

Narrativas de memórias de professoras/es da Educação do Campo: a contribuição do Fórum Nacional de Educação do Campo em tempos de incerteza

Maria Jaqueline da Silva

Licencianda do Curso de Pedagogia – UFPE/CAA

jaqueline.silva4ufpe.br

Jaqueline Barbosa da Silva

NFD-CAA/UFPE

jaqueline.barbosa@ufpe.br

Resumo

Este artigo busca compreender as narrativas de memórias de professoras(es) da Educação do Campo ao longo da pandemia da Covid-19. As categorias teóricas Educação do Campo (Hage, 2014; Molina, 2006-2008; Munarim, 2004) e narrativas de memórias (Abrahão, 2003; Gonzaga & Parisotto, 2022; Silva e Santos, 2022) se somaram a experiência (Larrosa, 2010) e formação humana (Freire, 2015), constituindo o lastro das narrativas da pesquisa-formação. O Fórum Nacional da Educação do Campo, através da TV FONEC, constitui o lastro de acesso das narrativas docentes sobre a memória da Educação do Campo no período pandêmico. Os resultados advém da colaboração de sete docentes do campo, os quais apontaram que, de forma contundente, no período pandêmico, o sujeito da experiência passa a ter lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem, exigindo uma atuação em diálogo com a comunidade e com destaque na humanização. Por fim, as narrativas de memórias das/os professoras/es revelaram a contínua necessidade de luta e resistência na consolidação de uma Educação do Campo comprometida com os sujeitos dessa territorialidade.

Palavras-chave: Educação do Campo. Narrativas de Memórias. COVID 19. Experiência. Formação Humana.

Introdução

Durante muito tempo as pessoas que vivem em territórios campestre tiveram o direito a acesso à educação negligenciado, isso se deu pelo fato da falta de comprometimento do Estado. Durante muito tempo também os sujeitos dos territórios campestres reproduziam um pensamento colonizado de que para exercer atividade com a terra não necessitavam aprender a ler e a escrever, esse sentimento de não se reconhecer como sujeito de direito a educação, é resultado da lógica colonial que nos cerca, nesta lógica de colonialidade os sujeitos campestres aprenderam a ter uma relação com a educação de distanciamento.

Entretanto, por meio dos movimentos sociais, se inicia o debate, a reflexão e a luta por melhorias na educação específica para a população do campo. Apesar das lutas dos sujeitos da Educação do Campo não ser de hoje, ainda persistem os desafios para acessar a educação no campo e para o campo, principalmente quando essas

populações foram assoladas pela pandemia da COVID 19¹.

Ao longo da pandemia os desafios educacionais só aumentaram, ganhando destaque, entre outros, o domínio das plataformas digitais, quando as aulas deixaram de ser presenciais para acontecerem remotamente, exigindo a disponibilidade de aparelhos com acesso à rede de internet.

Essa exigência, foi uma das alternativas criadas pelo Ministério da Educação (MEC) para evitar o contágio da doença, advinda de orientação disponibilizada em portarias², determinando que as aulas deveriam ocorrer através do ensino remoto, modelo baseado na educação à distância (EAD) enquanto durasse a pandemia.

Entretanto, por essa forma de ensino exigir o uso de tecnologias, causou algumas inquietações e desafios para comunidade escolar, principalmente no âmbito da Educação do Campo, devido a precariedade de acesso a tecnologias. Dessa forma, os professores da Educação do Campo se reinventaram, lançando mão de estratégias *outras* para que o/a estudante acessasse os conteúdos, entre elas, a disponibilidade de atividades impressas.

Adiante, apresento as inquietações que justificam a aproximação com o tema. Desde que tive o primeiro contato com a Educação do Campo em meados de 2008, quando assumi uma turma da educação básica na zona rural do município de Jaqueira, mata sul de Pernambuco, surgiram as primeiras inquietações. Tínhamos uma Escola do Campo, que comportava apenas duas turmas em cada turno, porém tínhamos três turmas por turno, não tínhamos materiais básicos necessários para darmos aula, como por exemplo um quadro e carteiras suficiente para todos os alunos, assim como também materiais didáticos, além disso, sendo uma professora que reside na área urbana, mas que precisava se deslocar até a Escola do Campo, surge também o desafio no que se refere ao deslocamento, por vezes no período de chuva tive que andar por vários minutos, rompendo a lama para chegar até a escola, situação que também se estendia aos/as alunos/as, visto que a Escola ficava na sede do engenho e alguns estudantes precisam se deslocar das áreas mais afastadas até chegar à escola, vinham com suas sandálias nas mãos e os pés cheios de lama. No que se refere a merenda escolar era outro desafio, a gestão precisou lançar mãos de estratégias por conta própria para garantir melhores condições da alimentação escolar, foi criada uma horta na escola

¹ Para maiores detalhes, acessar o histórico da pandemia da COVID-19, disponibilizado pela Organização Pan-Americana de Saúde, disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>> Acesso em 27 de fev. de 2024.

² Ver Portaria N° 343, de 17/03/2020; N° 345, de 19/03/2020; N° 473, de 12/05/2020 e N° 544, de 17/05/2020

para complementar a merenda que por vezes era escassa. Me despeço da Educação do Campo, e posteriormente retorno a ter o contato com a zona rural e o povo camponês novamente no ano de 2015, onde percebi nas minhas andanças pelo território do campo que os desafios que me deparei em 2008 ainda estavam lá, e mais uma vez vem o sentimento de inquietação, perplexidade e questionamentos, pois todas essas problemáticas apresentadas anteriormente, podem interferir diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Após 4 anos me despeço mais uma vez do campo, território de atravessamento de vida e formação que me levou a universidade³. A chegada no ensino superior me aproximou epistemologicamente do campo, quando vivenciei os componentes curriculares Pesquisa e Prática Pedagógica, Fundamentos e Processos da Educação Popular e Educação do Campo e Pesquisa, elementos impulsionadores para lapidação do presente tema de investigação.

Assim, a vida e a formação se constituíram num único entrelaçar de conhecimento, fazendo despertar a curiosidade com os desafios que se somaram ao enfrentamento da pandemia da COVID 19, nos inquietando com seguinte interrogação: que(quais) narrativas de memórias de professoras/es da Educação do Campo no período da pandemia da COVID 19?

