

Integração de saberes e experiências por meio de pesquisas em História Oral

Josiléia Curty de Oliveira¹
Ozana Luzia Galvão Baldotto²
Rainei Rodrigues Jadejiski³

Resumo: Este artigo analisa as contribuições da metodologia de história oral em três estudos de doutorado – desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa CNPq Culturas, Parcerias e Educação do Campo, da Universidade Federal do Espírito Santo – que incluem diferentes sujeitos que constituem a Educação do Campo. Fundamentado pela abordagem da pesquisa qualitativa em educação, este estudo se desenvolveu por meio da pesquisa colaborativa em rede e aprofundou reflexões norteadas pela metodologia história oral. Conclui-se que a pesquisa em rede favoreceu a constituição de um grupo pautado na autonomia, no respeito mútuo e na construção conjunta de saberes e experiências, promovendo uma cultura de análise crítica do uso da história oral como metodologia de pesquisa no campo da educação.

Palavras-chave: Educação do campo; Escolas multisseriadas; Formação docente; Juventudes rurais; Pesquisa em rede.

Integration of knowledge and experiences through research in Oral History

Abstract: This article analyzes the contributions of oral history methodology in three doctoral studies – developed within the scope of the CNPq Cultures, Partnerships and Rural Education research group, at the Federal University of Espírito Santo – which include different subjects that constitute Rural Education. Based on the qualitative research approach in education, this study was developed through collaborative network research and deepened reflections guided by oral history methodology. It is concluded that network research favored the creation of a group based on autonomy, mutual respect and the joint construction of knowledge and experiences, promoting a culture of critical analysis of the use of oral history as a research methodology in the field of education.

Keywords: Rural education; Multigrade schools; Teacher training; Rural youth; Network search.

Integración de conocimientos y experiencias a través de investigaciones en Historia Oral

Resumen: Este artículo analiza las contribuciones de la metodología de la historia oral en tres estudios de doctorado —desarrollados en el marco del grupo de investigación CNPq Culturas, Parcerias e Educação do Campo (Culturas, Asociaciones y Educación Rural), de la Universidad Federal de Espírito Santo— que incluyen diferentes temas que conforman la Educación Rural. Basado en el enfoque de la investigación cualitativa en educación, este estudio se desarrolló mediante la investigación colaborativa en red y profundizó en reflexiones guiadas por la metodología de la historia oral. Se concluye que la investigación en red favoreció la constitución

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Mestre em Gestão Pública pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo da Ufes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4537-0983>, e-mail: josileia.oliveira@ufes.br

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo da Ufes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5066-8928> e-mail: ozanabaldotto@gmail.com

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Pesquisador no Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo da Ufes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1282-0829>, e-mail: raineirj@gmail.com



de un grupo basado en la autonomía, el respeto mutuo y la construcción conjunta de conocimientos y experiencias, promoviendo una cultura de análisis crítico del uso de la historia oral como metodología de investigación en el campo de la educación.

Palabras-clave: Educación rural; Escuelas multigrado; Formación docente; Juventud rural; Investigación en red.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa colaborativa em rede tem se mostrado uma estratégia potente para a construção de conhecimentos no campo da educação, estabelecendo uma dinâmica horizontal e dialógica que rompe com os modelos tradicionais de investigação. Ao integrar diferentes saberes e experiências, a pesquisa colaborativa em rede possibilita a coautoria e a corresponsabilidade na produção de conhecimentos, fortalecendo os vínculos entre teoria e prática.

Nessa direção, este artigo discute como a pesquisa colaborativa em rede pode levar à construção do conhecimento por meio do compartilhamento de saberes e vivências. Para tanto, analisam-se as contribuições da metodologia de história oral em três estudos de doutorado - desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa CNPq Culturas, Parcerias e Educação do Campo, da Universidade Federal do Espírito Santo - que abordam diferentes sujeitos que constituem a Educação do Campo.

Conforme argumenta Caldart (2024), a Educação do Campo tem se fortalecido como um espaço de resistência e transformação social, fundamentada na concepção de escola pública como um bem comum, organizada como lugar de pertencimento e formação humana, integrando saberes tradicionais e acadêmicos que contribuem para a emancipação dos sujeitos.

À vista disso, a história oral tem se consolidado como uma metodologia forte nas pesquisas em educação, principalmente por valorizar as experiências e memórias dos sujeitos e comunidades (Meihy; Seawright, 2021). Ao escolher os relatos pessoais e coletivos, ela permite a construção de narrativas históricas e a valorização das identidades locais, possibilitando a inclusão de diferentes alteridades e a reivindicação de direitos e memórias.

A seguir, serão apresentados o percurso metodológico, os caminhos da pesquisa em rede, a história oral nas pesquisas em educação, as experiências das pesquisas realizadas e as considerações finais.

2 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo fundamenta-se na abordagem da pesquisa qualitativa em educação (Lüdke; André, 1986), que se aproximou da pesquisa colaborativa em rede, caracterizada pela construção coletiva do conhecimento por meio da participação de pesquisadores(as) em educação. O processo investigativo desenvolveu-se por meio de ciclos contínuos de reflexão sobre a metodologia da história oral em três pesquisas de doutorado em educação.

