



PRODUÇÕES NARRATIVAS NA FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA: ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTE DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO¹

**NARRATIVE PRODUCTION IN THE ALTERNANCE TRAINING: CASE STUDY WITH A
STUDENT OF THE DEGREE IN COUNTRYSIDE EDUCATION.**

**PRODUCCIONES NARRATIVAS EN LA FORMACIÓN POR ALTERNANCIA: UN
ESTUDIO DE CASO DE UNA ESTUDIANTE DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DEL
CAMPO.**

Marcelo Loures Santos 

Daniela Queiroz do Prado 

RESUMO

As licenciaturas em Educação do Campo têm como objetivo formar professores e gestores para atuarem por áreas de conhecimento em escolas situadas no campo. Orientadas pelos princípios da Formação por alternância, esse modelo educacional pressupõe planejamento, estudos e levantamento de informações na comunidade e sua socialização entre educandos e professores. Buscamos discutir as similaridades teórico-metodológicas entre a Formação por alternância, a Metodologia das Produções Narrativas e sua aplicação em estudo de caso com uma estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa. Foram realizadas entrevistas narrativas sobre os territórios educativos em sua comunidade, refletindo a trajetória pessoal, história local e contexto nacional. A Metodologia das Produções Narrativas contribui para recuperar diferentes sentidos da experiência educativa, compreender as vicissitudes da educação do campo e atualizar experiências enquanto sujeito do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Formação Inicial de Professores. Metodologia das Produções Narrativas. Formação por Alternância. Licenciatura em Educação do Campo.

ABSTRACT

The Degree in Countryside Education aims to train teachers and headmasters to work by knowledge areas in countryside's schools. They are guided by the principles of alternance formation, an educational model that presupposes planning, studies and information gathering in the community and its socialization between students and teachers. This paper discusses theoretical-methodological similarities between alternance formation and Methodologies of Narrative Productions and its application in a case study with a student of the Degree in Countryside Education of the Universidade Federal de Viçosa. Narrative interviews about the educational territories of her community were conducted, reflecting on the personal trajectory, the local history and the national context. Finally, the MPN helped to recover different senses of the educational experience, to understand the vicissitudes of the countryside education and to update experiences as rural subjects.

KEYWORDS: Countryside Education. Inicial Teacher Training. Methodology of Narrative Production. Alternance Training. Degree in Countryside Education.

RESUMEN

¹ Esta pesquisa realizada com bolsa BEX/CAPES nº 1922/14-9.



Las Licenciaturas en Educación Campesina tienen como objetivo la formación de profesores y gestores para trabajar en áreas de conocimiento en escuelas ubicadas en el campo. Se guían por los principios de formación por alternancia, un modelo educativo que presupone la planificación, el estudio y el levantamiento de información en la comunidad y su socialización entre alumnos y docentes. Este artículo discute las similitudes teórico-metodológicas entre formación por alternancia, la Metodología de Producciones Narrativas (MPN) y su aplicación en un estudio de caso con un estudiante de la Licenciatura em Educação Campesina da Universidade Federal de Viçosa. Se realizaron entrevistas narrativas sobre los territorios educativos de su comunidad, reflexionando sobre su trayectoria personal, historia local y contexto nacional. Finalmente, el MPN contribuyó a recuperar diferentes significados de la experiencia educativa, comprender las vicisitudes de la educación rural y actualizar las experiencias como sujeto en el campo.

PALABRAS CLAVE: Educación Rural. Formación inicial del profesorado. Metodología de Producciones Narrativas. Formación por alternancia. Licenciatura en Educación Campesina.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA

A questão agrária no Brasil é, historicamente, um espaço de disputas (FERNANDES, 2000). Nos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019 – atual), as possibilidades de retomada das políticas de reforma agrária “foram perdidas” (DE CARLI, 2021) e as políticas de educação para a diversidade foram afetadas com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2019, pelo Decreto 9.465, secretaria que, dentre outras áreas, ocupava-se da execução de políticas para a Educação do Campo. Diante disso, os povos do campo buscam recuperar-se por meio da força dos movimentos sociais que veem, na transformação do sistema produtivo agrícola, elemento-chave para retomar uma pauta voltada para a justiça social no Brasil. Ainda que em uma situação política desfavorável, a Educação do Campo tem sido compreendida como uma das forças de transformação neste processo, haja vista a sua significativa capacidade de mobilização e orientação de políticas para o setor (CORREA; NEVES, 2021).

Algumas propostas para a educação do campo no Brasil vêm apostando no fortalecimento das populações camponesas e na melhoria de suas condições na reorganização deste cenário. Segundo Rocha (2013), a história da Educação do Campo no Brasil vem sendo escrita desde o final dos anos 1990 com intensa participação dos movimentos sociais, oscilando tensão e acordos em sua relação com o Estado. A diversificação de experiências em Educação do Campo, como as escolas em assentamentos de reforma agrária, as Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), as escolas sindicais, fortaleceram os movimentos sociais do campo que reivindicaram políticas educacionais, dentre elas, uma formação adequada aos professores que atuam ou vão atuar no campo. Algumas conquistas podem ser destacadas, como o Grupo Permanente de Trabalho sobre a Educação do Campo, a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a participação ativa na construção de políticas educacionais para a área, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).