A inquietação coloca no centro do debate a garantia do direito social e a luta do povo camponês diante da superação de projetos políticos hegemônicos e colonizadores.

Assim, acessamos a produção do conhecimento na Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e no Congresso Nacional de Educação (CONEDU), localizando 24 produções com a temática da Educação do Campo. Na ANPEd, a busca foi realizada nos anais de 2019 e 2021, no Grupo de Trabalho Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos, identificamos cinco trabalhos sem qualquer referência aos docentes da educação do campo no contexto da COVID 19. No CONEDU⁴ a busca privilegiou o período de 2020 a 2022, nos levando a 19 trabalhos, entretanto, apenas dois explicitam o tema da Educação do Campo e pandemia da COVID 19.

As pesquisas identificadas no CONEDU apontaram para os desafios do ensino

³ Ingressando no curso licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, no ano de 2020.

⁴ Plataforma Digital. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/publicacao/detalhes/19>. Acesso em: 19 de novembro de 2023.

remoto, anunciando as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos docentes do campo no contexto da COVID. Para atendimento da questão de investigação buscamos compreender as narrativas de memórias de professores da educação do campo ao longo da pandemia da COVID 19.

O artigo se encontra dividido em quatro partes. Na primeira, abordamos as categorias teóricas. Posteriormente, na segunda parte, apresentamos o percurso teórico-metodológicos, onde apresentamos o campo empírico, e o instrumento de coleta das informações. Na terceira parte, organizamos e sistematizamos a análise dos resultados e os desdobramentos da investigação. Por fim, na última parte, tecemos as considerações finais e anunciamos novas questões investigativas.

1. Educação do Campo e narrativas de memórias: por um diálogo epistêmico

Historicamente, a Educação do Campo no Brasil é marcada por lutas, desafios e conquistas ao longo do tempo, e nasceu de demandas dos camponeses. De acordo com Munarim (2004, p.16),

Educação do campo trata-se de um movimento que teve início antes no seio da sociedade civil organizada, mais propriamente, neste caso, no seio dos movimentos e organizações sociais do campo, em forma de experiências de educação popular na formação dos seus quadros dirigentes e de suas bases e, mais recentemente, em forma de reivindicação de escola pública de qualidade como “direito de todos e dever do Estado” – síntese do conceito de política pública. Assim, seria mais apropriado dizer que o MEC abre espaço na máquina estatal para as vozes desses sujeitos organizados que já vinham sedimentando as bases de uma política pública de Educação do Campo.

A luta por uma educação do campo como apresentada por Munarim, é marcada principalmente pela luta de um povo articulado aos movimentos sociais. Desse modo, se inicia o debate, a reflexão, e a luta por melhorias na educação específica para a população do campo. Conforme corrobora Hage (2014, p. 1166),

Os sujeitos do campo, nesses últimos 15 anos, por meio dos movimentos sociais e sindicais que os representam, têm se mobilizado e organizado um processo nacional de luta para assegurar o direito à educação nas comunidades onde vivem e trabalham, onde produzem e reproduzem sua existência, seus modos de vida e suas formas de pensar e compreender o mundo. Esse processo, que articula as demandas pelo direito à terra com as lutas pelo direito à educação, nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo.

O território rural tem sofrido modificações, principalmente no que se refere à forma de produção, mas também nos últimos anos passa por transformações nas questões que se referem ao acesso à educação, de uma forma que seja respeitada as particularidades desse território e sua população. Como já citado no texto, a Educação do Campo é debate e reflexão de movimentos sociais, sindicatos, e também é objeto de estudo de pesquisadoras/es. De acordo, com Molina (2006, p.10),

Nos últimos dez anos, os debates da Educação do Campo possibilitaram aglutinar um conjunto representativo de movimentos sociais e sindicais; de pesquisadores; de alguns órgãos de governo, nas três esferas de poder. Mas, o I Encontro instiga a pesquisar como acolher a diversidade de sujeitos e da própria condição do território onde garantem sua reprodução social, neste movimento. A unidade se dá na compreensão do campo como espaço de produção e reprodução da vida, de trabalho, de novas relações com a natureza, da produção de cultura.

Apesar de todos os avanços em consequência das lutas e debates acerca da Educação do Campo, ainda se faz necessária a discussão sobre a implementação de políticas públicas para a Educação do Campo. “Conceber essas políticas impõe-nos o desafio da produção de novos saberes inter e transdisciplinares, que sejam capazes de articular diferentes dimensões da vida dos sujeitos do campo”. (Molina, 2008, p. 30).

A Educação do Campo nasce de uma expectativa transformadora e libertadora. Ela trabalha com todas as dimensões do território, para além da produção. Traz consigo a cultura, a religiosidade, a valorização da terra e dos costumes, ou seja, as particularidades da população campesina.

O termo Educação do Campo nasce a partir do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Numa Escola do MST, além de garantir que a experiência de luta dos educandos e de suas famílias seja incluída como conteúdo de estudo, defende a incorporação de valores na luta, como: o inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, a esperança, etc.

De acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o sistema de ensino deve ser adequado às peculiaridades da vida rural, assegurando conteúdos e metodologias adaptados aos interesses da população do campo. No entanto essa ainda é uma realidade distante, faltam recursos financeiros e pedagógicos, professoras/es especializadas/os e transporte público de qualidade que garanta a frequência das/os

estudantes.

Na Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), o direito à educação está estabelecido no Art. 205 como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Constituição Federal de 1988 apresenta a educação como direito de todos e dever do Estado. Nesse sentido, cabe ao Estado garantir e implementar políticas públicas que garantam o acesso e a permanência da população camponesa na educação, mas sobretudo que exista a equidade educativa, o que significa igualar as oportunidades para que todas as pessoas tenham acesso, permaneçam e concluam a educação básica, e além disso, possam acessar uma educação de qualidade.

Por meio de políticas públicas para Educação do Campo e construção de diretrizes curriculares, temos avanços importantíssimos, no que refere a Educação do Campo como direito. E por meio dessas políticas e diretrizes o professor terá um subsídio orientador para reorganizar a sua prática educativa, para que se torne mais próxima da realidade dos sujeitos do campo, criando um sentimento de pertencimento. Os sujeitos do campo têm direito a uma educação pensada no campo para o campo, que respeite suas particularidades, culturas, vivências, experiências de vida. Desse modo, as diretrizes curriculares da Educação do Campo apontam um importante instrumento para construção de uma educação pública gratuita e de qualidade, presente e que respeite e valorize a diversidade humana.