A produção de dados se deu a partir de encontros síncronos em plataformas digitais, a partir da interação entre os(as) pesquisadores(as). Essa abordagem metodológica favoreceu a constituição de um grupo pautado na autonomia, no respeito mútuo e na construção de saberes, promovendo uma cultura de análise crítica do uso da história oral como metodologia de pesquisa no campo da educação.

O contexto da pandemia da Covid-19 trouxe o distanciamento físico entre as pessoas, em contrapartida, motivou a realização de aulas virtuais e encontros do grupo de pesquisa, por meio das tecnologias de comunicação. A necessidade de interação e diálogos sobre as temáticas das pesquisas contribuiu para a construção colaborativa de propósitos afins e do fortalecimento da aplicabilidade da história oral como metodologia de pesquisa.

2.1 A pesquisa colaborativa em rede

Na pesquisa colaborativa em rede, o trabalho do(a) pesquisador(a) é realizado na coletividade de autores, colaboradores, professores e variadas fontes, todos com sua importância para a escrita. A colaboração em grupos de pesquisas, as redes de trocas de ideias e o compartilhamento de propostas e achados de investigação constituem hoje uma condição

essencial à realização de investigações científicas e ao avanço dos conhecimentos das pesquisas em educação (Cunha, 2021).

A partir desse trabalho coletivo, foi criado um grupo de interação no WhatsApp para troca de informações e materiais acadêmicos, o que favoreceu o desenvolvimento teórico e a consolidação das pesquisas. Para dar continuidade a essa articulação em rede, foram realizados encontros frequentes pelo Google Meet, fortalecendo o trabalho colaborativo, que assim como Cunha (2021, p. 07-08), acreditamos que “a Rede é, em primeiro lugar, um espaço de aprendizagem solidária, muito necessário na academia [...] favorece a qualificação das produções pelos múltiplos olhares sobre os objetos do conhecimento”.

A primeira ação, antes de adentrarmos na tessitura das nossas teses, foi a escrita coletiva de um capítulo intitulado “Educação do campo como práxis da pesquisa” (Foerste; Oliveira; Baldotto; Jadejiski, 2023), que foi publicado no livro Metodologias da Pesquisa e da Formação na Educação do Campo, pela editora Apris (Brandão; Foerste; Gerke, 2023), como resultado do curso de aperfeiçoamento Escola da Terra, uma formação continuada de professores da educação do campo, do qual participamos como professores(as) colaboradores(as).

Em cada reunião foi definida uma pauta prévia, inicialmente voltada à escolha da metodologia, considerando que as três pesquisas compartilhavam o uso de narrativas de sujeitos colaboradores. Em um dos encontros, uma das pesquisadoras apresentou sua experiência com a história oral, proposta por José Carlos Sebe Bom Meihy, metodologia que despertou interesse coletivo do grupo.

Com a finalidade de conhecer outras metodologias, estudamos a pesquisa autobiográfica e a história de vida em formação, de Marie Christine Joso (2006, 2007, 2020); os ateliês autobiográficos de projeto, de Christine Delory-Momberger (2006; 2007; 2012). Aprofundamos, ainda, na análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977), e realizamos um curso online sobre o uso programa computacional Iramuteq, visando aprimorar a análise de dados dos estudos de revisão.

Após conhecer essas abordagens metodológicas, constatamos que a metodologia da história oral se encaixaria melhor em nossas três pesquisas, uma vez que ela, como método,

oferece-nos pressupostos e condições metodológicas que “privilegiam as entrevistas como motivo central dos estudos”, ou seja, “como ponto central das análises” (Meihy; Seawright, 2021, p.56).

A história oral, para além da sua dimensão técnica, que envolve etapas como elaboração de um projeto, entrevista, transcrição, transcrição e análise da narrativa, tem se consolidado como uma epistemologia crítica capaz de tensionar os limites tradicionais da produção do conhecimento. Em sua forma mais elementar, as narrativas orais das quais constituíram a história oral dos três estudos, tidas como fontes orais, foram utilizadas como eixo em que “questões ligadas à memória, à narrativa, à subjetividade e ao diálogo moldam a própria agenda do pesquisador” (Portelli, 2016, p. 10). Essa abordagem foca na experiência vivida e narrada, evidenciando o engajamento do(a) pesquisador(a) com os colaboradores(as) da pesquisa como coautores(as) da narrativa.

Assim, a metodologia das teses foi construída em momentos coletivos, de forma colaborativa, para aprofundamento crítico sobre os processos investigativos em história oral a serem adotados e seguidos em cada pesquisa, interligando metodologicamente os três estudos (Figura 1).

Figura 1 – Estudos do grupo de trabalho de pesquisa colaborativa em rede



Fonte: Dados das pesquisas. Elaborado pelos autores (2025).