O PROCAMPO surgiu no âmbito da Coordenação Geral de Educação do Campo no Ministério da Educação (MEC), no âmbito da SECADI. Em 2007, orientados principalmente pela proposta da formação por alternância, quatro cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) foram iniciados como projetos-piloto em universidades, a saber, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade de Brasília, a Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal de Sergipe (FREITAS, 2011). A partir das demandas de formação para docentes que atuavam no campo (cerca de 178 mil) os movimentos sociais pressionaram para a criação de um edital orientado por estas experiências para que o curso fosse oferecido em outras universidades do Brasil. Novo edital foi lançado em 2008 e 2009 pelo MEC a partir dos quais 32 novas universidades passaram a oferecer as licenciaturas, embora sem garantia de continuidade e permanência. Em 2012, o edital do PRONACAMPO², ampliou o número de cursos de licenciatura para 42 universidades de forma permanente (MOLINA, 2015).

Além do ineditismo da proposta de criação desses cursos de LEdoC, a adoção da formação por alternância marcou um modo de fazer que, orientado pelas experiências desenvolvidas pelos movimentos camponeses, atendia às especificidades dessa população. Ao tornarem-se uma das principais referências político-pedagógicas dos cursos de LEdoC, a formação por alternância operara uma mudança radical no modo de pensar o ensino superior (MOLINA, 2015). Desta forma, abre-se um leque de possibilidades sobre este universo formativo, atendendo à expectativa histórica de uma universidade em diálogo com a sociedade civil (SANTOS, 2005), contemplando uma formação integral de sujeitos, potencializando-os para ações em – e para – o desenvolvimento de suas comunidades de origem³, além de permitir que a universidade e a sociedade civil construam uma relação de maior proximidade com a realidade do campo (HAGE; SILVA; BRITO, 2016).

A formação por alternância envolve o educando em seu processo formativo ancorando-o em sua experiência de vida, trajetória histórica e contexto sociocultural. As atividades são desenvolvidas no Tempo-Universidade – períodos intensivos de formação presencial na escola – e no Tempo-Comunidade – períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas. Para a articulação entre o Tempo-Universidade e o Tempo-Comunidade são utilizados vários instrumentos pedagógicos, dentre eles: (a) Plano de Estudos; (b) Colocação em Comum; e (c) Caderno de Realidade. Abordaremos brevemente alguns instrumentos pedagógicos da formação por alternância adotadas pelos cursos de LEdoCs, a partir das quais buscaremos articular com a Metodologia das Produções Narrativas (MPN).

² Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2, de 31 de agosto de 2012

³ Gimonet (2007) faz uma ampla discussão sobre a formação por alternância e o desenvolvimento local. Para o objetivo específico deste projeto, cremos ser suficiente sua caracterização como a elevação geral das capacidades de um território e das pessoas que o habitam.

O Planos de Estudo dos educandos visa organizar as atividades a serem realizadas em suas comunidades de origem e nos encontros escolares. Partem de temáticas relevantes para a comunidade e orienta as leituras do educando sobre suas vivências no Tempo-Comunidade a partir dos conteúdos acadêmicos. O Planos de Estudo organiza a experiência reflexiva do estudante e seus estudos a partir da apresentação de diferentes ferramentas de pesquisa e registro sobre o tema (GIMONET, 2007).

Os estudos realizados pelo estudante durante o Tempo-Comunidade são organizados no Caderno de Realidade sob a forma de texto, figuras e gráficos, sendo socializados na Colocação em Comum no Tempo-Universidade. Esta atividade pressupõe uma apresentação oral dos registros do estudante aos colegas de classe e aos professores a partir de suas atividades no Tempo-Comunidade. As discussões sobre as experiências próprias e alheias ampliam a percepção sobre o tema abordado no Planos de Estudo (GIMONET, 2007).

No Caderno de Realidade o estudante organizará os conhecimentos produzidos e as reflexões que emergiram nos estudos e debates realizados na aplicação das ferramentas anteriores. Sua proposta original pressupõe que cada aprendiz elabore um estudo progressivo, detalhado e preciso do contexto profissional no qual estava atuando (GIMONET, 2007).

A MPN, associada às ferramentas da alternância, permitiria aprofundar no processo de formação e produção de conhecimento, uma vez que partiria da experiência do estudante, ou seja, do que lhe é mais familiar, cobrando reflexão e articulação com saberes existentes, além da sistematização deste saber produzido. As MPN estão situadas no rol dos estudos do discurso que trazem em comum a concepção da linguagem e sua função na vida social. Entretanto, as narrativas se caracterizam não por um levantamento de elementos do texto para a análise, mas para a forma como os sujeitos da narração articulam eventos e personagens, situados no espaço e no tempo.

