

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA  
LINHA: EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Nayara Cristine Carneiro do Carmo

**MAPEANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MINAS GERAIS: UM ESTUDO  
SOBRE EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA  
UFMG (2005-2011) DO VALE DO JEQUITINHONHA**

**Fevereiro/2019  
Belo Horizonte**

NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO

MAPEANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MINAS GERAIS: UM ESTUDO  
SOBRE EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA  
UFMG (2005-2011) DO VALE DO JEQUITINHONHA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Linha:** Educação do Campo

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Almeida Martins

**Fevereiro/2019**  
**Belo Horizonte**

C287m T	<p>Carmo, Nayara Cristine Carneiro do, 1993- Mapeando a educação do campo em Minas Gerais [manuscrito] : um estudo sobre egressos da licenciatura em educação do campo da UFMG (2005-2011) do Vale do Jequitinhonha / Nayara Cristine Carneiro do Carmo. - Belo Horizonte, 2019. 137 f., enc., il.</p> <p>Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Maria de Fátima Almeida Martins. Bibliografia: f. 116-127. Anexos: f. 128-134. Apêndices: f. 135-137.</p> <p>1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Faculdade de Educação -- Licenciatura em Educação do Campo -- Estudantes -- Teses. 2. Universidade Federal de Minas Gerais -- Professores de educação do campo -- Formação -- Teses. 3. Educação -- Teses. 4. Educação do campo -- Teses. 5. Professores de educação do campo -- Formação -- Teses. 6. Educação do campo -- Licenciatura -- Estudantes -- Teses. 7. Educação física -- Métodos de ensino -- Teses. 8. Professores de educação do campo -- Mercado de trabalho -- Jequitinhonha, Rio (MG e BA) -- Teses. 9. Educação do campo -- Jequitinhonha, Rio (MG e BA) -- Teses. 10. Jequitinhonha, Rio (MG e BA) -- Educação -- Teses. I. Título. II. Martins, Maria de Fátima Almeida, 1961-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 370.19346</p>
------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Catálogo da Fonte<sup>\*</sup> : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário<sup>†</sup>: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O  
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica<sup>‡</sup>.)

\* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

**UFMG**

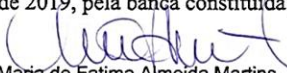
## FOLHA DE APROVAÇÃO

**MAPEANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MG: UM ESTUDO  
SOBRE EGRESSOS DO LECAMPO UFMG DO VALE DO  
JEQUITINHONHA: 2005-2011**

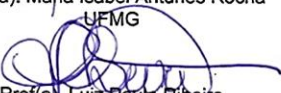
**NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Maria de Fatima Almeida Martins - Orientador  
UFMG

  
Prof(a). Maria Isabel Antunes Rocha  
UFMG

  
Prof(a). Luiz Paulo Ribeiro  
Centro Universitário de Belo Horizonte (Unibh)

Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 2019.

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho aos camponeses e camponesas, homens e mulheres que na luta por Reforma Agrária e Educação do Campo buscam uma sociedade mais justa. “Ninguém solta a mão de ninguém”.*

## AGRADECIMENTOS

Por todo tempo, crescimento e conhecimento. Por relações, por pessoas, caminhos e descaminhos.

Agradeço a Deus por ser paz e guia nessa caminhada. A Ogum por simbolizar força física e espiritual em meio a tantos desafios.

Aos meus pais, obrigado por confiarem nas minhas escolhas, mesmo sem compreendê-las e por ser substrato do fazer meus sonhos realidade.

Ao Felipe, por todo “ACREDITAR”, companheirismo e cuidado, por ser luz e calma, sempre. Por dividir comigo um projeto de vida e de mundo. É maravilhoso ter com quem caminhar.

As “meninas” que compartilharam comigo essa trajetória no Mestrado: Cris, Nai, Ata e Maria, obrigada por esse encontro; por seguirmos juntas, por serem sustentação e incentivo a todo tempo. Por serem colo, sorriso, energia e acolhimento. Essa conquista é nossa e eu não estaria aqui sem vocês.

Ao Escola da Terra e a toda equipe pelos ensinamentos. Em especial, agradeço a oito mulheres fortes, da região do São Francisco, que me acolheram e me ensinaram sobre o chão da Educação do Campo. Vocês são pra mim a materialização da coragem, do amor e do acreditar que essa luta vale a pena.

Aos egressos, sujeitos dessa pesquisa. Em especial a Elizabeth, Margarida, Doroty, João e Pedro pelas narrativas de vida que com certeza transcendem esse estudo e formam pra vida.

À minha Orientadora Prof. Maria de Fátima. Agradeço a confiança e parceria na construção do conhecimento.

À Prof. Isabel por ser sempre presente, por ensinar e encorajar tanto.

Luiz e Cristiene por, mesmo sem saberem, iluminarem meus escritos através das dissertações e teses de vocês.

A Ciências Socioambientais (e a todas as relações e experiências que ela representa), por ter sido o caminho acadêmico inicial e que me fez chegar até aqui.