Assim, seguimos com a pesquisa em rede, “assumida como ação de coletivo e de colaboração entre pares, desde as decisões teóricas e metodológicas de fundo aos encaminhamentos operacionais em torno do objeto de estudo” (Farias; Jardilino; Silvestre, 2017, p. 111). No trabalho colaborativo em rede, “cada situação vai exigir uma leitura das condições objetivas que envolvem os interesses, os participantes, as possibilidades, as metas e são essas condições que balizam os processos, os avanços, os ganhos” (Cunha, 2021, p. 08). Assim, a pesquisa em rede fortalece o grupo, proporciona acesso a novas construções teórico-metodológicas e promove uma formação coletiva e pessoal.

2.2 A história oral como metodologia de pesquisa

A história oral, como metodologia qualitativa no campo da pesquisa em educação, possibilita a construção de um conhecimento compartilhado, no qual a relação entre pesquisador(a) e colaborador(a) assume uma dimensão ética e dialógica. Em vez de apenas colher informações, o(a) pesquisador(a) se envolve num processo de escuta ativa e interpretação sensível, reconhecendo no outro um sujeito de saber. Além da dimensão técnica, é importante ressaltar que o(a) pesquisador(a) precisa saber lidar com emoções, silêncios e traumas, e isso precisa ser reconhecido como parte da metodologia.

Assim, a história oral, mais do que registrar memórias, contribui para (re)significar práticas pedagógicas, fortalecer identidades, produzir territorialidades e afirmar projetos educativos contra-hegemônicos. Além disso, valoriza a subjetividade dos entrevistados, possibilitando que narrem suas próprias histórias.

No contexto da Educação do Campo, diferente de alguns métodos de pesquisa, que se baseiam unicamente em fontes documentais escritas, a história oral parte das vozes dos(as) colaboradores (as), para compreender como professores, estudantes, famílias e comunidades constroem saberes, práticas e territorialidades. Com a história oral, temos a oportunidade de escutar e visibilizar essas vozes, com base na compreensão de que a voz não é concedida, mas constitui uma expressão inerente à condição humana.

Nessa direção, Meihy e Seawright (2021, p.120) contribuem dizendo: “reconhecendo a voz que o entrevistado já tem, dar-lhe ouvidos é gesto humanizado e mobilizador da consciência, assim como da atenção à escuta sensível”. Ao reconhecer essa voz, valorizamos e legitimamos narrativas, ouvindo-as com atenção. É nesse prisma que Portelli (2016), reconhece a história oral como uma “arte da escuta”, construída na troca dialógica que ocorre entre o narrador e o historiador durante o momento da entrevista.

Essa perspectiva da escuta sensível e do reconhecimento da voz dos sujeitos orienta a postura ética do(a) pesquisador(a) e influencia diretamente na escolha dos caminhos metodológicos da investigação. A história oral, ao privilegiar o diálogo e a memória, desafiamos a considerar os diferentes modos de narrar e compreender as experiências vividas. Nesse contexto, as tensões metodológicas iniciais concentraram-se na análise das possibilidades que ela oferece, especialmente no que se referem aos diferentes formatos narrativos que podem ser adotados. Cada gênero de história oral apresenta potencialidades próprias para acessar dimensões distintas da experiência humana. Por isso, destacamos os dois tipos que foram mais significativos em nossas pesquisas: a história oral de vida e a história oral temática.

Na história oral de vida, recomenda-se que as entrevistas favoreçam a fluidez da memória e estimulem o relato pessoal sem restrições formais. A memória, nesse caso, nem sempre segue uma sequência factual, permitindo ao narrador organizar os acontecimentos conforme seu entendimento subjetivo. A verdade está na versão apresentada por quem narra, que pode omitir, enfatizar ou reinterpretar situações de acordo com suas vivências. Essa soberania narrativa distingue a história oral de vida das biografias tradicionais, conferindo ao colaborador um papel central na construção do conhecimento (Meihy; Seawright, 2021).

A história oral temática pressupõe a existência de roteiros ou questionários previamente elaborados, que funcionam como guias para a obtenção de informações específicas. Esse gênero envolve uma rede de colaboradores que contribuem para a construção de versões interpretativas sobre um tema central, permitindo o confronto entre diferentes pontos de vista. A busca por uma “verdade objetiva” torna-se elemento de análise, sendo papel do entrevistador instigar divergências, promover o diálogo e aprofundar as reflexões com o narrador (Meihy; Seawright, 2021).

Embora conte com perguntas diretas e objetivas, a história oral temática também acolhe a subjetividade de quem narra. O entrevistador atua como condutor da entrevista, mas o colaborador é reconhecido como parte ativa do processo, e não apenas como um informante. A relação entre ambos é dinâmica, sendo os detalhes da trajetória pessoal do narrador explorados apenas quando contribuem para a compreensão do tema principal (Meihy; Seawright, 2021).

A história oral, portanto, não se limita a registrar vozes, mas propõe uma escuta ativa e ética que transforma o ato de narrar em um espaço de resistência, reconstrução e reconhecimentos de saberes invisibilizados. Entretanto, a história oral apresenta contradições, pois ela também pode ser instrumentalizada por instituições para fins políticos ou simbólicos, perdendo o seu caráter epistemológico crítico.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Educação do Campo representa a valorização das identidades campesinas e a construção do conhecimento a partir das vivências das comunidades. Nesta seção, discutiremos as três pesquisas que se apoiaram na metodologia da história oral para desenvolver estudos que problematizam a Educação do Campo como um direito social para as populações campesinas.