El giro en la concepción del lenguaje plantea una perspectiva donde: a) el lenguaje no se concibe como un sistema abstracto de signos y símbolos de carácter formal, sino como práctica social cotidiana y dinámica ejecutada continuamente por los sujetos parlantes; b) el lenguaje no es un medio meramente descriptivo de la realidad, sino que tiene propiedades constructivas y constitutivas con respecto a la misma; y c) el lenguaje en uso o el discurso están irremediamente signados por sexo, clase, raza, cultura y otras marcas de las posiciones desde donde se enuncian. (MARTÍNEZ-GUZMAN; MONTENEGRO, 2014, p. 113)

Com isso, pressupõe-se que o processo de construção da narrativa apresenta uma materialidade de como este sujeito se constitui. O sujeito que narra, embora assumo o lugar de protagonista desta interpretação, está situado diante de discursos normativos e hegemônicos (GERGEN, 2007). Ao narrar, o sujeito não apenas oferece indícios deste lugar onde se situa, mas se situa diante dele e o apreende ao elaborar sua narrativa. Assim, intercalam-se as dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas, ou seja, a narrativa permite ao sujeito articular modos de ser, de conhecer e de fazer (MARTÍNEZ-GUZMAN;



MONTENEGRO, 2014).

Esta metodologia é formada por uma pluralidade de concepções teórico-metodológicas que encontram nos estudos pós-coloniais e nas epistemologias feministas uma referência comum. Destacam-se os princípios epistemológicos da perspectiva dos Conhecimentos Situados (HARAWAY, 1995) que considera a parcialidade de uma concepção (em oposição à sua universalidade) sua localização (produzida a partir das inter-relações entre pesquisador e participante, inseridos em uma rede de relações na qual o relato se situa) e o protagonismo do entrevistado (como sujeito interessado e diretamente envolvido pelas temáticas propostas). Nestas relações, portanto, o conhecimento busca ser produzido em um processo relacional, responsável e reflexivo (GOIKOETXEA, 2014; BALASCH; MONTENEGRO, 2003; HARAWAY, 1995).

A MPN realiza sessões de entrevista com integrantes de movimentos sociais, na qual se discute suas experiências em uma dada temática ou objeto de estudo de um grupo de pesquisa ou investigação em andamento. Após cada sessão, o pesquisador apresenta sua síntese aos entrevistados sobre as principais ideias discutidas, cuja pertinência será avaliada. Com os acréscimos e/ou reparos, essas ideias serão apresentadas para a equipe de investigadores que as avaliarão segundo suas contribuições para a pesquisa em andamento. A partir de comentários e questões da equipe, uma síntese é redigida e apresentada aos participantes que farão uma releitura e as alterações e/ou acréscimos que julgarem necessários. Entrevistador e entrevistados realizam uma nova sessão de entrevista para comentarem e discutirem tal síntese, procedendo então o entrevistador às correções e acréscimos.

Este processo pode se repetir segundo interesse e disponibilidade das partes, embora se saiba que nenhuma versão conseguirá esgotar todas as possibilidades. Ao final, dispõem de um texto elaborado e validado conjuntamente, com contribuições para o movimento e a comunidade científica (BALASH; MONTENEGRO, 2003). Logo, a finalidade da investigação não é chegar a uma teoria universal, o que poderia voltar a uma leitura restrita, mas “abrir os espaços de compreensão e produção de significados, dando ênfase aos efeitos que se depreendem do conhecimento produzido” (GOIKOETXEA, 2014, p. 131).

Partimos, pois, da hipótese de que a proposição político-epistemológica da MPN, para além da similaridade metodológica, aporta reflexões inovadoras para a formação por alternância à medida que, a partir da concepção dos conhecimentos situados de Haraway (1995), sustenta o conhecimento e a experiência dos participantes como uma mirada parcial com mesmo valor epistêmico que o produzido na academia. Esta perspectiva considera que o conhecimento é construído nas relações estabelecidas entre entrevistador e narrador, e, posteriormente, por sua articulação a uma rede de narrações que nos permitem difratar⁴ nossas compreensões para pensar novas possibilidades às existentes (MONCLUS, 2011).

⁴ Difractar é uma metáfora ótica utilizada por Haraway para demarcar as distintas possibilidades de compreensão do mundo (HARAWAY, 1997/2004)

METODOLOGIA DAS PRODUÇÕES NARRATIVAS NA FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA

Partindo da concepção de Monclus (2011), para quem a utilização da MPN tem efeitos positivos sobre o processo de produção de conhecimento, este trabalho pretende avaliar as possíveis contribuições da aplicação da MPN como ferramenta pedagógica no Curso de LEdoC da Universidade Federal de Viçosa (LICENA-UFV).

