Begnami , Batista . FaE/UFMG, 2019. Belo  
 862 Horizonte. (Tese de doutorado)
- 863 [Santos] ‘História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais’. Ramonfly B Santos  
 864 . *Teias: Micropolítica*, (democracia e educação, v. 18, n. 51, out/dez de 2017)
- 865 [Brasil] *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica -2017:*  
 866 *resumo técnico*, Brasil . (recurso eletrônico)
- 867 [Montenegro ( )] ‘La Producción de Narrativas como Herramienta de Investigación y Acción sobre el Dispositivo  
 868 Sexo/Género: Construyendo nuevos relatos’. Marisela Montenegro . 10.5565/rev/qpsicologia.1210. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1210> *Quaderns de Psicologia*, 2014. 2016 p. .
- 870 [Narrativa e trajetória camponesa: estudo de caso em um curso de licenciatura em Educação do Campo Dossiê: Deslocamentos na  
 871 ‘Narrativa e trajetória camponesa: estudo de caso em um curso de licenciatura em Educação do Campo’.  
 872 *Dossiê: Deslocamentos na Educação Contemporânea*, 2020. 2. (In Reflexão e Ação. v. 28 n.)
- 873 [\_\_\_\_\_] and Foreword ( )] ‘Narrative’s Moment’. \_\_\_\_\_, Foreword . *ANDREWS et al. Lines of*  
 874 *Narrative: psychosocial perspectives*, (London, Routledge) 2014.
- 875 [Parente and Escolas Multisseriadas (jan./mar. 2014 39)] ‘Neoliberalismo e Lutas Camponesas no Brasil: con-  
 876 testação e resistência à reforma agrária de mercado do Banco Mundial durante o governo FHC’. C M D Parente  
 877 , Escolas Multisseriadas . *Lutas Camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas*, (PEREIRA,  
 878 João Márcio Mendes; São Paulo, UNESP) jan./mar. 2014 39. p. . (Ensaio: aval. pol. públ. II)
- 879 [Wanderley et al. ( )] ‘O Campesinato Brasileiro: uma história de resistência’. Maria Wanderley , De Nazareth ,  
 880 Baudel . *In Revista de Economia e Sociologia Rural. Piracicaba-SP* 2014. 52 (1) p. .
- 881 [Buainain and Marcio] *O novo mapa da população rural brasileira*, Antonio Buainain , Marcio . p. . (En ligne)
- 882 [Brandão and Rodrigues ( )] *O que é Método Paulo Freire? São Paulo, Brasiliense*, Carlos Brandão , Rodrigues  
 883 . 2002.
- 884 [Lane and Maurer ( )] *O Que é Psicologia Social? São Paulo, Brasiliense*, Silvia Lane , Maurer . 1981.
- 885 [Campos et al. ( )] *Paradigmas em Psicologia Social: a perspectiva latino-americana*, Regina Campos , Helena  
 886 De , Freitas . 2000. Petrópolis, Vozes. GUARESCHI. (Pedrinho (orgs))

- 
- 887 [\_\_\_\_\_] ()] *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, \_\_\_\_\_. 2000. Petrópolis, Vozes.
- 888 [Santos et al. ()] 'Políticas Públicas em Educação do Campo: Pronera, Procampo e Pronacampo'. Ramonfly  
889 Santos , ; Bicalho , Marizete Silva , Andrade . *Revista Eletrônica de Educação*. v 2016. 10 (2) p. .
- 890 [Codo ()] *Psicologia Social: o homem em movimento*, Wanderley Codo . 1984. São Paulo, Brasiliense.
- 891 [\_\_\_\_\_] ()] *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo, Brasiliense, \_\_\_\_\_. 1999.
- 892 [Freitas et al. ()] 'Rumos da Educação do Campo'. Helana Freitas , Celia De , Abreu . *In Em Aberto. Brasília*,  
893 v 2011. 24 p. .
- 894 [Goikoetxea and Gandarias ()] 'Tensiones y distensiones en torno a las relaciones de poder en investigaciones  
895 feministas con Producciones Narrativas'. Itziar Goikoetxea , Gandarias . 10.5565/rev/qpsicologia.1210.  
896 <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1210> *Quaderns de Psicologia*, 2014. 16 p. .
- 897 [Ricci ()] *Terra de Ninguém: representação sindical rural no Brasil*, Rudá Ricci . 1999. Campinas, UNICAMP.
- 898 [Denzin ()] 'The call to performance'. N Denzin . *Symbolic Interaction*, 2003. 26 p. .
- 899 [Balasch and Montenegro ()] *Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos*  
900 *situados. Las producciones narrativas*, Marcel ; Balasch , Marisela Montenegro . <[https://www.  
901 academia.edu/762651/Una\\_propuesta\\_metodologica\\_desde\\_la\\_epistemologia\\_de\\_los\\_conocimientos\\_situados\\_Las\\_producciones\\_narrativas](https://www.academia.edu/762651/Una_propuesta_metodologica_desde_la_epistemologia_de_los_conocimientos_situados_Las_producciones_narrativas)>Acessoem:01/10/18 2003.  
902 Encuentros en Psicología Social. 3 p. .
- 904 [Kageyama et al. (2006)] 'Year 2021 27. LAGE, B. O. Pedagogos que atuam na região dos Inconfidentes, em  
905 Minas Gerais: desafios na construção da escola do campo'. A A Kageyama , S M P P Bergamasco , J T A  
906 Oliveira . *Revista de Economia e Sociologia Rural, Piracicaba/SP* 2006. jan./mar. 2013. 2016. 158 (1) p.  
907 . Universidade Federal de Ouro Preto (Uma tipologia dos estabelecimentos agropecuários do Brasil a partir  
908 do Censo de. Instituto de Ciências Humanas e Sociais)