O primeiro trabalho pesquisou a história de vida de professores(a) de língua portuguesa, a fim de compreender como as trajetórias e experiências contribuem para a formação da identidade docente e para a emancipação de sujeitos. A segunda pesquisa abordou a trajetória de luta e resistência das escolas multisseriadas, resgatando narrativas que demonstram a sua importância na formação educacional e social dos estudantes do campo, apesar dos desafios estruturais e pedagógicos. O terceiro estudo explora as dinâmicas sociais, culturais e econômicas que influenciam as juventudes rurais, compreendendo como esses jovens percebem e vivenciam suas territorialidades.

3.1 Professores(as) de Língua Portuguesa e Educação do Campo: memórias e identidades

Esta tese significou a materialização de uma pesquisadora em meio a muitos questionamentos e descobertas sobre a educação e a formação de professores na microrregião do Caparaó Capixaba⁴ (Oliveira, 2024). Buscou-se compreender as especificidades e complexidades que envolvem a profissão docente nos seus territórios, bem como a escolha e o sentimento de pertencimento, ou não, à profissão professor(a), a partir da percepção de quem a ocupa, entrelaçadas às culturas do espaço escolar. Considerando que “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos” (Nóvoa, 1995, p. 21).

Além disso, o contexto geográfico, histórico, social e cultural em que as escolas e os(as) professores(as) desta pesquisa estão inseridos/as serviu de motivação para se chegar ao problema de pesquisa, em meio aos significados que tecem a história de vida e profissional, os saberes docentes e a cultura escolar, a fim de melhor compreender a constituição da identidade docente, a partir das mudanças na história da educação, que levaram à desvalorização da profissão professor/a ao longo do tempo (Nóvoa, 1995).

Assim, investigou-se a constituição da identidade de professores(as) de Língua Portuguesa em escolas que atendem estudantes de territórios campesinos do município de Alegre/ES. Por meio da análise das narrativas orais, problematizou-se como os professores de língua portuguesa constroem suas identidades docentes, levando em conta as políticas educacionais atuais, a realidade das escolas da rede estadual e as particularidades dos contextos campesinos.

Os processos investigativos se orientaram pela abordagem da pesquisa qualitativa em educação (Lüdke; André, 1986), tendo como metodologia a história oral de vida (Meihy; Seawright, 2021; Portelli, 2016), considerando-se o caráter pessoal, subjetivo e profissional

⁴ A região do Caparaó Capixaba é composta pelos municípios de Alegre, Divino de São Lourenço, Dores do Rio Preto, Guaçuí, Ibatiba, Ibitirama, Iúna, Irupi, Jerônimo Monteiro, Muniz Freire e São José do Calçado. Nesse território, está localizado o Parque Nacional do Caparaó, onde fica o Pico da Bandeira.

da docência. A pesquisa se apoiou nas narrativas como forma de entender a experiência como histórias vividas e narradas, que se constitui na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas, em que a matéria prima da narração é a própria vida humana, ou seja, a experiência.

O estudo contou com a colaboração de 14 professores/as de língua portuguesa que atuam em escolas estaduais do município de Alegre/ES, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A formação de professores(as) da área da linguagem no contexto brasileiro gera interesse de debates mais amplos para as esferas da linguagem e da educação, principalmente com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2024) e a instituição das Licenciaturas em Educação do Campo.

Uma das professoras colaboradoras expressa dúvidas sobre se as instituições formadoras conseguem acompanhar a rápida evolução das práticas educacionais, considerando as constantes atualizações da rede de ensino. Azaleia relata o seguinte:

Quando eu entrei, eu entrei não como titular de sala, eu entrei naquele programa do fortalecimento de aprendizagem e eu começava a ouvir os professores falando sobre descritor e eu falei assim, gente, que isso? Eu não vi isso na graduação. Aí eu tive que pesquisar para compreender o que era isso, entendeu? Então, realmente é muito e eu nem sei se as faculdades hoje em dia contemplam isso tudo, conseguem lidar com tudo isso, porque essa atualização do Estado é todo mês, tem uma coisa nova. [...] se você passar um ano fora do Estado, atualmente, é como se você passasse uma década, que são informações novas a cada momento, são plataformas diferentes que você tem que lidar a todo momento e é bem complexo (Azaleia, 2023).

Os resultados deste estudo mostraram que as experiências pessoais dos(as) docentes, como dificuldades socioeconômicas na infância, inspirações de figuras como mães e professores, e a migração do campo para a cidade em busca de melhores condições, têm um impacto significativo na formação da identidade pessoal e profissional dos/as docentes.

Os(as) professores(as) indicaram que sentiram falta de aprofundamento em conteúdos específicos, metodologias de ensino e estágios na formação inicial, enquanto a formação continuada foi criticada por ser autoinstrutiva, online e desconectada da realidade da sala de aula. Entretanto, observou-se que a socialização profissional ao longo da carreira

preencheu espaços deixados pela formação inicial e o apoio e acolhimento no início da carreira foram fundamentais, pois, sua ausência deixou marcas negativas.