A MPN foi desenvolvida junto a uma estudante da LICENA a fim de avaliar se a narrativa, a partir do diálogo estabelecido com o pesquisador, favoreceria a articulação, compreensão e sistematização de suas experiências pessoais e dos temas trabalhados no Tempo-Universidade, mais especificamente no contexto da Educação do Campo. Para tanto, esta metodologia foi adaptada aos instrumentos da Alternância Educativa, em especial, ao Planos de Estudo, que, como foi dito, tem por objetivo orientar as atividades dos estudantes durante o Tempo-Comunidade e Tempo-Universidade buscando articular sua experiência e os conteúdos ministrados em sala de aula. No semestre em que foi realizada esta investigação, o tema definido foi “Territórios Educativos e Experiências Contra-hegemônicas”.

A MPN se aproxima do método de Estudo de Caso, uma vez que permite compreender “as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (YIN, 2010, p. 24). Além dos estudos de caso permitirem uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados, buscando saber o “como” e o “porquê” em lugar do “quê”, eles enfatizam o estudo de assuntos contemporâneos, ainda que situados historicamente e não pressupõem o controle do comportamento dos sujeitos pesquisados (YIN, 2010). Em suma, utiliza-se o método de estudo de caso quando se deseja “entender um fenômeno da vida real em profundidade, mas esse entendimento engloba importantes condições contextuais” (YIN, 2010, p. 39).

Tecnicamente, a investigação do estudo de caso conta com múltiplas fontes de evidência, orientando-se pelo referencial teórico adotado para a coleta e análise de dados, neste caso, o referencial teórico da MPN. Segundo Monclus (2011), os princípios metodológicos deste referencial teórico são o **dialogismo** e a **reflexividade de referência**. O dialogismo compreende a linguagem como um processo relacional ativo e aberto, no qual o sujeito que fala está ancorado em uma rede de relações não apenas discursiva, mas situada em um contexto social e histórico. A reflexividade de referência pressupõe que tanto investigador quanto investigado pertencem a redes de relações e que, a partir das reflexões produzidas conjuntamente, constroem interpretações situadas sobre o tema da narrativa em questão. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais sobre a trajetória pessoal da estudante, com ênfase em suas experiências educativas e seguindo o tema definido.

Durante os relatos, o entrevistador buscava destacar as experiências educativas significativas, demandando um relato mais detalhado sobre as atividades desenvolvidas, o contexto familiar,



social, econômico e histórico. Ao término, foi solicitado à estudante que redigisse sua narrativa. Ela foi orientada a narrar a partir do que se passou na entrevista, podendo desenvolver as temáticas abordadas para além do que fora discutido. Como as entrevistas eram gravadas, a gravação e o roteiro foram enviados à entrevistada como material de apoio para a construção das narrativas.

Nas entrevistas posteriores, após a leitura das narrativas, o entrevistador retomava elementos significativos que poderiam ser aprofundados, orientava sobre a escrita acadêmica e sugeria a realização de investigações sobre o tema. O objetivo era ampliar a compreensão sobre estas experiências. Para tanto, a estudante foi orientada a utilizar diferentes ferramentas de pesquisa, como entrevistas, observação, levantamento bibliográfico e documental, etc. No caso da escolha pelas entrevistas, a estudante enviou o roteiro ao entrevistador para que ele pudesse revisar e dar as orientações necessárias para o uso deste instrumento.

As informações levantadas eram incorporadas às narrativas e enviadas novamente ao entrevistador. Após sua leitura, uma nova entrevista com a estudante foi realizada, trazendo as mesmas orientações técnicas sobre pesquisa e escrita, mas também sobre a articulação entre experiência pessoal e o conhecimento existente sobre o tema. No caso em questão foi realizada apenas mais uma entrevista. Estas entrevistas tinham por objetivo fomentar uma reflexão da entrevistada sobre sua narrativa – e investigação – e uma possível relação com os conteúdos trabalhados no Tempo-Universidade. Após esta etapa, foi solicitada à estudante uma última versão da narrativa, considerada como o trabalho final do semestre.

Martínez-Guzman e Montenegro (2014) adotam a perspectiva segundo a qual a produção de um relato é orientada por três rotas que favorecem a fluidez e contribuem para sua sistematização em termos de organização global, característica do discurso narrativo:

a) textura detallada, donde se ofrece información prolija y suficiente para hacer plausible la interconexión entre diferentes acontecimientos o la transición entre un evento y otro; b) fijación de la relevancia, donde la narradora da cuenta de aquellas características de los acontecimientos que son relevantes de acuerdo con su particular visión del mundo, es decir, el relato de los acontecimientos es selectivo; y c) cierre de Gestalt, las historias son articuladas como unidades completas (e.g. con inicio, desarrollo y desenlace) y con sentido propio. (MARTÍNEZ-GUZMAN; MONTENEGRO, 2014, p. 115-6)

A partir deste referencial, foram realizadas a análise das narrativas buscando compreender como que, nas entrevistas narrativas, a narradora construiu unidades de interpretação sobre o tema proposto – no caso, os territórios educativos – e como foi capaz de articular com a situação da Educação do Campo como conteúdos abordados naquele período do curso.