Aos amigos que compartilharam comigo essa caminhada. Em especial a Gabi, ao Rafa, ao Ale e ao Glauber, pelas conversas e incentivos nas horas de desespero e também de alegria. Vocês me fizeram grande.

Agradeço ao Nição pela colaboração na criação dos mapas deste estudo. Por ser amigo na profissão e na vida.

Aos familiares que demonstram orgulho e alegria pelo meu caminhar.

## RESUMO

Esse estudo investigou quem são e onde atuam os egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG naturais do Vale Do Jequitinhonha? Trata-se de uma dissertação no âmbito da Linha de Educação do Campo do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil. A metodologia consistiu em questionário e entrevistas narrativas e objetivou mapear os egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, das turmas de 2005-2011, naturais do Vale do Jequitinhonha e analisar a inserção profissional destes no território. Vinte um egressos responderam o questionário e cinco destes participaram da entrevista narrativa. O referencial teórico perpassa por três eixos principais: Educação do Campo, Vale do Jequitinhonha e Pesquisa com egressos, e foi construído sob uma ótica histórica e social. Constatou-se uma diversidade (ainda desconhecida) de cargos, práticas e instituições ocupadas pelos egressos que subsidiaram a criação de um mapa, também produto deste mestrado. O mapa mostra a distribuição espacial e territorial das experiências/práticas socioprofissionais dos egressos do LECampo em Minas Gerais. A importância é respaldada por sua significância enquanto fonte de acompanhamento dos processos educativos/formativos daqueles egressos e configura-se como fonte de dados para possíveis futuras pesquisas na área que remetam à territorialidade mencionada, aos egressos, à educação do campo e a políticas públicas na área.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Licenciatura em Educação do Campo; Egressos; Vale do Jequitinhonha.

## ABSTRACT

This study investigated who are and where they work the egress of the Licenciatura in Field Education of the natural UFMG of Jequitinhonha Valley? It is a dissertation within the Field of Education of the Professional Master's Degrees of the School of Education of the Federal University of Minas Gerais / Brazil. The methodology consisted of a questionnaire and narrative interviews and aimed to map the egress of the Undergraduate Education in the Field of UFMG, from the 2005-2011 classes, from the Jequitinhonha Valley and analyze their professional insertion in the territory. Twenty-one egress answered the questionnaire and five of them participated in the narrative interview. The theoretical framework has three main axes: Field Education, Jequitinhonha Valley and Research with graduates, and it was built under a historical and social perspective. It was noticed a diversity (still unknown) of positions, practices and institutions occupied by egress who subsidized the creation of a map, also product of this master's degree. The map shows the spatial and territorial distribution of experiences / socio-professional practices of the egress of the LECampo in Minas Gerais. The importance is backed up by its significance as a source of follow-up of the educational / formative processes of those egress and is configured as a data source for possible future research in the area that refers to the mentioned territoriality, to the graduates, to the education of the field and to public policies in the area.

**Palavras-chave:** Field Education; Degree in Field Education; Egress; Jequitinhonha Valley



## LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

**AMEFA** - Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas  
**ANA** – Agência Nacional das Águas  
**ASA** -Articulação Semiárido Brasileiro  
**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior  
**CEB's** - Comunidades Eclesiais de Base  
**CEFAS** - Centros Familiares de Formação por Alternância  
**Codevale** - Comissão de Desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha  
**COEP** - Comitê de Ética e Pesquisa  
**CONEC** – Conferência Nacional Por uma Educação do Campo  
**CONTAG** – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura  
**COPEVE** - Comissão Permanente do Vestibular  
**CPT** – Comissão Pastoral da Terra  
**CSH**– Ciências Sociais e Humanidades  
**CVN**– Ciências da Vida e Natureza  
**EFAS** – Escolas Família Agrícola  
**ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio  
**ENPEC** - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo  
**ENERA** – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária  
**FAE** – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais  
**FETAEMG** – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais  
**FONEC** – Fórum Nacional de Educação do Campo  
**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**IEPHA** - Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais  
**INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
**IPTU** - Imposto Predial e Territorial Urbano  
**LAL** – Língua, Arte, Literatura  
**LECAMPO**- Licenciatura em Educação do Campo  
**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**MAT** – Matemática  
**MDA** – Ministério do Desenvolvimento Agrário  
**MEC** – Ministério da Educação  
**MG** – Minas Gerais  
**MP** –Mestrado Profissional  
**MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
**NEPCAMPO** – Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo  
**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
**ONG** – Organização Não Governamental  
**PCA**- Paradigma do Capitalismo Agrário  
**PLANAPO** - o Plano Nacional de Agroecologia de Produção Orgânica  
**PNAD**- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio  
**PIB** – Produto Interno Bruto  
**PROCAMPO** – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo  
**ProJovem** - Programa Nacional de Inclusão de Jovens  
**PRONACAMPO** - Programa Nacional de Educação do Campo  
**PRONAF**- Programa Nacional de Apoio à Agricultura Familiar

**PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
**PQA** - Paradigma da Questão Agrária  
**RAIS** - Relação Anual de Informações Sociais  
**REUNI**- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
**SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
**SEE** – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais  
**SINAES** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
**SPM** - Serviço Pastoral dos Migrantes  
**STR**- Sindicatos de Trabalhadores Rurais  
**SIPRA** - Programa de Reforma Agrária  
**TC** -Tempo Comunidade  
**TCLE** -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
**TE**- Tempo Escola  
**TEM** - Ministério do Trabalho e Emprego  
**UFBA** – Universidade Federal da Bahia  
**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais  
**UFVJM** - Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri  
**UnB** - Universidade de Brasília  
**UNESC** – Universidade do Extremos Sul Catarinense  
**UNESP** - Universidade Estadual Paulista

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 01:</b> EFAs localizadas no Vale do Jequitinhonha .....	55
<b>TABELA 02:</b> Cidades onde nasceram os egressos por turma.....	70

## LISTA DE MAPAS

<b>MAPA 01:</b> Município de origem dos egressos do LECampo UFMG do Vale do Jequitinhonha.....	71
<b>MAPA 02:</b> Onde estão e o que fazem os egressos do LECampo da UFMG no Vale do Jequitinhonha.....	105

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 01:</b> Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais - Brasil - 1900/2000.....	23
<b>FIGURA 02:</b> Situação da atual oferta dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil (2017) .....	35
<b>FIGURA 03:</b> Mapa da localização geográfica da mesorregião do Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, 2012.....	41
<b>FIGURA 04:</b> Instituições onde estudaram os egressos de cursos superiores no Brasil.	59
<b>FIGURA 05:</b> Egressos de cursos superiores por modalidades de Ensino cursadas no Brasil .....	60

## LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES

<b>ANEXO I:</b> Aprovação da pesquisa pelo COEP .....	128
<b>ANEXO II:</b> Questionário.....	131
<b>APÊNDICE A:</b> Roteiro de entrevista narrativa.....	135
<b>APÊNDICE B:</b> Termo de consentimento livre e esclarecido.....	136

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 01:</b> Representatividade das Escolas do Campo Estaduais do Vale do Jequitinhonha.....	56
<b>GRÁFICO 02:</b> Representatividade dos Egressos do Vale do Jequitinhonha no LECampo UFMG - 2005 a 2011 .....	68
<b>GRÁFICO 03:</b> Número de egressos do LECampo do Vale do Jequitinhonha por turma .....	69
<b>GRÁFICO 04:</b> Gênero dos Egressos do LECampo UFMG .....	72
<b>GRÁFICO 05:</b> Cor/Raça auto declarada pelos egressos .....	74
<b>GRÁFICO 06:</b> Onde nasceram os egressos .....	75
<b>GRÁFICO 07:</b> Onde residem atualmente os egressos .....	78
<b>GRÁFICO 08:</b> Idade que ingressou no LECampo .....	80
<b>GRÁFICO 09 :</b> Localização da Escola onde o egresso cursou o Ensino Médio .....	83
<b>GRÁFICO 10:</b> Tempo entre a conclusão do Ensino Médio e o Ensino Superior.....	84
<b>GRÁFICO 11:</b> Como tomou conhecimento da Licenciatura em Educação do Campo	85
<b>GRÁFICO 12:</b> A justificativa pela opção em cursar a Licenciatura em Educação do Campo .....	86
<b>GRÁFICO 13:</b> Processo de formação continuada.....	90
<b>GRÁFICO 14:</b> Participa de alguma organização/movimento social/sindical .....	93
<b>GRÁFICO 15:</b> Quando começou a participar de alguma organização/movimento social/sindical .....	95
<b>GRÁFICO 16:</b> Atual ocupação dos egressos.....	97
<b>GRÁFICO 17:</b> Vínculo com o trabalho atual .....	99
<b>GRÁFICO 18:</b> E se tratando da atuação na educação, em qual função ou quais funções você trabalha?.....	100
<b>GRÁFICO 19:</b> Rede de Ensino em que o egresso trabalha .....	101
<b>GRÁFICO 20:</b> Níveis/Modalidade em que atua .....	103
<b>GRÁFICO 21:</b> Área do conhecimento que atua .....	104