A definição de escola do campo tem sentido quando parte do pressuposto que pensar em Educação do Campo é pensar e respeitar as particularidades dos povos do campo. Como podemos observar, essa definição referendada na Resolução N.º 1/CNE/CEB, de 3 de abril de 2002,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais, em defesa de projetos que associam as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Brasil, 2002)

Diante do exposto, a identidade da escola do campo está vinculada a questões da realidade de uma população que ali reside, trabalha e busca garantir o acesso à escolarização, articulando outros direitos sociais, entre eles: o acesso ao trabalho, a

alimentação e a terra, direitos básicos ao ser humano.

Para Silva e Santos (2022) o sujeito é compreendido a partir de seu lugar no mundo, superando a relação entre o conhecimento científico e o saber popular, constituindo um lastro epistêmico no combate à colonização. Assim, as narrativas se apresentam como conhecimento que vão contra o conhecimento hegemônico imposto pelo colonialismo, valorizando um saber advindo de experiências de vidas, saberes que tem muito a nos ensinar.

Outrossim, “as narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes” (Abrahão, 2003, p. 81). Além de nos permitir também ouvir a voz daqueles que viveram a experiência da educação do campo no período pandêmico.

Portanto, diferente de outros tipos de pesquisas que visam a quantificação e a objetivação, a utilização de narrativas em pesquisas coloca o sujeito como centro da pesquisa, ou seja, como protagonista, reconhecendo o sujeito como produtor de conhecimento a partir de suas experiências de vida. O que para Educação do Campo é muito significativo uma vez que sujeitos que ali estão em seu cotidiano precisam superar desafios. E a partir de suas experiências podem ressignificar e dar novos horizontes para os desafios que se apresentam cotidianamente.

Como já citado anteriormente, outro ponto importante é que as narrativas se apresentam como uma forma de resistência contra o modelo hegemônico colonial, possibilitando a descolonização do saber. Nesse sentido, “a descolonialidade atua no confronto aos padrões eurocêntricos, criados e fortalecidos pelo discurso colonial posto pela modernidade”. (Santos & Silva, 2022, p. 126)

Outrossim, um caminho a ser trilhado nas pesquisas é a valorização do conhecimento popular, daqueles que têm lugar de fala, que a partir de suas experiências podem produzir conhecimento, e as narrativas de vidas desses sujeitos vem com essa perspectiva de rompimento, pois são sujeitos que historicamente e cotidianamente são excluídos. E por meio do reconhecimento das narrativas como produção de conhecimento, esses sujeitos conquistam um espaço de fala e sobretudo, ganham voz. A valorização e afirmação desses saberes é essencial para romper com a perspectiva de um conhecimento colonizado, além de ser uma forma de resistência, desses povos, comunidades, assim como, resistência daqueles que fazem a Educação do Campo. Dessa forma, as narrativas assumem uma “perspectiva descolonial, seja por questionar a

universalidade epistêmica, seja por ressaltar a diversidade e a riqueza social, possibilitando aos sujeitos silenciados a retomada da voz como grito de existência, resistência e empoderamento”. (Santos e Silva, 2022, p. 126)

Sendo assim, a valorização dos saberes das/os professoras/es que atuam em territórios camponeses, através de suas narrativas podem revelar os saberes advindos de seu cotidiano, evidenciando sua prática pedagógica, que diante da realidade da Educação do Campo muitas vezes tende a enfrentar uma precarização permeada de adversidade, a exemplo temos as adversidades que perpassam a Educação do Campo no período da pandemia da COVID 19, que evidenciou os desafios presentes nesse território, no que se refere a falta de infraestrutura para acesso às tecnologias e plataformas digitais, meio utilizado nesse período para manter as aulas em formato remoto. Além disso, nesse período alguns dos desafios presente para educação em todo mundo se revelaram exclusivamente nessa conjuntura, ou seja, foram inéditos.

Portanto, as narrativas de sujeitos que atuam na Educação do Campo, podem expressar os desafios enfrentados, mas também as estratégias desenvolvidas para garantir o acesso da/os alunas/os à educação nesse período. As narrativas também podem revelar a necessidade de implementação e de políticas públicas, que em sua construção deve ter a participação social dos sujeitos da Educação do Campo, levando em consideração as narrativas daqueles que têm propriedade de fala por viverem essa experiência. E pensar em políticas públicas que devem atender as demandas evidenciadas e deixadas pela pandemia da COVID 19.

Adiante, no que se refere à formação docente, as narrativas têm um importante papel, tendo em vista que “em um contexto crítico e reflexivo do ambiente escolar, as narrativas apresentam-se como um modo de instigar a reflexão, objeto da formação da/e professoras/es, e esta pode contribuir para os sujeitos em formação superarem o obstáculo”. (Gonzaga; Parisotto, 2022, pp. 74-75). Assim como também, contribui para as/os professoras/es olharem para suas trajetórias profissional e de vida, refletir sobre suas experiências, e compartilhá-las.

Dessa forma, as/os professoras/es podem revisitar sua prática, desenvolver e refletir sobre novas perspectivas da educação. E nesse sentido, “ao refletir sobre sua trajetória de formação e saberes adquiridos, a/o professora/or compreende o quanto sua história reflete na sua escolha profissional e no modo de compreender a sua profissão”. (Gonzaga; Parisotto, 2022, p. 75).

Assim sendo, as narrativas possibilitam a/ao professora/or olhar para si e reconhecer sua trajetória, como um processo de construção de identidade profissional. Ao olhar para sua experiência através de suas narrativas de memórias, ao professora/or se reconhece como protagonista dessa construção identitária.

Por conseguinte, Gonzaga e Parisotto (2022, p. 75) afirmam,

A produção de narrativas (orais ou escritas) sobre a experiência pedagógica constitui para o professor, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao fomentar, entre outros aspectos, o questionamento e a reflexão das suas competências e ações, a tomada de consciência do que já sabe e do que precisa aprender, o desejo de mudança, e o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir.