A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFV

A Licenciatura em Educação do Campo (LICENA) está organizada a partir de uma trajetória histórica de combate à concepção residual do campo que se iniciou em meados de 1970, tendo a organização do Grupo Alfa de Ecologia e Alimentação Vegetariana como precursora do Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA-ZM), fundado em 1987. O CTA-ZM é constituído por professores da UFV, técnicos, agricultores e estudantes que desenvolvem projetos e atividades de formação junto a pequenos agricultores, Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR's) e outros parceiros do campo a partir de metodologias participativas e colaborativas, estudando, experimentando, desenvolvendo e divulgando a agroecologia como alternativa ao agronegócio, auxiliando na produção e comercialização.

A partir de 2005, um grupo de professores da UFV criou o Programa de Extensão Universitária TEIA, envolvendo-se com as propostas do CTA-ZM, e integrando a universidade nestas ações. Orienta-se por uma pluralidade de concepções que têm em comum a crítica ao modelo educativo-científico moderno, bem como aos modelos socioeconômicos dele decorrentes, como o pensamento liberal e o marxismo ortodoxo (SANTOS; BARBOSA; KÖLLN, 2013).

Neste sentido, concorrer ao edital SESU/SETEC/SECADI n. 2 de 2012 no âmbito das ações dos programas PROCAMPO e PRONACAMPO para a criação do curso de LEdoC na UFV, foi uma grata surpresa aos integrantes do Programa TEIA e movimentos participantes, compreendendo que o curso viria a oficializar e aglutinar as atividades de ensino, pesquisa e extensão até então desenvolvidas.

Visando atender às demandas e fortalecer o compromisso de sujeitos da instituição com os movimentos sociais e sindicais do campo, foi construído e submetido o projeto da LICENA ao edital, sendo aprovado pelo MEC em 2012 e iniciando seus trabalhos no primeiro semestre de 2014 com 120 educandos. Os ingressantes eram, em sua maioria, agricultores ou filhos de agricultores, muitos deles vinculados a movimentos sociais, associações e instituições do meio rural (Movimento Sem Terra, Comunidades Quilombolas, EFA, Sindicatos e Associações de Trabalhadores Rurais) sendo originários de diferentes regiões, principalmente de Minas Gerais, Bahia, São Paulo e Espírito Santo.

Em relação às metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas e aos conteúdos abordados, havia um esforço constante pela utilização de metodologias participativas e integrativas que contribuíssem para uma relação dinâmica entre os conhecimentos de educadores e educandos. Embora as metodologias utilizadas estivessem em fase de experimentação enquanto estratégias pedagógicas e os professores ainda se encontrassem definindo as formas mais adequadas de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, os princípios norteadores do fazer pedagógico eram dirigidos para a participação dos educandos numa gestão coletiva e participativa e da convivência intensa experienciada nos períodos de Tempo-Universidade.



Os elementos da cultura dos educandos estavam sempre presentes na realização das atividades através de celebrações, místicas, bandeiras, músicas, poemas, danças, vestimentas, orações, “palavras de ordem”, artes visuais e especialmente em suas falas. Além disso, a grande maioria dos estudantes apresentava em seu discurso alguma compreensão e, em alguns casos, um engajamento nas discussões relacionadas à luta fundiária e agrária, à agroecologia, à agricultura de subsistência, à constituição da identidade rural e às questões políticas envolvidas nestes âmbitos. Neste sentido, a experiência da MPN se insere como possibilidade de reconhecer e articular saberes e, como é característico da MPN, difratar a compreensão do campo.

AS NARRATIVAS DE JASMIM⁵

Jasmim tem uma trajetória familiar e escolar no campo e fez todo seu ensino médio em uma EFA, tendo familiaridade com a formação por alternância. Na primeira entrevista de narrativa, Jasmim já havia iniciado as atividades de seu Planos de Estudo e escrito um texto sobre o tema proposto. Tratava-se de um texto sobre as diferentes experiências educativas em sua comunidade de origem, uma pequena comunidade rural, a 70 km de Viçosa.

Jasmim aderiu facilmente à proposta da narrativa, manifestando com liberdade e segurança suas opiniões, baseadas originalmente em suas impressões pessoais. Nesta primeira entrevista narrativa em que o diálogo se encaminha para o aprofundamento de algumas informações trazidas, buscava-se compreender o lugar de onde Jasmim vinha e as organizações envolvidas com atividades educativas. Sua comunidade apresentava diversidade de organizações sociais, com clara intencionalidade educativa, orientadas pelos princípios participativos da educação popular. A busca por mais informações sobre a história e o legado destas organizações foi vislumbrada na entrevista como uma possibilidade de ampliar sua compreensão e seu relato. Durante a entrevista, Jasmim destacou sua experiência educativa como aluna de uma EFA local, que proporcionou a ela aprendizagens diversificadas e um bom relacionamento com a comunidade.