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	21
1.1 Da Educação rural à Educação do Campo.....	21
1.2 Princípios da Educação do Campo.....	26
1.3 Marcos Legais e Políticas Públicas .....	27
1.4 Licenciaturas em Educação do Campo .....	32
1.4.1 Ocupando o território do saber .....	36
<b>CAPÍTULO II - VALE DO JEQUITINHONHA: TERRITÓRIO DE ATUAÇÃO</b> .....	40
2.1 Histórico .....	42
2.2 Questão Agrária .....	47
2.3 Educação .....	53
<b>CAPÍTULO III - PESQUISA COM EGRESSOS</b> .....	57
3.1 Pesquisa com Egressos na perspectiva da formação de professores .....	62
3.2 Pesquisa com egressos no contexto da Licenciatura em Educação do Campo .....	65
<b>CAPÍTULO IV - MAPEANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MG: UM ESTUDO SOBRE EGRESSOS DO LECAMPO UFMG DO VALE DO JEQUITINHONHA: 2005-2011</b> .....	68
4.1 Quem são os egressos do Vale do Jequitinhonha?.....	68
4.2 Caminhos da formação .....	82
4.3 Onde estão e o que fazem os egressos no Vale?.....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	108
<b>PRODUTO</b> .....	113
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	116
<b>ANEXOS</b> .....	128
<b>APÊNDICES</b> .....	135

## INTRODUÇÃO

Quem são e onde atuam os egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG naturais do Vale Do Jequitinhonha? Essa foi a pergunta que guiou nossa trajetória conceitual, metodológica e escolhas analíticas no presente estudo e que teve, como objetivo, mapear esses egressos e analisar a inserção profissional no território. Pressupomos haver um acúmulo de experiências, relações e desafios que podiam e ainda podem servir para análise da diversidade que abrange hoje a Educação do Campo em Minas Gerais e que, no entanto, encontravam-se desconhecidas e/ou desconectadas.

Ao longo de anos os povos do campo, por meio dos movimentos sociais e sindicais, vem se organizando pra exigir acesso (e permanência) aos cursos superiores frente a um projeto de sociedade, de educação e ciência que se edificou alheia a esses sujeitos. É nesse contexto, de luta por educação e por um projeto de campo, que a Licenciatura em Educação do Campo institui-se em algumas Universidades públicas do país a partir de 2005, como é o caso da Universidade Federal de Minas Gerais. A experiência da UFMG, segundo Ribeiro (2016) é pioneira, uma vez que serviu de projeto piloto para a avaliação e implementação em demais cursos no Brasil, além de ser protagonista, tem uma das experiências mais bem sucedidas no âmbito dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no país.

Para Neto (2009), os cursos de Licenciatura em Educação do Campo inscrevem-se dentro de propostas políticas que podem ser inovadoras, tanto para a escola, quanto para as relações sociais, uma vez que, em uma sociedade de classes, com interesses diferenciados e um histórico de dominação, o compromisso com os camponeses e com a escola do campo é parte da disputa hegemônica para a conquista de uma sociedade mais justa (NETO, p. 25, 2009).

Na UFMG, entre 2005 e 2015, formaram nove turmas, com egressos aptos a atuar em seus territórios e que protagonizam o movimento da Educação do Campo no Estado. Essa dimensão da realidade é tratada por Caldart (2008) no sentido que a Educação do Campo “é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica, por sua vez, a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade” (CALDART, *et al* ,2008, p. 70). É neste sentido que propusemos um debate que gire em torno das formas, do conteúdo e dos sujeitos envolvidos no que hoje representa ser um Licenciado em Educação do Campo:

(...) a especificidade que trata a Educação do Campo é do campo, dos sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos. Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos, afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (CALDART, *et al*, 2008, p.73).

Para que possam compreender um pouco mais sobre o contexto de criação das Licenciaturas, de acordo com Caixeta (2013, p.283), no censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) existiam mais de 30 milhões de brasileiros que viviam em áreas rurais ou em situações de vida e de escolarização bem próximas às desses habitantes. Entre eles agricultores familiares, pescadores, quilombolas, sem-terra, extrativistas e populações ribeirinhas. Pensar uma formação de educadores para as escolas do campo nos implica a pensar necessariamente em questões socioterritoriais. No nosso caso, estas questões dizem respeito, sobretudo ao Vale do Jequitinhonha, recorte geográfico escolhido neste estudo.

Mas porque o Vale do Jequitinhonha dentre tantas outras regiões? Em 2016, já formada em Ciências Socioambientais pela UFMG, comecei a atuar junto do PIBID Diversidade (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Licenciatura em Educação do Campo). Já vinha vivendo algumas experiências dentro e fora da academia, ligadas à questão agrária, que fizeram com que eu chegasse até o LECampo. No Programa tive a oportunidade de ler e organizar os relatos de experiências dos alunos das turmas anteriores; sobre a formação dentro da Universidade e das práticas pedagógicas que vinham sendo desenvolvidas por eles em suas comunidades. No mesmo ano, fui convidada a auxiliar/participar da Jornada Socioterritorial da Licenciatura que aconteceu em Almenara. A jornada é uma atividade que permite aos estudantes vivenciarem a realidade de diferentes territórios no estado de MG, sejam por meio das escolas, comunidades, movimentos sindicais, entre outros tipos de organização social. Foram aproximadamente 790 quilômetros até chegar no município e outros tantos até as diferentes comunidades e escolas do campo que acompanhei.