Desse modo, as narrativas provocam nas/os professoras/es uma tomada de consciência, levando-os a um processo de autoavaliação, e a refletir sobre o seu fazer profissional, além de uma reflexão sobre suas experiências exitosas, e as experiências que apontam as necessidades de aperfeiçoamento. Permitindo às/aos professoras/es o planejamento de objetivos futuros para o desenvolvimento do seu fazer profissional. Dessa forma as narrativas se tornam um instrumento de formação e aperfeiçoamento da/o professora/or.

Por conseguinte, as narrativas não necessariamente obedecem a um tempo cronológico, quem as narra, pode narrar várias experiências vividas em tempos diferentes, fazendo relação com o momento presente.

Como corrobora Abrahão (2003, p. 85).

Essa unicidade do tempo narrado pode ser detectada em diversas narrativas autobiográficas, tanto no que respeita a reconstruções e ressignificações que o sujeito que rememora faz sobre a própria trajetória, como no que se refere à reflexão sobre matéria macro.

A reflexão sobre a matéria macro é exemplificada por ele ao citar Soares (1990, p. 41), “conto o passado - o passado de que foi contemporânea aquela que fui - conhecendo-lhe o futuro; portanto, na verdade, reconstruo-o em função desse futuro, que é o meu presente de hoje” (apud Abrahão, 2003, p. 85).

Outrossim, ao rememorar suas memória pelas narrativas as/os professoras/es trazem um sentido, ressignificado da própria trajetória, ao revisitar o passado atribuindo a este novos significados, entretanto ao revisitar, o sujeito também pode criar um diálogo entre o individual e coletivo ao refletir sobre temas de cunho coletivo a sua trajetória de

experiência.

Para Abrahão (2003, p. 85) “trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador”. Ou seja, trabalhar narrativas exige além de planejamento prévio, a participação e a demanda da/o pesquisadora/or para por meio da narrativa do sujeito acessar uma memória deste.

As narrativas possuem características, conforme aponta Jovchelovitch; Bauer (2002, p. 110),

A narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história.

As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo.

As narrativas não estão abertas a comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço.

As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referências.

Os autores apresentam características importantes que devem ser levadas em consideração pela/o pesquisadora/or ao trabalhar com narrativas, tendo em vista que as narrativas expressam a realidade de vida experienciada pelos sujeitos, carregadas de significados e subjetividades pessoais e históricas. Experiências que fazem parte da identidade do sujeito e contribui com a forma de como este se reconhece no mundo.

Para Passeggi (2016) o sujeito biográfico se constitui pois pela narrativa e na narrativa, na ação de pesquisar, de refletir e de narrar: como ator, autor e agente social. Nesse sentido, ao narrar o sujeito se torna ator e autor da própria história.

No que concerne às memórias pedagógicas narradas pelos sujeitos essas são construídas de situações e experiências vivenciadas no contexto da educação. E são essenciais no processo de formação do indivíduo. Elas nos trazem emoções ao recordarmos o passado ao mesmo tempo que refletimos acerca do processo educativo percorrido. “A memória parte do presente, de um presente ávido pelo passado, cuja percepção é a apropriação veemente do que nós sabemos que não nos pertence mais”. Bosi (2003, p. 20). Dessa forma, a memória é como um fio condutor entre o presente e o passado.

Segundo Silva (2022,p. 59),

Assumimos memória pedagógica como um olhar sobre o passado, ancorada no processo sócio-histórico que cada sujeito traz consigo a partir da formação vivida em seu processo educativo, possibilitando fecundas formas de produzir novos saberes que possam ser investidos na prática educativa, ampliando sua compreensão de mundo e conduzindo os sujeitos para que estes se tornem agentes da transformação social.

Assim, Silva (2022) elucida que as memórias pedagógicas são mais do que simples recordações são, portanto, meios pelos quais construímos nosso conhecimento, nossa identidade e nosso futuro. E é através delas que entendemos verdadeiramente o poder transformador da educação, “fazendo da memória um apoio sólido da vontade, matriz de projetos”. Bosi (2003, p. 33).

Para nos ajudar a compreender o conceito de memórias, Seligmann-Silva (2012, p. 33) também corrobora ao dizer que,

Em Aristóteles, portanto, encontramos tanto uma concepção da memória como escritura na nossa placa mnemônica das impressões do mundo, como também uma forte concepção de reminiscência ou recordação, como um procedimento de leitura — e, como é evidente, a comparação com as letras do alfabeto não é de modo algum casual aqui. O elemento ativo da memória é comparado ao modo de ação de um pesquisador ou viajante que busca a inscrição mnemônica pelos labirintos de nossa memória-arquivo. A noção de associação também é essencial no nosso contexto: a estruturação da recordação – e portanto do discurso de um modo geral, que sempre está recuperando informações arquivadas – funciona a partir de um princípio de leitura de semelhanças que não deixa de lembrar a definição aristotélica, da sua Poética, do homem como um “ser mimético”.

Nesse sentido, Seligmann-Silva (2012), a partir de Aristóteles, a memória se revela como impressão de um mundo, um contexto ao qual o sujeito está inserido, as memórias remetem a recordações, a recuperação de informações arquivadas. Ou seja, a partir de vivências e experiências do mundo, construindo assim nossas impressões, tais impressões podemos recordar, recuperando assim tais lembranças e informações.

As memórias pedagógicas não se restringem apenas ao ambiente escolar. Elas se estendem às excursões educativas, aos projetos em grupo, às apresentações e aos eventos que enriquecem as experiências de aprendizado. Nesse sentido, as memórias construídas pelos sujeitos da comunidade escolar, mesmo distante do chão de sala de aula durante o período da pandemia da COVID 19, são também memórias pedagógicas, lembranças de um período em que foram obrigados a afastar-se da escola, mas o processo educativo teve sua continuidade, vivendo novas experiência, construindo

memórias em um tempo de incertezas, e que a única certeza que tinham era que o processo ensino e aprendizagem deveria continuar, de modo, que todos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar precisavam de alguma forma se reinventar. Foram tempos difíceis, desafiantes e insertos. Nesse sentido, revê uma memória construída em tempos de incertezas, encontrada em um processo sócio-histórico com contribui Silva (2022, p. 123),

A memória pedagógica a concebemos enquanto um olhar sobre o passado, ancorada no processo sócio-histórico que cada sujeito traz consigo a partir da formação desenvolvida no território. Esta possibilita significativas retomadas das experiências vividas possibilitadoras da produção de novos saberes implicados na prática educativa, ressignificando sua compreensão de mundo e impulsionando-os à condição de sujeitos comprometidos com a transformação social.