Tempo depois, Jasmim apresentou um texto com o relato da entrevista, incluindo informações a partir de levantamentos realizados por ela junto a algumas organizações da comunidade. Era um relato formal e descritivo da sua comunidade de origem e de si própria, com um volume significativo de informações, mas despersonalizado em relação às suas experiências educativas:

Jasmim fez sua pesquisa em sua cidade de origem, Viroleira⁶, cidade pequena, 8 a 9 mil habitantes. Grande parte do município é zona rural e composta por pequenos agricultores. É uma cidade muito conhecida devido ao Parque Estadual da Serra do Caju⁷ (PESC) e a cultura do café. No município também tem uma Escola Família

⁵ Nome fictício criado para preservar a identidade da entrevistada.

⁶ Idem anterior.

⁷ Idem anterior.



Agrícola cujo nome é EFA Tapajós⁸ devido aos índios que habitavam a região. Jasmim tem planos de estudar e voltar para trabalhar e viver em Violeira. Tem como projeto futuro ajudar a comunidade rural com cursos profissionalizantes (produção de mudas, artesanatos, gado de leite, etc.), para, assim, ajudar os agricultores a se autossustentarem no meio em que vivem e evitando a evasão dos jovens do meio rural. Este sonho foi construído a partir de um sentimento de querer ajudar o lugar de origem e foi reforçado no momento em que ela foi estudar na EFA Tapajós, pelo fato da escola ter objetivos bem parecidos. (JASMIM, 2016)

Merece atenção o fato de que Jasmim, ao falar da sua investigação sobre os territórios educativos, não narra propriamente. Após a redação deste primeiro relato e a sua leitura pelo entrevistador, foi proposta à Jasmim uma nova entrevista que aprofundasse a respeito de sua trajetória pessoal e de suas diversas experiências educativas, iniciando pela infância em sua comunidade. A partir desta entrevista, a segunda narrativa de Jasmim avançou em termos de coerência, investimento afetivo e personalização das informações. Seus relatos são vívidos e contribuem para a compreensão sobre a vida no campo e suas dificuldades.

Estudei até a quarta série na Escola Municipal José, depois se quiséssemos continuar nossos estudos tínhamos que ir estudar na Escola Estadual João que está localizada em Estevão de Araújo, distrito de Violeira, mais ou menos uns 17 km de minha casa. Neste caso, já não íamos mais a pé para a escola, íamos de ônibus. Eram, porém, cerca de umas 60 crianças ou mais dentro de um ônibus velho que cabia cerca de 40 alunos, era muito apertado e sempre ficava muita gente em pé. Quando comecei a estudar na escola ela era velha e a quadra era de terra, e não tinha merenda escolar, quando tinha, era um biscoito com suco de caixinha. Com o tempo reformaram a escola e construíram a quadra nova, vários banheiros e começou a ter merenda de verdade (Arroz e feijão). Sempre que chovia não íamos à escola, pois a estrada era – e ainda é – de terra e tinha muito barro. Às vezes só chovia depois que chegávamos à escola, aí tínhamos que ir embora a pé, era a maior confusão. A minha irmã estudava a noite e todos os dias eu e minha mãe descíamos para o ponto de ônibus para esperar por ela; às vezes levamos um cobertor porque fazia muito frio. Eu adorava quando minha mãe me chamava pra ir com ela. Às vezes, quando chovia, minha mãe ia a pé encontrar com ela, pois sabia que minha irmã estava vindo a pé da escola; era muito longe, e minha irmã tinha medo. Quando entrei para a sétima série, comecei a estudar à noite. Aí era pior ainda, pois só tinha adultos estudando e eu ainda era uma criança. Me sentia muito perdida [SIC]. Lembro que era horrível quando chovia, pois íamos embora a pé para casa e chegávamos cerca de meia-noite. (JASMIM, 2016)

A partir dos comentários da segunda narrativa, Jasmim deu prosseguimento à sua pesquisa sobre a região de Violeira, mirando também as recomendações do Planos de Estudo. Revelou com isso uma grande autonomia e capacidade de adaptação a diferentes demandas apresentadas em cada narrativa, incorporando na terceira relatos de sua comunidade a partir da narrativa de seus personagens.

Margarida acredita que foi por volta 1985 que surgiram as primeiras escolas municipais na região. As primeiras professoras eram filhas de fazendeiros, pois eram as únicas que tinham a oportunidade de estudar. As escolas que foram construídas eram de 1º a 4º série e elas se chamavam de Escola Municipal José na

⁸ Idem anterior.



comunidade Córrego dos Baixios, Escola Municipal Rita construída na comunidade da Bica e a Escola Municipal Antônio, na comunidade do Anta. Atualmente, apenas uma destas escolas se encontra aberta: a Escola Municipal Rita. Devido à falta de alunos, todas as crianças foram inseridas em apenas uma escola, tendo como forma de condução os micro-ônibus. Após as crianças completarem o primário, passam a estudar em Estevão o seu ensino fundamental e médio, tendo também a EFA Tapajós fornecendo o ensino médio com o curso técnico em agropecuária – está localizada em Violeira, porém em outro povoado que se chama São João [...]. É o anseio dos agricultores que a EFA – Tapajós de Violeira possa ser mais que uma escola, que seja um instrumento de desenvolvimento nas mãos dos(as) agricultores(as) que venham a considerar as dimensões da educação para a cidadania; as relações existentes entre os diferentes atores do processo e os diversos saberes dos trabalhadores do campo, tão necessários para a compreensão e a atuação no meio rural. [...] Foi na EFA Tapajós que estudei o ensino médio e me formei; lá eu adquiri varas experiências e aprendizados, fazendo com que eu – nascida e criada no campo – pudesse valorizar mais o meio em que eu nasci. Foi a EFA que me incentivou a estudar e ter sempre como objetivo voltar para meu lugar de origem. (JASMIN, 2016)