O Vale já estava se constituindo no meu imaginário, sobretudo de Cientista Socioambiental, enquanto território de comunidades tradicionais, de riqueza cultural e

produtiva, de conflitos ambientais e agrários. Chegar em Almenara e experienciar dias intensos ligados à Educação do Campo trouxe materialização e objetivos específicos para a continuidade da vida acadêmica. Assim, esta pesquisa nasce em meio a uma roda de conversa organizada pela equipe entre alguns egressos do LECampo que eram do Vale do Jequitinhonha e os alunos do curso. Foram importantes relatos sobre o que um egresso da Licenciatura em Educação do Campo estava desenvolvendo em seu território. As narrativas apresentavam experiências novas, haviam relatos de desafios e um orgulho muito grande das conquistas pós-Universidade.

Após a aprovação no mestrado, esse estudo integrou a pesquisa “Formação de educadores do campo em Minas Gerais (2005-2011): repercussões na trajetória docente de egressos”, do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (NEPCampo), cujo objetivo foi identificar, sistematizar e analisar as repercussões da oferta dos cursos de formação de educadores, na perspectiva da Educação do Campo, realizados em Minas Gerais no período de 2005 a 2011. A pesquisa é coordenada pelas Professoras Maria Isabel Antunes Rocha e Maria de Fátima Almeida Martins, ambas integrantes dos Programas de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais.

Mapear os egressos do Vale do Jequitinhonha significou acompanhar o movimento de sujeitos, pós Licenciatura em Educação do Campo, em seu território. Por isso, buscamos apreender experiências de trabalho-educação, como são vivenciadas e organizadas; quais são os princípios pelo qual estas se orientam; e de que forma isso repercute socialmente.

Concordamos com Molina e Sá (2011, p.39), quanto à concepção de educação, da expressão Educação do Campo não poder abrir mão da necessária ligação com o contexto do qual se desenvolvem os processos educativos “com os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em função dos diferentes interesses econômicos e sociais para utilização deste território”.

Sobre a relação egresso-Educação do Campo, em um estudo realizado sobre os egressos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, Brito e Molina (2016, p. 1735) constatam que o estudo com e sobre os egressos é de extrema importância para analisar o retorno e a inserção desses egressos em seus municípios de origem e constatar onde estão atuando depois de formados “de que maneira estão enfrentando a situação em seus territórios dentro da categoria desistência e/ou resistência”. Compreendemos que o debate conceitual diante dos egressos e de suas



práticas fez-se e faz-se importante, na medida em que colabora para se ter mais clareza sobre os embates e desafios que se tem pela frente.

Tais informações são imprescindíveis para o planejamento, definição e retroalimentação de políticas voltadas para Educação do Campo, em toda sua complexidade, para além desta enquanto curso de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades do país. Faz-se necessária a análise contínua em relação a sua abrangência, seus efeitos e impactos sociais. Além disso, a informação relativa ao trabalho do educador é fator importantíssimo para avaliação das atividades acadêmicas, dando retorno, a fim de que a instituição possa aprimorar suas atividades, cumprindo melhor o seu papel com relação à sociedade.

Nosso percurso metodológico consistiu em, através de questionário e narrativa, mapear os egressos e sua atuação profissional no território. Sobre o conceito de território, que tece o presente estudo, esse deve ser levado em conta como processo e também como resultado das relações sociais se queremos alcançar uma ótica prospectiva e de práxis. Em acordo com Haesbaert (2007, p.20) território diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação: território que produz e é produzido por sujeitos e suas relações.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, esses são egressos do LECampo UFMG, das turmas 2005, 2008, 2009, 2010 e 2011. Esse recorte temporal (que finda em 2011) dialoga com o tempo que consideramos necessário para inserção profissional dos sujeitos após a formação. Em um primeiro momento foram produzidas informações, por meio do questionário, sobre o perfil dos egressos: pessoais; trajetória escolar/acadêmica e inserção profissional. O segundo momento diz respeito à entrevista narrativa, que segundo Muylaert (*et al*, 2014, p.194) “se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional”.

O questionário estruturado (ver ANEXO II) foi criado coletivamente por Professores e Pesquisadores do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo, em estudos e reuniões diversas ao longo do ano de 2016, sendo estruturado em quatro blocos: dados pessoais (idade, gênero, cor/raça, localidade, renda, estrutura familiar, etc.); dados escolares (questões temporais e espaciais sobre a formação do ensino médio e da Licenciatura até o atual momento); dados sobre a trajetória socioprofissional

(vínculo com movimentos sociais e sindicais e ocupação profissional) e dados da atuação na área escolar (características da prática docente), produzindo informações para construção do perfil dos egressos.

Em consonância com questões éticas, assegurando os sujeitos envolvidos, o primeiro contato com os egressos foi estabelecido pelo Colegiado da Licenciatura em Educação do Campo, vínculo institucional destes junto da Universidade. O contato deu-se por e-mail em março de 2018, tendo dois objetivos principais: apresentar e convidar os egressos a participarem da pesquisa bem como solicitar autorização dos interessados para fornecer dados preliminares como nome, localização telefone e e-mail para dar início à aplicação do questionário.