Desse modo, as memórias pedagógicas são um entrelace que une o passado, o presente e o futuro da educação. Elas apresentam a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, e incentivamos sujeitos da comunidade escolar a continuarem buscando maneiras de enriquecer a experiência educacional, comprometidos com a transformação social.

2. Procedimentos teórico-metodológicos

A pesquisa se aproximou da abordagem qualitativa, buscando “trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, valores, atitudes, ou seja, um espaço mais profundo das relações”. (Minayo, 2002, p. 21-22).

O enfoque da pesquisa é nas narrativa, tendo em vista que “são ricas de colocações organizadas, também primeiramente porque elas se referem à experiência pessoal, e segundo porque elas tendem a ser detalhadas com um enfoque nos acontecimentos e ações”. (Bauer, 2002, p. 92)

Logo, para compreender as narrativas de memórias de professores da Educação do Campo ao longo da pandemia da COVID 19, buscamos (1) conhecer as narrativas de memórias presentes nas discussões sobre Educação do Campo no período pandêmico e (2) analisar as narrativas de memórias emergentes nas discussões sobre Educação do Campo durante a pandemia.

No conjunto das redes digitais disponíveis no contexto pandêmico, optamos pela Fórum Nacional de Educação do Campo, que surgiu em 2010, após o Seminário Nacional realizado na sede da CONTAG, em Brasília, por meio da mobilização dos

movimentos sociais, e nesse encontro foi deliberado a criação do FONEC, dentre os objetivos do Fórum está a articulação em defesa e luta do direito à Educação do/no Campo. Durante a pandemia da COVID 19 o FONEC implanta um canal no youtube, nomeado como TV FONEC, enquanto espaço de formação e de diálogo, que por meio de articulações objetiva garantir e preservar o direito à educação das populações do campo, por meio de suas articulações.

Esse espaço de articulação tem a Educação do Campo como eixo central de estudo e durante o período da pandemia da COVID 19 teve um papel fundamental nas discussões que emergiram no momento e que atravessam a Educação do Campo, se tornando um espaço de discussão, reflexão e debate.

O espaço de diálogo promovido pela TV FONEC disponibilizou temas e pautas importantes sobre a construção de projeto de desenvolvimento do país, com ênfase na sustentabilidade e democracia. Além da TV FONEC no youtube, existem outros canais do FONEC de comunicação para articulações e debates, que estão nas plataformas digitais, tais como no instagram e site na internet. “Os canais de comunicação do FONEC significam mais territórios na batalha das ideias na sociedade e na formação da consciência de classe”. Molina; Santos (2022, p.21). As autoras nos apresentam a relevância desses novos espaços de diálogos, fortalecendo a luta e resistência da Educação do/no Campo.

Como instrumento de coleta de coleta das informações, utilizamos das produções audiovisuais disponibilizadas no canal da TV FONEC, atendendo aos seguintes critérios: (1) diálogo socializado no período de 2020 a 2022 e (2) presença de professoras/es da Educação do Campo.

O mapeamento dos diálogos nos aproximou de 55 audiovisuais, onde seis deles contaram com a presença de professoras/es da Educação do Campo, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Professoras/es no debate da educação do campo em tempos pandêmicos – TV FONEC

Data	Tema	Participantes	Vínculo Institucional	Link
30/07/2020	O Direito à Literatura e formação humana	Divina Lopes	Professora/Educadora Popular do MST	https://www.youtube.com/live/CiNOMn8xRkQ?si=nXjzfKCMiWRzumrX
06/08/2020	10 anos da TV FONEC	Deusamar Sales	Professora da Escola Municipal Maria Salete	https://www.youtube.com/live/vdIAj-_NDWw?si=AHtHk

				4xf CZfj96iE
23/04/2021	Permanência da Escola Pública nos territórios do Campo, Indígenas, Quilombolas e Extrativista	Camila Belusso Live	Professora da Escola Municipal Ciranda Vida.	https://www.youtube.com/live/_iGtN6F7zxI?si=RfMJTw_3vqAnXpBX
21/05/2021	Círculo de Diálogos - Frente das Escolas do Campo DO FONEC	Marilei Ferreira	Professora/ gestora Escola Consolidada Augusto Pires de Paula.	https://www.youtube.com/live/xTrUmdrxBV8?s=i=yNpehcaO_8Ng3Up-
18/06/2021	O Agro explora a riqueza do Brasil: impactos na política agrária, na saúde e na educação	Edilene Aparecida Vieira	Professora da educação do campo, em uma Escola de ensino médio, no estado de Santa Catarina.	https://www.youtube.com/live/vBajoKwEF6I?si=jt6fRoXFPR2iyV95
26/08/2021	Congresso Internacional de Educação em Territórios Rurais e Educação do Campo - Região Centro Oeste	Raquel Pereira Sergio	Professora (instituição não identificada) Professor da educação do Campo em Curumba (instituição não identificada)	https://www.youtube.com/live/_BNsb8U36Sc?si=dluHj3zxcSsiKPDb

Fonte: Mapeamento produzido pelas pesquisadoras a partir das informações disponibilizadas pela TV FONEC.

A análise das narrativas privilegiou as/os sete docentes, identificadas/os no quadro 1, onde buscamos acessar as memórias da Educação do Campo durante a pandemia. São professoras/es que atuam na educação básica na rede municipal de ensino, assim como também professoras/es que atuam em espaços não escolares, como os movimentos sociais.

A análise dos dados foi orientada pela análise de conteúdo temática, baseada em Bardin (1976), respeitando o ciclo constituído pela pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos para acesso às interpretações.

3. Narrativas de memória de professores da educação do campo: o(s) sujeito(s) da experiência em diálogo com a formação humana

As narrativas de memórias das/os professoras/es da Educação do Campo no período da pandemia, nos revela diferentes desafios vivenciados pelos povos camponeses, particularmente pelas/os professoras/es desse território.

Dentre os aspectos presentes nas narrativas destacamos a educação no processo de formação humana o qual, de acordo com Freire (2015, p. 33),

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.