A narrativa de Jasmim evidenciou uma apropriação da ferramenta, articulando suas experiências com a história e contexto de sua região. Sua trajetória educativa está repleta de elementos que auxiliam na compreensão do campo e suas mazelas. Sua narrativa está fundada nos princípios de parcialidade e de Conhecimento Situado, ou seja, reconhece que o conhecimento é produzido segundo um contexto e a partir das experiências daqueles que decidem abordá-lo. Na perspectiva dos Conhecimentos Situados, as narrativas enquanto instrumento de abordagem da realidade são suficientes para colocar em contato e mobilizar a pluralidade de experiências em torno de uma temática. Segundo Santos (2011), a construção de uma novíssima retórica está ancorada na intensificação da dimensão dialógica a partir de uma prática argumentativa. Deve-se superar, portanto, a dicotomia entre orador/auditório fazendo circular o lugar da fala e, com isso, as possibilidades de (auto)conhecimento e construção de novas formas de convivência.

A questão, portanto, é: Como avaliar a importância deste processo de produção de conhecimento na formação de professores à luz dos referenciais teóricos que utilizamos?

Enquanto ferramenta pedagógica, a MPN encontra-se em sintonia com a discussão sobre o lugar da educação na contemporaneidade, o que poderia levar-nos a uma falsa dicotomia, na qual, por um lado estaria a defesa do acesso ao conhecimento universal, por outro, tratar-se-ia de evitar o desperdício da experiência e os saberes silenciados de grupos minoritários (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

A superação desta dicotomia está pressuposta nos fundamentos da formação por alternância, ao fortalecer as experiências e necessidades dos estudantes e sua comunidade como possibilidade para o desenvolvimento de sujeitos do campo e sua técnica. A teoria dos conhecimentos situados radicaliza este pressuposto – de forma similar à novíssima retórica de Boaventura – ao legitimar o existente, inseri-lo em espaços dialógicos e sintetizá-lo a partir



do contato com outros saberes existentes. Esta possibilidade formativa no diálogo entre o local e global é uma estratégia utilizada pelos novos movimentos sociais (GOHN, 2006; GOHN, 2009; TOURAINÉ, 2002; MELUCCI, 2001; SANTOS, 1995; SANTOS, 2011).

A Narrativa de Jasmim assume este movimento ao se historicizar, ou seja, ao reconhecer as forças motrizes da história de seu contexto, seus rumos e seus sujeitos. Embora demonstre uma perspectiva compatível com o que viemos falando sobre o lugar da escola, ainda não é possível verificar se Jasmim é capaz – ou mesmo os demais estudantes que vierem a se utilizar deste método – de reconhecer e assumir seu lugar como sujeita da história e seu lugar em relação aos movimentos e organizações sociais.

Os embates trazidos entre uma diversidade de experiências, a partir das demais ferramentas pedagógicas da formação por alternância, permitem um aprofundamento na discussão e no levantamento de informações trazidas pelo aluno, potencializando sua experiência e compreensão. Os embates produzidos são sintetizados em seu Caderno de Realidade, como um registro individual, mas problematizado coletivamente.

Este movimento de idas e vindas, provocado pelo entrevistador e pelo estudante nas Colocações em Comum, incita o estudante narrador a um processo reflexivo e potencializa os conhecimentos produzidos, oferecendo-lhes fluxos distintos de acordo com as necessidades emergentes. Espera-se que este movimento desencadeie fluxos multidirecionais de conhecimento e ação, seja para os pesquisadores/professores que estabelecerão correlações com suas atividades de docência, extensão e pesquisa, seja para os alternantes na construção de uma percepção compartilhada dos fenômenos do campo, ou mesmo para o alternante que, da intencionalidade original de levantamento de informações ao processo de organização, discussão, reflexão e reelaboração da mesma, avance significativamente em sua narrativa. É uma expectativa para as próximas pesquisas que as narrativas se apresentem como material pedagógico sobre os territórios educativos onde vivem estes estudantes, como um cenário no qual estas e uma multiplicidade de outras informações se imiscuirão na construção de um mapa dos territórios educativos do Campo: uma tessitura em movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento pela Educação do Campo no Brasil apresenta-se hoje como um terreno fértil para o reconhecimento e construção de modalidades educativas participativas e emancipatórias. A apropriação da MPN como ferramenta pedagógica exige, pois, uma diferenciação na posição do entrevistador em relação ao uso das narrativas originais, cumprindo uma função muito mais próxima ao monitor que problematiza e fomenta a elaboração dos saberes construídos pelo alternante, instigando-o a deparar-se com outros saberes possíveis e orientando sobre as possíveis técnicas de investigação para levantamento de informações.