O universo de pesquisa foi composto por 26 (vinte e seis) egressos, homens e mulheres, de diferentes municípios do Alto, Médio e Baixo Jequitinhonha. Sendo que, deste total, 21 (vinte um) responderam o questionário. Do universo de pesquisa, 4 (quatro) não foram localizados e 1(um) não se dispôs a participar.

Nesse contexto, o questionário foi enviado/aplicado entre os dias 10 de abril e 20 de maio de 2018, via Google Formulário junto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme disposição do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP-UFMG). O Google Forms, aplicativo da empresa Google, foi criado para construir formulários/questionários eletrônicos e coletar dados online. A opção por essa ferramenta deu-se principalmente pela possibilidade de acesso em diferentes locais e horários, pelo fato de ser gratuito e de possuir interface simples, favorecendo o uso tanto do pesquisador quanto dos sujeitos da pesquisa. É importante lembrar que, o não financiamento desse estudo, necessita que tecnologias sejam utilizadas a fim de compensar a distância física entre os envolvidos. O link do formulário foi enviado para o e-mail dos egressos, dando acesso ao questionário que ao ser respondido online direcionou as respostas ao pesquisador automaticamente.

Usamos da Estatística Básica, em acordo com Pinheiro et. al. (2009) para organizar e analisar os dados: construímos tabelas e gráficos para facilitar a compreensão do fenômeno em estudo; resumimos de forma eficiente as informações contidas nos dados e identificamos variáveis importantes que dizem respeito a Educação do Campo.

A etapa consecutiva diz respeito a entrevistas narrativas, uma escolha que nos possibilitou aprofundar nas experiências dos egressos e que reconhece que há do outro

lado um sujeito que fala e produz: “A entrevista pode ser entendida como a primeira possibilidade dialógica com o sujeito da pesquisa (SANTANA, 2004, p.408)”.

A entrevista visou elucidar o protagonismo (princípio da Educação do Campo), a sabedoria e o aspecto vivencial/existencial do egresso. Em acordo com Duarte (2004, p.223), apesar de, ao longo da análise, o material empírico ser lido/visto/interpretado à luz do referencial teórico, a fala do entrevistado (dos egressos neste caso) “tem valor nela mesma quando tomada como fonte de conhecimento e não pode ser utilizada como mera ilustração das teorias explicativas”. Para Santana (2004, p.411), historicamente no Brasil, segmentos da população, onde podemos encaixar os sujeitos do campo, têm sido contemplado apenas pela documentação externa, “produzida sobre eles”:

A importância da questão da narrativa como escolha de procedimento de coleta de dados dá-se, à medida que tal instrumento confere ao sujeito narrador um lugar de destaque nesse momento do encontro (SANTANA, 2004, p.410).

Nesse contexto, após construção do perfil dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo, que emergiu das respostas do questionário, definiu-se como critério, para escolha dos sujeitos a serem entrevistados, as seguintes categorias profissionais constatadas: escolas do campo; movimento social/sindical; instituições públicas e organização não governamental.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2009), a entrevista narrativa é considerada uma forma de entrevista não estruturada e de profundidade. Para isso ela é processada, e desta forma deu-se neste estudo, em quatro fases: “ela começa com a iniciação, move-se através da narração e da fase de questionamento e termina com a fase da dala conclusiva” (JOVCHELOVITCH E BAUER, P. 96, 2009). Estas foram realizadas em junho e julho de 2018. Foram entrevistados 5 (cinco) egressos, sendo que conseguimos conciliar três entrevistas em Belo Horizonte e as outras duas no Vale do Jequitinhonha (aproximadamente 1500 Km percorridos no percurso total).

O primeiro passo pós-realização das entrevistas diz respeito à transcrição destas, que culminaram duzentos e quarenta e seis minutos de gravação, e se constitui em uma pré análise das narrativas:

Apesar de o objetivo da transcrição ser transpor as informações orais em informações escritas, nesse processo, ocorre um segundo momento de escuta, no qual podem permear impressões e hipóteses que afloram intuitivamente durante o ato de escutar e transcrever (MANZINI, 2008, p.1).

Cabe aqui ressaltar que, no intuito de preservar a imagem dos egressos e em consonância com o Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP), substituímos ao longo da transcrição e da dissertação os nomes dos sujeitos por pseudônimos: Elizabeth; Margarida; Dorothy; João e Pedro.

Ao longo do trabalho usamos também trechos de uma resposta aberta que havia no questionário. Para isso, identificamos os egressos com as letras do Alfabeto.

Quanto à análise, partiu-se do princípio que toda práxis se inscreve no tempo e no espaço:

Todo fenômeno ou processo social deve ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos, mediante uma relação intrínseca de oposição e complementariedade entre o mundo natural e social, entre pensamento e base material. Dessa maneira, a cientificidade está associada a complexidade da natureza e das culturas, e o conhecimento sempre vem associado a práxis, pois a lógica do pensamento está vinculada aos processos históricos das mudanças, dos conflitos sociais e suas contradições (ROMAGNOLI, 2009, p.37).