Os desafios docentes incluíram a falta de formação específica para lidar com estudantes campesinos, uso de celular durante as aulas, abundância de informação e superficialidade de conhecimento profundo dos estudantes, currículos padronizados e foco em competências e resultados, e o conhecimento superficial em Educação do Campo, evidenciaram a necessidade urgente de implementação de políticas públicas educacionais em formação docente para atender os(as) estudantes campesinos. A fala do Professor Lírio evidencia que as políticas educacionais da Educação do Campo não estão chegando no chão da escola. Ele relata que precisa de

Formação dos professores. Formação dos professores, não só professores, tem que vir de direção, secretaria regional, tem que ter essa base, essa conscientização lá em cima primeiro, para que chegue até a gente, para que a gente possa passar alguma coisa para os alunos, entendeu? (Lírio, entrevista, 2023).

A sobrecarga emocional, a falta de reconhecimento e as preocupações administrativas como o foco em proficiência mostraram desinvestimento na carreira, entretanto, o comprometimento e a alegria de ensinar prevalecem apesar dos desafios e dificuldades. De acordo com Freire (2023), o impasse enfrentado pela educação no processo de libertação dos oprimidos volta-se para um processo educativo libertador e emancipador de sujeitos, mas também pela efetivação de uma gestão democrática e humanizadora nas escolas.

Concluiu-se, com este trabalho de tese, que a trajetória profissional dos professores é uma contínua construção de identidade baseada em suas experiências, cultura e história. Entretanto, a constituição da identidade profissional dos professores de língua portuguesa, que atuam em contextos campesinos do município de Alegre/ES, está condicionada à restrição de autonomia e de liberdade para o exercício da profissão docente, em decorrência das políticas educacionais regulatórias do sistema capitalista.

3.2 A resistência da escola multisseriada em comunidades campesinas do município de São Mateus/ES: memórias e diálogos de uma caminhada em história oral

A pesquisa de doutorado “A resistência das escolas multisseriadas em comunidades campesinas do município de São Mateus/ES: memórias e diálogos de uma caminhada em história oral” está em andamento e apresenta resultados preliminares. Motivada pela experiência profissional da pesquisadora na rede municipal de ensino, a investigação analisa o processo de fechamento das escolas do campo e os desafios da implementação de políticas públicas voltadas à educação campesina.

O estudo aborda a relevância social dessa temática, considerando o fechamento de escolas rurais como uma violação dos direitos e saberes das populações do campo. Dados do Censo Escolar (INEP) indicam que, entre 2000 e 2021, 151.785 escolas foram fechadas no Brasil, sendo 104.385 em áreas rurais (Universidade Federal do Pará, 2022). Tem como objetivo geral examinar a contribuição dos movimentos de resistência para a permanência das escolas multisseriadas em São Mateus/ES, realizando também o mapeamento das escolas fechadas entre 2007 e 2024 no Espírito Santo, com foco nesse município.

São Mateus, com aproximadamente 123.750 habitantes (IBGE, 2022), fundado em 1544, é um dos mais antigos municípios do país, engloba uma riqueza cultural advinda da diversidade de seus povos e comunidades tradicionais: quilombolas, ribeirinhos, pescadores, assentados, trabalhadores e trabalhadoras rurais, entre outros. A rede municipal de educação de São Mateus abrange 60 escolas em território campesino (40 delas multisseriadas) e 48 unidades escolares em área urbana, totalizando 108 escolas. O município traz em sua trajetória, as lutas e resistências dos movimentos a favor de uma educação que dialogue com os diversos territórios campesinos.

A pesquisa adota a história oral temática como metodologia, por favorecer o diálogo em torno do tema central, preservando os aspectos subjetivos das narrativas. As entrevistas abertas e gravadas foram realizadas com sujeitos que vivenciaram acontecimentos, contextos e práticas sociais da história contemporânea (Meihy; Holanda, 2014). Os/as interlocutores/as da pesquisa foram 06 (seis) professores e 06 (seis) agricultores dos diversos territórios mateenses (assentamento, quilombola, pescadores e agricultura familiar) e 03 (três) técnicos da Secretaria de Educação.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Ufes, que analisou todas as etapas com orientações que resguardavam a atuação do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ficou organizado da forma em que o participante da pesquisa pôde ou não ser identificado, decidindo sobre a sua anonimização.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética, a pesquisa foi encaminhada ao Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE), da Secretaria de Estado da Educação (SEDU), por envolver uma escola da rede estadual e requerer informações do censo escolar contidas no sistema estadual. Esse processo foi rápido, uma vez que o projeto de pesquisa já havia sido analisado pelo Comitê de Ética. Nesse caso, o CEFOPE acompanhou integralmente a aprovação do Comitê de Ética, emitindo as autorizações para acesso às informações do censo escolar e a realização da pesquisa na escola.