Nesse sentido, o sujeito chega com uma bagagem de conhecimento que antecede o conhecimento que será construído no espaço escolar. Esse saber precisa ser reconhecido e valorizado, pois são saberes que carregam consigo sua identidade e experiência de vida. A valorização, desses saberes são essenciais no processo de formação humana. Além disso, nos espaços não escolares também acontece o processo de humanização do sujeito por meio de uma educação não-formal, conforme podemos observar na narrativa,

Eu gostaria de dizer da minha escola, a escola mais bonita de formação que eu tive na vida foi o MST, de formação humana, inclusive os meus contatos mais intensos com a literatura, inclusive a literatura da classe trabalhadora foi a partir do MST. Eu gostaria de dizer que o MST, ele alimenta a luta, o sonho, e a vida dos sem terra a partir da arte literária. (Divina Lopes, 30/07/2020)

Divina Lopes enfatiza a importância do Movimento Sem Terra no processo de formação humana, assim como a arte literária, fomentando que o processo de construção da formação humana está para além da sala de aula e da educação formal.

Gohn (2006, p. 32) destaca o objetivo da formação da educação não-formal, pautada por,

- a) Educação para cidadania; b) Educação para justiça social; c) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais, etc.); d) Educação para liberdade;
- e) Educação para igualdade; f) Educação para democracia; g) Educação contra discriminação; h) Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais.

Nesse, sentido Divina Lopes, corrobora ao apresentar em sua narrativa a função da educação através da literatura, ao dizer que “[...] a função da literatura não é só formar apenas leitores, é formar leitores, lutadores e construtores da sua

própria história, que envolve toda nossa dimensão humana e toda nossa capacidade de nos humanizar cada vez mais” (Divina Lopes).

A partir das considerações de Gohn (2006) e da narrativa de Divina Lopes podemos compreender que a educação no processo de formação humana, seja ela formal ou não formal, se apresenta movida pela perspectiva da formação humana. Adiante, as narrativas nos apresentam a importância das escolas nos territórios camponeses, tendo em vista que as escolas do campo são vidas na comunidade e garantia da permanência do povo em suas terras. Como podemos observar na narrativa que segue,

O camponês não fica na terra se não tiver escola para seu filho, por mais que ele tenha o lote lá, ele tem uma vida dupla por que não sabe se vai para cidade, se fica no campo, então nesse sentido, a necessidade da escola para garantir que as famílias fiquem no campo é de extrema importância. (Deusamar Sales, 06/08/2020).

Ainda, Deusamar Sales destaca que,

Precisamos reafirmar a necessidade não só de garantir escolas, não só de garantir prédio, mas de garantir boas escolas, mas de garantir um projeto político pedagógico que tenha na sua essência a interação com a comunidade camponesa, que tenha na sua essência esse vínculo com o social organizativo e formativo com os povos do campo. Penso que essa é a escola que nos representa, essa é a escola que serve para nossas áreas de assentamento e acampamento, porque não basta construir escola, não basta construir prédio, é importante tudo isso, um bom prédio, uma escola regularizada, uma escola autorizada, mas, mais importante ainda é que essa escola esteja vinculada a nossa luta, que esteja vinculada às nossas experiências práticas que acontece lá no lote do camponês, que acontece lá na nossa realidade. (Deusamar Sales, 06/08/2020).

Deusamar Sales, evidencia a garantia não apenas da escola no território camponês, mas sobretudo a presença de uma escola que respeite as especificidades e represente a luta dos sujeitos desse território, incluindo a cultura e identidade do povo camponês.

Nesse sentido, de acordo com Silva (2021, p. 217),

A construção de uma escola específica e diferenciada é uma das bandeiras de lutas dos Movimentos Sociais Camponeses, ao compreenderem que os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem nos espaços escolares, ao dialogarem com as especificidades de seus sujeitos, contribuem, assim, na formação dos(as) camponeses(as), como sujeitos de direito.

A luta por uma Educação do Campo ultrapassa as questões estruturais e físicas

da escola. A bandeira levantada pelos movimentos sociais, e por todos os sujeitos do campo é de uma educação que dialogue com suas especificidades e que reconheça os povos camponeses como sujeito de direito, entretanto, para isso, é necessário que no processo formativo dos sujeitos seus saberes e experiências sejam valorizados, contribuindo assim, não apenas no processo formativo do povo camponês, mas também na garantia educação como direito, e na formação de um sujeito mais crítico e de uma sociedade mais justa e equitativa.

Logo, o Projeto Político Pedagógico passa a ser o eixo central da comunidade, comungando com as especificidades apontadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), quando no artigo 28 trata das especificidades apontadas na narrativa de Deusamar Sales, conforme podemos acompanhar,

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023). II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996)

Entretanto, apesar da implantação de leis como a LDB (1996), e a própria Constituição Federal (1988) que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, ainda existem desafios no fazer cumprir esse direito, principalmente quando nos referimos às especificidades da educação do campo, conforme narrativa,

Aqui na minha comunidade, encontramos as mesmas dificuldades relatadas pela professora Rute, durante o debate. Houve a formalização da educação do campo em contraposição à educação rural, porém a uma dificuldade da implementação dessa legislação, de construir um paradigma que realmente chegue lá na escola. Aqui, encontramos as mesmas dificuldades, existe a legislação, mas colocar em prática é outra história, existe muita resistência, muitas vezes até de quem está na escola, só que por mais ainda pela secretaria de educação que permeia a escola do campo. (Sergio Pereira, 26/08/2021).

A narrativa do professor Sérgio Pereira evidencia a fragilidade em se fazer cumprir um direito, além disso, revela uma possível violência institucional contra os povos camponeses, os quais tem direito a educação que reconheça e respeite suas especificidades, porém as instituições que deveriam assegurar esse direito, ao contrário

estão violando. Ou seja, violam o direito dos sujeitos camponeses em ter uma educação que atenda suas necessidades,

Eu sou um sujeito de experiência, e relato sempre isso aonde eu passo. Eu estudei em uma escola isolada, eu fui arrancada da minha comunidade, fui colocada em uma outra comunidade, numa escola consolidada onde atendiam 42 comunidades, com hábitos diferentes, e ali colocaram uma prática pedagógica igual para todos. E hoje com a educação do campo, nós percebemos muitas fragilidades e como nós sofremos com isso, é muito difícil que precisamos fazer entender que o que nós queremos não é uma educação diferenciada é uma educação que atenda a nossa necessidade. (Marilei Ferreira, 21/05/2021).