Sobre delimitar o território teórico: “toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias (SANTOS, 2009, p.09)”.

O referencial teórico utilizado é pautado na produção relacionada à Educação do Campo e de produções que integram uma abordagem crítica em educação, política, geografia, sociologia e demais áreas do conhecimento em questão. Existe implícito a esse referencial uma crítica a uma epistemologia dominante, colonial e capitalista que historicamente ocultou e excluiu sujeito e contextos sociopolíticos. “(...) os trabalhos acadêmicos só terão relevância na medida em que contribuirão para a luta social travada pelos povos do campo.” (SÁ e MOLINA, 2010, p.76). A produção do conhecimento não pode mais contribuir para o silenciamento ou para tomada da palavra de quem tem sido historicamente impedido de falar como ressalta Moreira (*et al*, 2001,

p.22). Compreendendo que pesquisa e conhecimento tem função social, existe aqui de forma assumida uma responsabilidade para com os sujeitos que essa pesquisa representa:

Nesse sentido, é fundamental enfatizar a atitude do pesquisador com relação aos princípios e às necessidades, de quem tem o compromisso de procurar compreender a realidade para transformá-la. Assim, a realidade e a teoria são pontos de partida e de retorno constantes (FERNANDES, 2001, p.92).

É nesse contexto que este estudo está organizado em quatro capítulos além das considerações finais.

No primeiro capítulo, apresentamos a Educação do Campo enquanto movimento de luta e paradigma societário e educacional, através da sua constituição histórica, seus princípios, os marcos legais e políticas públicas. Além disso, nesse capítulo nos debruçamos sobre a constituição da Licenciatura em Educação do Campo, de onde partem nossos egressos.

No segundo capítulo, apresentamos o Vale do Jequitinhonha enquanto território de atuação trabalhando três principais eixos de discussão: histórico, questão agrária e educação, os quais acreditamos essenciais para a análise dos dados.

Já no terceiro capítulo discutimos a importância da pesquisa sobre egressos para conhecimento, análise, avaliação e retroalimentação de políticas públicas, alinhando a discussão à Educação do Campo.

O quarto capítulo foi dedicado à análise, onde dialogamos os dados resultantes do questionário, as narrativas e o referencial teórico.

E, por fim, nas Considerações Finais, apresentamos reflexões à respeito do desenvolvimento da pesquisa; constatações epistemológicas e práticas, elencando e discutindo os desafios e possibilidades que tangem a Educação do Campo.

## CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Raízes: é isso que identifica a Educação do Campo. Quais são as raízes da Educação do Campo? Raiz é o que o que sustenta a planta. Podemos também falar dos alicerces. Tirando as raízes a planta morre, tirando os alicerces a casa cai... Deixa de ser o que é! Na Educação do Campo, se a gente deixa de fora as raízes ela pode continuar existindo, mas ela não será mais a Educação do Campo, ela poderá ser outra coisa. Se você não conhece os fundamentos da coisa, você não consegue aprofundar (CALDART, 2017<sup>1</sup>).*

Educação do Campo é um conceito em movimento, fenômeno em fase de constituição histórica da realidade e tem sua materialidade no protagonismo dos movimentos sociais camponeses e é neste contexto que resgatar o histórico e elucidar estas raízes, são pontos de partida necessários para compreensão do que está sendo e do que estar por vir. Segundo Caldart (2008), no que diz respeito à origem da Educação do Campo, a mesma deve ser trabalhada na tríade Campo - Política Pública – Educação: no conceito de campo está presente um campo real, que tem na sua centralidade a produção camponesa, um campo de contradições, de lutas sociais, por terra e trabalho, um campo de sujeitos sociais concretos; quanto à política pública, o debate é de forma, conteúdo, da especificidade dos sujeitos envolvidos, é da luta por direitos coletivos; e na educação os sujeitos devem estar presentes como protagonistas do seu projeto de educação, uma educação com e dos trabalhadores do campo.

Nesse contexto, iniciaremos reconstruindo a trajetória da educação rural (trajetória de escolarização no meio rural que antecede a educação do campo), em que, a partir da indignação, emergiram novas lutas em prol de um novo modelo de Educação e de Campo. Faz-se necessário aqui lembrar as cartas de Freire (2000) quando afirma que é na indignação, ao ser negado o direito de ser mais, que a rebeldia, o sonho e a luta se fazem presentes: “a mudança do mundo, implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação; no fundo, o nosso sonho” (FREIRE, 2000, p.81).