Como resultados preliminares da realização das entrevistas nos diversos territórios, com a presença da pesquisadora e registros no caderno de campo, podemos evidenciar que todos os/as interlocutores/as autorizaram a identificação nos diálogos transcritos para a divulgação acadêmica da pesquisa. Os/as interlocutores/as demonstraram que as salas multisseriadas localizadas em Escolas Unidocentes/Pluridocentes e Escolas de Assentamentos possuem um trabalho pedagógico que considera os saberes dos diversos territórios. Nessa perspectiva, a educadora Paula Merellis (2024), docente em escola com salas multisseriadas, destaca que

[...] a escola ela contribui também para valorização da memória, como é que a gente enquanto educador vai trabalhar, vai valorizar a história da comunidade, se a gente nem conhece, então nós enquanto educadores temos essa tarefa com o fazer pedagógico da escola, independente se eu moro na comunidade ou não, a gente precisa conhecer, para poder valorizar a história, valorizar a memória, valorizar a cultura das pessoas que vivem aqui nessa comunidade (Merellis, entrevista, 2024).

Contudo, a permanência dessas escolas nos territórios campesinos demanda a presença constante das famílias em reuniões com o executivo municipal, pautando o não fechamento das unidades escolares e a reivindicação de melhorias estruturais. E sobre o

fechamento de escolas, a docente Andreia Silva Santos de Souza (2024) se posiciona ressaltando que

[...] fechamento de escolas pelo que a gente tem estudado e nessa caminhada da gente nesse Movimento [MST], também olhando para os campesinos, os trabalhadores, representa uma negação de direitos. Eu penso que quando a gente fecha uma escola, a gente está negando todos os direitos daqueles povos, daquele território, independente de que território ele está. É um crime na verdade quando isso acontece, porque a educação ela tem que estar em todos os espaços, independente do território em que eu estou, e penso que independente do número, a gente tem que respeitar a diversidade, o saber daquele povo [...] (Souza, entrevista, 2024).

Além desses apontamentos pelos pesquisados, o diálogo com os participantes da pesquisa evidenciou que o trabalho por meio de uma proposta pedagógica específica, que inclui os saberes dos sujeitos campesinos, representa um movimento de resistência por possibilitar ao estudante uma formação que o posiciona como sujeito protagonista de sua vida, com identidade e saberes.

3.3 Juventudes rurais e territorialidades

A tese “Juventudes rurais e territorialidades” (Jadejiski, 2024) traz a experiência de pesquisa com juventudes rurais egressas do Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) de Águia Branca, uma escola pública do estado Espírito Santo. A intenção foi compreender como as formações escolares vivenciadas por esses sujeitos repercutem nas territorialidades que constroem em seus contextos de vida. Ao se tratar de juventudes rurais, considerou-se que suas relações com os territórios não se restringem ao espaço físico, mas englobam dimensões simbólicas, afetivas e políticas.

A motivação para o estudo emerge de inquietações pessoais e profissionais, tendo em vista a trajetória do pesquisador como sujeito do campo e profissional da educação, que assume a subjetividade como parte integrante do fazer científico, reconhecendo que a produção do conhecimento também é atravessada por afetos, memórias e compromissos políticos com os sujeitos pesquisados.

A investigação se ampara na concepção de juventude como uma categoria social construída histórica e culturalmente. Os jovens não são sujeitos em transição, são protagonistas de seus processos formativos e territoriais. É nessa direção que autores como Dayrell e Carrano (2014) apontam para a pluralidade das juventudes e seus modos diversos de habitar o mundo.

O CEIER de Águia Branca, com mais de 40 anos de atuação, foi escolhido como campo de estudo por sua inserção efetiva nos territórios rurais e por seu compromisso com uma formação crítica e integrada. A escola atua na perspectiva da Educação do Campo, valorizando os saberes locais e a agroecologia como eixos estruturantes do processo educativo.

A tese adotou a história oral temática como metodologia, o que possibilitou a escuta das narrativas de oito jovens egressos do CEIER, cujas vozes revelaram como suas experiências escolares influenciaram na maneira de se relacionar com o território. A história oral, conforme defendem Meihy e Seawright (2021), permite acessar memórias e subjetividades que nem sempre são captadas por métodos tradicionais de pesquisa.

A escuta dessas juventudes foi marcada por um profundo respeito à sua condição de sujeitos de conhecimento. Portelli (2010, 2016), ao tratar da história oral, lembra que esse tipo de pesquisa é construído num encontro dialógico entre narrador e pesquisador, em que a memória ganha centralidade e é compreendida como forma legítima de expressão histórica.

Os relatos evidenciaram que o CEIER além de oportunizar a formação técnica em agropecuária, contribuiu para o fortalecimento das identidades juvenis e camponesas. A escola foi rememorada como um espaço de luta e de reconhecimento, sendo percebida como território que ultrapassa os muros da instituição física. Além disso, foi reconhecida por seu acolhimento, conforme pode-se ler na narrativa de uma das jovens entrevistadas:

O que eu mais gostava ali na escola? Do acolhimento, eu acho, que a gente tem um com o outro, né, da compreensão. Ali no CEIER é uma escola muito compreensiva com coisas que acontecem, não só dentro da escola, coisas pessoais também [...]. A escola, os professores tinham uma preocupação com os estudantes (Selene, 2024).