A Educação do Campo, embora tenha se constituído nos últimos anos como uma política educacional, ainda é constantemente ameaçada pelos movimentos conservadores que insistem na nucleação das escolas e no deslocamento dos estudantes do campo para a cidade, seja pelas oportunidades que se abrem, como no estabelecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo em Minas Gerais, por exemplo, com o fluxo de licenciandos em Educação do Campo que começam a se formar nos novos cursos de LEdoC e a serem inseridos nos Editais para professores da rede pública.

Ambos os desafios demandam da educação do campo a construção de um arcabouço teórico-metodológico que consolide sua legitimidade e se adapte ao desafio de se enraizar nos municípios, na rede pública. Uma das principais características da formação por alternância é a relação entre o universo vivido pelo alternante, as necessidades de sua comunidade e os conteúdos abordados em um dado período escolar.

Com isso, a utilização da MPN permitiu verificar que sua utilização no processo educativo favoreceu uma elaboração por parte da participante sobre os sentidos que os diferentes territórios educativos suscitavam nela. Nessa perspectiva, pode-se observar que as contribuições para o processo de formação de professores não se trata de recuperar os diferentes sentidos da sua experiência educativa, mas de com ela criar a possibilidade de compreender as vicissitudes da Educação do Campo. Em outras palavras, trata-se do despertar de uma memória afetiva sobre a vida no campo, base identitária sobre a qual a reflexão deve se assentar. Não uma reflexão romântica, idealista do campo, mas sobre uma base experiencial e sensível, que é constituinte deste sujeito, permitindo-lhe saber o que é ser “do campo”. A apropriação do campo, nesta perspectiva, favorece sua legitimação como experiência viva de um “patrimônio cultural” de um sentido de direito de existir com dignidade. Ao mesmo tempo, possibilita sua tematização e atualização como possibilidade e necessidade de transformação.

REFERÊNCIAS

BALASCH, Marcel; MONTENEGRO, Marisela. Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: las producciones narrativas. **Encuentros en Psicología Social**, Jan. 1, 2003.

CARLI, Caetano de. Questão agrária no século XXI: os efeitos do agronegócio para as políticas de reforma agrária no Brasil e em Portugal. **Amazônica - Revista de Antropologia**, [S.l.], v. 12, n. 2, p. 693-723, fev. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/7359>. Acesso em: 29 out. 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 2000.

CORRÊA, Joana Laura; NEVES, Miranilde Oliveira. Educação do Campo: narrativas que protagonizam práticas de resistência. **Ensino Em Perspectivas**, 2(2), 1–12, 2021. Disponível

em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6055>. Acesso em: 5 maio 2021.

FREITAS, Helana Célia. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

GERGEN, Kenneth. **Construccionismo Social, aportes para el debate y la práctica**. Bogotá, Universidad de Los Andes, 2007.

GOIKOETXEA, Itziar Gandarias. Tensiones y distensiones en torno a las relaciones de poder en investigaciones feministas con Producciones Narrativas. **Quaderns de Psicologia**, vol. 16, n. 1, p. 127-140, 2014.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, Vozes, 2007.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social, **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej.; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. Educação Superior do Campo: Desafios para a Consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 147-174. out-dez., 2016.

HARAWAY, Donna. **Ciencia, Cyborgs y Mujeres: la reinención de la naturaleza**. Madrid, Cátedra, 1995.

JASMIM. **Entrevistas** [Interviews], Viçosa, fev. a jul. 2016. 3 arquivos mp3 (240 min.). Acervo da pesquisa.

MARTÍNEZ-GUZMAN, Antar; MONTENEGRO, Marisela. La producción de narrativas como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo de sexo/género: Construyendo nuevos relatos. **Quaderns de Psicologia**, v. 16, n. 1, p. 111-125, 2014.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.



MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MONCLUS, Pamela Guitérrez. **Terapia Ocupacional: Una disciplina para la autonomía. Prácticas y discursos de Gubernamentalidad y subjetivación en torno a una ciencia emergente.** Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 2011.

ROCHA, Eliane Novaes. **Das práticas educativas dos Movimentos do Campo às Políticas Públicas: tramas e artimanhas pela Educação do Campo.** 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, DF, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo, Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI.** São Paulo, Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Marcelo Loures; BARBOSA, Willer Araujo.; KÖLLN, Manuelli. Programa de Extensão TEIA/UFV: Formação Universitária para uma Ecologia de Saberes. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 69-98, dez. 2013.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade.** Petrópolis: Vozes, 2002.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa** – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Brasília: UNICEF, 2012. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_oosc_ago12.pdf. Acesso em: 22 mar. 2021.

YIN, Robert. **Estudo de Caso: Planejamento e método.** Porto Alegre, Bookman, 2010.