Marilei Ferreira, em sua narrativa, destaca o sujeito da experiência que se assemelha às ideias de Larrosa (1998, p. 41), como um “exercício de contar-se a si mesmo a própria história”.

Esse sujeito da experiência é atravessado por inúmeros desafios no contexto camponês, o fechamento de escolas faz parte dessa problemática, exigindo articulação e resiliência, como afirma Camila Live Belusso,

Nossa escola depois de muitas lutas, dos pais, professores e de toda comunidade conseguimos reativar as matrículas, temos hoje 31 alunos matriculados, um quadro de professores e estamos trabalhando. Nós defendemos na nossa luta pela nossa escola, que escola é vida na comunidade, e quando uma escola se fecha, fecha para comunidade inúmeras possibilidades, então que tenhamos coragem e força para continuar lutando pelas nossas escolas do campo. (Camila Live Belusso, 23/04/2021).

Ao narrar a experiência de sua comunidade, a professora Camila Belusso, nos convida a refletir sobre a importância da organização social nas comunidades, pois como podemos observar em sua narrativa, por meio da organização de pais, professores e demais membros da comunidade, foi possível reativar a escola daquela comunidade. Lutar e resistir faz parte do cotidiano dos povos camponeses e para isso, eles precisam se organizar socialmente.

O território camponês é historicamente marcado pela luta e resistência dos movimentos sociais, a exemplo o MST. Entretanto, lutar e resistir é um caminho vislumbrado para essa trajetória,

A gente precisa valorizar os caminhos percorridos, as articulações feitas, as muitas mãos em diferentes dimensões, e a gente precisa olhar para essa construção histórica no campo da educação e no campo da educação do campo para os diferentes movimentos de resistência e contrapondo o que foi construído ao longo do tempo. E aí eu falo a partir de minha experiência, eu estou professora da educação do

campo, de assentamento, e de ensino médio, e que tem historicamente se organizado para fazer esse contraponto da escola tradicional. (Edilaine Vieira, 18/06/2021).

Edilaine Vieira chama atenção para valorização da construção histórica da luta do povo do campo, assim como também apresenta sua experiência na luta contra o modelo tradicional de educação, destacando que se contrapõe a esse modelo. Em sua narrativa é possível observar a resistência a esse modelo, dessa forma, a professora busca promover para suas/seus alunas/os um saber que se contrapõe a um conhecimento hegemônico.

Diante das narrativas é possível observar que, os desafios de luta e resistência perduram na atualidade, se somando, no contexto da COVID 19, o ensino remoto e as demandas advindas desse contexto, conforme revelou Deusamar Sales,

Gostaria de dizer que nesse tempo de pandemia todos nós estamos sofrendo, com a questão da educação em nossas escolas, no nosso caso. Eu não tenho conhecimento do que está acontecendo no Brasil inteiro, nosso caso aqui no município de Parauapebas, no assentamento Palmares, nossas crianças estão tendo aula online, nem todas as criança tem acesso a internet, tem um número pequeno, então temos aula online ou atividades que estão sendo entregues às crianças para ela não fiquem totalmente sem aulas, então nesse momento aqui em Parauapebas está acontecendo dessa forma. (Deusamar Sales, 06/08/2020).

A professora Deusamar Sales, nos faz refletir sobre o modelo de educação que temos em nosso país, que privilegia uns em detrimento de outros. As fragilidades existentes no sistema. Temos um direito à educação previsto constitucionalmente, mas que devido ao modelo de sociedade que temos em nosso país, as minorias são as mais prejudicadas. Deusamar nos mostra ao narrar sua experiência que o direito à educação não garante o acesso equitativo a mesma. O que pode refletir diretamente no processo formativo do sujeito,

Hoje no ensino remoto que estamos vivendo é muito difícil alfabetizar a distância. Como que a gente alfabetiza online? Como se faz um processo de alfabetização nos anos iniciais? Porque uma criança no segundo ano com sete anos, ela é alfabetizada. Como alfabetizar essa criança distante do professor? Há, mas isso está acontecendo, será? Nós temos muitas coisas para pensar. Pensar vários fatores que agregam na formação do sujeito para sociedade. (Edilaine Vieira, 18/06/2021).

A narrativa caminha por vários questionamentos, predominando a importância da relação estudante e professora/or no processo de aprendizagem.

Entretanto, durante a pandemia esse vínculo ficou fragilizado, diante do isolamento social, o que tornou o processo de ensino e aprendizagem ainda mais desafiador, principalmente para as/os alunas/os em processo de alfabetização, como reportou Edilaine Vieira.

Durante a pandemia, a organização escolar precisou ressignificar os processos de ensino e aprendizagem, convidando os/as responsáveis dos/as estudantes para participar ativamente dessa mudança que exige um contínuo de adaptação diante das estratégias criadas para a garantia dos conteúdos. Segundo Jesus e Santos (2023, p. 6),

Das ferramentas utilizadas, o celular é o recurso predominante, assim como, o uso do aplicativo de mensagens whatsapp, que é de “fácil” acesso entre os alunos e pais. Para aqueles alunos que não dispõem de recursos tecnológicos para acompanhar as aulas e nem possui acesso à internet, é comum a disponibilização de apostilas onde as crianças respondem as atividades e depois fazem a devolução para que seja corrigida pelos professores.

Jesus e Santos (2023) joga luz nos novos recursos do processo de ensino e aprendizagem, mas chama a atenção para aqueles que são clássicos no âmbito escolar. Divina Lopes, destaca o clássico no processo de ensino e aprendizagem, afirmando que, “[...] a gente precisa de arte, literatura, para aguentar esse tempo que a gente está vivendo” (Divina Lopes, 2020).

Assim, o período da Covid-19 e os desafios instalados diante da pandemia colaboraram na reafirmação do lugar da escola e a importância do coletivo da organização escolar, estudantes, professores/as, responsáveis, alertando que, mesmo diante das alternativas emergenciais, predomina o clássico enquanto recurso e conteúdo de ensino e aprendizagem, respeitando o tempo e ritmo de cada um/a dos sujeito da experiência.