Os jovens relataram que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, como o uso de temas geradores e as atividades nas Unidades de Demonstração, Experimentação e Produção (Udeps), permitiram uma formação que integrava o fazer agrícola ao pensamento crítico. Essa integração é um dos pilares da Educação do Campo que entende a escola do campo como lugar de produção de saberes e de construção de pertencimento.

As juventudes entrevistadas expressaram, em suas narrativas, um sentimento de pertencimento que persiste mesmo após o encerramento do vínculo escolar. Essa permanência simbólica do CEIER nas trajetórias de vida dos egressos aponta para uma territorialidade ceiriana: uma forma de se vincular à escola como território vivido, rememorado e continuamente (re)produzido.

As falas dos egressos revelam que esse vínculo não se limita ao plano afetivo, mas se concretiza em práticas cotidianas que ressignificam a vida no campo. Outra jovem entrevistada, por exemplo, destaca que os aprendizados construídos no CEIER se projetam em sua realidade familiar e comunitária:

Lá no CEIER eles ensinam várias práticas para a gente usar na nossa realidade rural. E aqui o meu pai é trabalhador rural. E eu acho que várias dessas coisas a gente consegue passar do que eu aprendi lá para a prática na realidade. A gente tem... A gente fazia muita monocultura aqui. É bem... Você vê aqui é cheio de café, só café mesmo. Mas hoje em dia a gente consegue diferenciar, com a policultura, que é uma das coisas que eu mais aprendi lá no CEIER. E eu acho que isso me ajuda bastante. O que eu aprendi lá eu consigo passar para cá. No meu ensino médio também. Foi um ensino técnico. A gente se formou em técnico em agropecuária. Então, o que eu aprendi lá, o que eu me formei eu consigo passar para a minha realidade hoje (Perséfone, 2024).

A compreensão de território adotada nesse estudo apoia-se na perspectiva de Haesbaert (2004), que o entende não somente como um espaço delimitado, mas como construção social permeada por relações de poder, simbolismos e disputas. As territorialidades, nesse contexto, são formas de apropriação e de produção de sentidos, e os jovens se mostram sujeitos nesse processo.

Outro aspecto revelado pelas entrevistas foi o desejo de permanecer no campo, de contribuir para o fortalecimento das comunidades e de lutar por melhores condições de vida. Muitos dos jovens demonstraram envolvimento com práticas agroecológicas, movimentos

sociais e ações comunitárias, expressando um ativismo que foi potencializado pela experiência escolar.

A pesquisa também se debruçou sobre os desafios enfrentados pelo CEIER frente às mudanças impostas pelas políticas educacionais recentes, especialmente a Reforma do Ensino Médio. As tensões entre o projeto da Educação do Campo e as propostas tecnicistas e descontextualizadas revelam disputas pelo sentido da escola pública.

Mesmo diante das dificuldades, a escola continua sendo vista pelos egressos como espaço de resistência, aprendizado e construção de futuro. O CEIER representa, para essas juventudes, a possibilidade de construir um projeto de vida vinculado ao campo e ao coletivo, contrapondo-se às narrativas que associam o campo ao atraso e à fuga.

A reflexão sobre essa trajetória investigativa, reafirmou que a formação oferecida pelo CEIER repercute significativamente nas territorialidades das juventudes rurais. A escola não somente forma tecnicamente, mas também politiza, acolhe, dá sentido às experiências e fortalece vínculos com os territórios de origem dos jovens.

A partir da escuta das juventudes, tornou-se possível reconhecer a potência da Educação do Campo na formação de sujeitos conscientes, críticos e engajados com a transformação social. A tese apontou, portanto, para a urgência de políticas públicas que valorizem as escolas do campo e reconheçam o papel das juventudes na construção de futuros mais justos e sustentáveis.

3.4 Unidade na diversidade: aproximações e articulações entre as teses

Com base nos resultados e discussões das três teses apresentadas, é possível observar que elas, embora com recortes distintos, convergem na valorização das vozes dos sujeitos da Educação do Campo e na defesa de práticas educativas que dialogam com os territórios, identidades e experiências das populações campesinas. A metodologia da história oral como epistemologia crítica para esse processo, permitiu a construção de um conhecimento situado, que reconhece os sujeitos como protagonistas de suas histórias e de suas formações.

Ao articular os temas da formação docente, da resistência das escolas multisseriadas e das juventudes rurais, evidencia-se que as pesquisas compartilham uma perspectiva crítica e emancipadora da Educação do Campo. Elas revelam os impactos das políticas educacionais hegemônicas sobre as práticas escolares nos territórios rurais, denunciando o desinvestimento estrutural e a tentativa de homogeneização curricular, ao mesmo tempo em que destacam a força da resistência construída coletivamente. A multisseriação, as territorialidades e a identidade profissional aparecem, portanto, como expressões de um mesmo movimento político-pedagógico que luta pelo direito à educação de qualidade para os sujeitos do campo.

Essas pesquisas reafirmam, por fim, que a Educação do Campo não pode ser pensada fora dos seus sujeitos e territórios. Ela se constitui em uma práxis comprometida com a transformação social, que reconhece e fortalece as especificidades culturais, históricas e políticas do campo. A rede colaborativa entre os pesquisadores contribuiu para o amadurecimento teórico-metodológico dos estudos e para a construção de uma ética da pesquisa comprometida com os sujeitos pesquisados. Assim, as teses dialogam entre si e se fortalecem mutuamente, apontando para a potência da pesquisa em rede e da história oral.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo permitiram compreender como a metodologia da história oral, aliada à pesquisa colaborativa em rede, contribui para valorizar as narrativas, os territórios e os sujeitos que constroem cotidianamente a Educação do Campo.

Foi possível constatar que a história oral amplia a escuta dos sujeitos e o reconhecimento das suas trajetórias e promove a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, ela é mais do que uma técnica de coleta de dados, é um caminho metodológico ético, sensível e comprometido com as memórias e os territórios campesinos.

As experiências compartilhadas entre os pesquisadores reforçaram a relevância do trabalho em rede como prática formativa, investigativa e política. Os resultados apontam

para a necessidade de continuidade e ampliação de espaços de escuta, formação e valorização dos sujeitos do campo, sobretudo em tempos de retrocessos educacionais e ameaças à diversidade. Por fim, reafirmamos a importância de políticas públicas que garantam o direito à educação nos territórios rurais, assegurando que vozes e saberes do campo permaneçam vivos, potentes e protagonistas de suas próprias histórias.

Para estudos futuros, sugerimos discutir os dilemas éticos e epistemológicos que premeiam a historiografia e ameaçam a legitimidade da expressão oral e da memória, bem como as questões sobre até ponto o(a) pesquisador(a) interfere nas narrativas orais, visando contribuir para os debates contemporâneos em história oral.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FOERSTE, Erineu; GERKE, Janinha (orgs.).
Metodologias da pesquisa e da formação na educação do campo, 1. ed., Curitiba:
Appris, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 05 jun. 2025.

CALDART, R. S. Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico: Rural Education 25 years: political-pedagogical legacy. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 33, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9788>. Acesso em: 5 jun. 2025.

CUNHA, Maria Isabel da. Diálogos sobre a Pesquisa Colaborativa e em Rede: “o desafio de construir uma caminhada coletiva”. [Entrevista cedida a] Solange Martins Oliveira Magalhães. **Revista Ensino em Revista**, 2021. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64650/33331> Acesso em: 05 jun. 2025.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In:* DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica.

Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51, set.-dez, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação:** figuras do indivíduo-projeto. Trad. Maria da Conceição Passeggi; João G. da Silva Neto; Luís Passeggi. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida. Pesquisa em rede e a formação do pesquisador em educação: uma experiência do Observatório da Educação (Obeduc) UECE/UFOP/UNIFESP. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 09, n. 16, p. 109-122, jan./jun. 2017.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRAGA JUNIOR, Victor Ricardo de Sousa; MONTE, Raylane Sales; BRANDENBURG, Cristine. O uso da história oral na narrativa da história da educação no Ceará. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–13, 2020. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3505>. Acesso em: 5 jun. 2025.

FOERSTE, Erineu Foerste; OLIVEIRA, Josiléia Curty de; BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão; JADEJISKI, Rainei Rodrigues. Educação do Campo como *práxis* da pesquisa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FOERSTE, Erineu; GERKE, Janinha (orgs.). **Metodologias da pesquisa e da formação na educação do campo**, 1. ed., Curitiba: Appris, 2023. p. 73-91.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização:** do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados. São Mateus, Censo Brasileiro 2022. Disponível em:
<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/sao-mateus.html>. Acesso em: 03 ago. 2023.

JADEJISKI, Rainei Rodrigues. Juventudes rurais e territorialidades. 2024. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

JOSSO, Marie Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSO, Marie Christine. **As figuras de ligação nos relatos de formação:** ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas:** história oral aplicada. 1. ed. [1. reimpressão]. São Paulo: Contexto, 2021.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; Holanda, Fabíola. **História oral:** como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2014.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA. Antônio *et al.* **Profissão professor.** Porto, Portugal: Porto editora Ltda., 1995.

OLIVEIRA, Josiléia Curty de Oliveira. Professores de Língua Portuguesa e Educação do Campo: memórias e identidades. 2024. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaios de história oral.** [seleção de textos: Alessandro Portelli e Ricardo Santhiago; Tradução: Fernando Luiz Cássio e Ricardo Santhiago]. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta.** [tradução: Ricardo Santhiago]. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Combate ao fechamento das Escolas no Campo é tema de Seminário no Campus de Castanhal.** Disponível em:
<https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/13541-combate-ao-fechamento-das-escolas-no-campo-e-tema-de-seminario-no-campus-de-castanhal> Acesso 05 jun. 2025.

Recebido em: 30/09/2025

Aceito em: 30/11/2025

Publicado online em: 08/12/2025