Considerações finais

A Educação do Campo tem sido palco de resistência na luta por garantia de direito à educação. A luta dos/as professores/as é diária na trajetória profissional, marcada pela defesa de uma educação do/para o campo em respeito aos saberes, a cultura e o modo de vida dos/as que fazem o território campestre.

As narrativas de memórias das/os professoras/es da educação do campo revelam além de suas vivências, os desafios enfrentados cotidianamente e, ao mesmo tempo, explicitam as estratégias utilizadas para garantia de acesso dos/as estudantes à

educação de direito.

Desse modo, as narrativas de memórias das/os professoras/es da Educação do Campo, desempenham uma função social, política e humana, erguida no respeito às especificidades e identidade do povo camponês. Nesse cenário, a escola do campo representa um espaço de luta e resistência, demandando uma aproximação com a vida em comunidade e a arte enquanto processo humanizador.

Nesse contexto, o Fórum Nacional de Educação do Campo, implementou na rede digital a TV FONEC, se constituiu em espaço/território para o debate da Educação do Campo, seja possibilitando a troca de experiências entre o coletivo que se debruça sobre a temática.

Evidenciamos que, ao longo da pandemia os desafios dos territórios camponeses se acentuaram, revelando, ainda mais, as desigualdades existentes, restando a/o professora/or a criatividade pedagógica, diante de mais um desafio que passou a se somar de forma explícita a sua função, acessar a rede digital para alfabetizar crianças distante do chão de sala de aula e sem a presença física das/os professoras/es.

Além disso, os esforços docentes foram evidenciados, criando situações didático- pedagógicas que garantisse o acesso das/os estudantes aos conteúdos das aulas. Entretanto, mesmo diante dos esforços das/os professoras/es, não havia garantia de aprendizagem da/o estudante, com a fragilização da vida, em decorrência da doença que assolou o isolamento social. Outrossim, nas narrativas das/os professoras/es também está presente a importância da educação para formação humana, respeitando as especificidades dos sujeitos camponeses, sua cultura, identidade e o contexto social do território habitado.

Adiante, a escola do campo se apresenta como um dos espaços para garantia da educação do povo camponês, bem como sua permanência no território. Dessa forma, não basta apenas a presença da escola do campo, mas a garantia de um movimento coletivo que dialogue com as demandas da realidade e a luta da comunidade, restando algumas perguntas para a continuidade do estudo: quais as redes de ensino e aprendizagem do território camponês? Como essas redes vêm dialogando com a escola após a pandemia da Covid-19?

Por fim, as narrativas de memórias de professoras/es da Educação do Campo na pandemia da Covid-19, apontam para a ambivalência do processo de ensino e aprendizagem, sendo desafiadora enquanto movimento formativo humanizador. Ao mesmo tempo, reafirma o lugar primordial do sujeito da experiência, advinda do atravessamento entre o agir na emergência e garantir o que é clássico no processo de

escolarização.

Referências

ABRAHÃO; Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. **(Auto)biografia e formação humana**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 70, 225, 1977.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivido da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê, 2003. BRASIL. **Ministério da Saúde**. Secretaria de Assistência à Saúde.

Histórico da pandemia de COVID-19. Organização Pan-Americana de Saúde.

Disponível em: Acesso em 27 de fevereiro de 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei N. 9.394/96.

Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1879078200/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-de-1996-lei-9394-96>>. Acesso em: 04 de ago. de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51º Ed- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GONZAGA, Luciana de Oliveira ; PARISOTTO, Ana Luzia Videira. **Narrativa de professores: Instrumento de reflexão da prática docente**. Revista Debates Insubmissos, Caruaru, PE. Brasil, Ano 5, v.5, nº 19, set./dez. 2022. ISSN: 2595-2803.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte, 2014. HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Campinas, 2014.

JESUS, Bianca Ramos de Juliana; SANTOS Pereira Lima. **A educação do campo e os desafios enfrentados nas aulas remotas**. VIII Congresso Nacional de Educação, João Pessoa, 2023.

JOVCHELOVITCH, Sandra , BAUER, Martin W. A Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W. & Gaskell, G. **Pesquisa Qualitativa com texto Imagem e Som - um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**, tradução de Alfredo Veiga Neto, 5ª edição, Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, tecnologia e arte: O desafio da pesquisa social. Pesquisa Social, Teoria, método e criatividade**. Edição 21. Cap. I, Editora Vozes, Petrópolis, 2002, p. 9-29.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Constitucionalidade e a Justicabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo**, Brasília 2008.

MOLINA, Mônica Castagna, SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Fonec: a construção de um intelectual orgânico coletivo dos(as) camponeses(as) no Brasil**. Roteiro, Joaçaba, v. 47, jan./dez. 2022.

MUNARIM, Antônio. **Elementos para uma política pública de Educação do Campo**. Brasília, 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas da experiência na pesquisa formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico**. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, jan./abr. 2016. p. 67-86.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **A escritura da memória: mostrar palavras e narrar imagens**. Remate de Males, Campinas, São Paulo, v. 26, n. 1, 2012, p.31-45.

SILVA, Antônio Severino da. **Memórias pedagógicas da Educação do Campo: saberes camponeses que emergem das relações entre a escola e a narrativa de si na formação dos/as estudantes e das professoras**. Caruaru, 2022.

SILVA, Isaias da. **Escola, território de direito: expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo**. Dissertação de Mestrado, PPGEduc, Caruaru, Pernambuco, 2021.

SILVA, Jaqueline Barbosa da. SANTOS, Samanta Gabriely Alves dos. **Pesquisa (auto)biográfica e narrativas formativas: itinerários descolonizadores**. Revista Debates Insubmissos, Caruaru, PE. Brasil, Ano 5, v. 5, nº 18, mai./ago. 2022. p.115-143.

MARIA JAQUELINE DA SILVA

Narrativas de memórias de professoras/es da Educação do Campo: a contribuição do Fórum Nacional de Educação do Campo em tempos de incerteza

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de artigo científico, como requisito parcial para a obtenção do grau de bacharel/licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: 14 de outubro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jaqueline Barbosa da Silva (membro interno – Orientadora-
NFD/CAAUFPE)

Profa. Maria Fernanda dos Santos Alencar (membro interno – Examinadora -
NFD/CAAUFPE)

Isaiás da Silva (membro externo – Examinador -)