### 1.1 Da Educação rural à Educação do Campo

---

<sup>1</sup> Fala na mesa de abertura do I Seminário de Formação Continuada de Professores das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, em 02 de Agosto de 2017, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Se considerarmos a formação socioterritorial brasileira, desde a colonização a escola serviu para atender as elites. No entanto, cabe aqui, como ponto de partida (tendo compreensão deste histórico), a análise do processo ao longo do século XX, quando leis foram promulgadas e projetos implantados visando à escolarização dos povos do campo. Os destinatários da educação rural, segundo Ribeiro (2012, p.293), eram aqueles que trabalhavam e residiam nas zonas rurais com a agricultura como principal meio de subsistência.

Diniz-Menezes (2013, p.19) ressalta que até os anos 60 havia uma transferência do modelo urbano para o rural. Somente em 1932 o Governo Federal destinou cotas ao ensino rural e pronunciou que “era preciso educar as populações rurais para permanência no campo (PAIVA, 1987)”. Em outras palavras, era preciso ter controle sobre o movimento migratório do campo para cidade e tudo o que ele representava. No entanto, a escassez de instituições públicas para cuidar dessa articulação no âmbito nacional, estadual e municipal foi o grande obstáculo para operacionalização da legislação vigente. Nesse contexto, o governo federal concentrou suas atividades na educação de adultos: programas de alfabetização, educação comunitária e assistência técnica. Já a educação escolar para crianças do meio rural ficou sob a responsabilidade das prefeituras, eram elas as responsáveis por demitir professores, construir e fechar escolas... Segundo o autor, no meio rural esses tramites dependiam, em geral, da ação de fazendeiros ou da igreja, o que, em situações de conflitos políticos, tornava esse funcionamento arbitrário.

Segundo Carvalho (2015), por mais de cinco décadas, a escola rural teve suas bases edificadas em uma educação marcada pela visão de campo como espaço atrasado no desenvolvimento e puro em suas formas de sociabilidade. Ou era o rural do folclore ou o rural a ser modernizado, carente de tecnologias. Ainda segundo a autora, essa visão hegemônica não trazia para a escola as discussões que geravam tais migrações “tendo como intenção um ensino que permitisse controle político, ideológico, assistencialismo e separação entre os valores e conhecimentos pertencentes ao campo e à cidade” (CARVALHO, 2015, p.53).

Nos anos 70, o histórico dos índices de analfabetismo assustaram técnicos e pesquisadores e o tema assume relevância na produção científica da época. A tabela abaixo, parte do documento intitulado “Mapa de Analfabetismo no Brasil”, realizado pelo Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (p.6) apresenta os números da população analfabeta entre as décadas

de 1900 e 2000:

**FIGURA 01:** Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais - Brasil - 1900/2000

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total <sup>(1)</sup>	Analfabeta <sup>(1)</sup>	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico.

Nota: (1) Em milhares

Fonte: MEC e INEP, 2003, p.6.

Diniz-Menezes (2013, p.21) ressalta que a precariedade era tão expressiva que alguns pesquisadores questionavam-se como resolver o problema concreto da escolarização da população do meio rural. Segundo a autora, a resposta a essas questões foi a nucleação como política pública: “não seria necessário mais pensar a escola no meio rural, e sim, garantir o transporte das crianças e jovens que ali ainda moravam para os centros urbanos mais próximos” (DINIZ-MENEZES, 2013, p.21). Logo, os movimentos sociais em emergência na década de 70 depararam-se com a falta de escola: “Como lutar pela conquista e permanência na terra se os filhos saíram rumo à cidade para estudar?”. Segundo Diniz-Menezes, esse foi o ponto de inflexão:

Já nos anos 70 foram criados os Centros Familiares de Formação por Alternância. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) assume atuação massiva na implantação, luta e gestão de escolas. A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), entidade representativa das Federações Estaduais e Sindicatos Municipais, reitera a educação escolar como um elemento estrutural para construir o Projeto de Desenvolvimento Rural Sustentável (DINIZ-MENEZES, 2013, p.23).



Apesar de não aprofundarmos, cabe aqui ressaltar que entre as décadas de 60 e 90 ocorreram fenômenos históricos e políticos como a ditadura, a anistia, a redemocratização, a promulgação da constituição, um “bum” de programas e financiamentos, a chamada Revolução Verde, entre outros, que incidem sobre esse processo de forma direta e indireta. E com destaque para compreensão desta sessão, é importante localizar historicamente a formação do Movimento Sem Terra.

O MST foi gestado no final da década de 70 e foi formalmente criado no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, em janeiro de 1984, no Paraná. Segundo Caldart (2001), o MST é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil e tem ajudado a recolocar na agenda política brasileira a questão da Reforma Agrária.

Diante desse contexto, “brotaram as indignações e desejos de construir outra história escolar com os povos que habitam e trabalham no campo” (DINIZ-MENEZES, 2013, p22) e, assim, movimentos sociais, igreja, universidades, organizações governamentais e não governamentais se envolveram em práticas coletivas que culminaram no I ENERA – Encontro Nacional de Educadoras da Reforma Agrária, realizado em 1997 em Luziânia/ Goiás pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). As reflexões do Encontro levaram à organização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em julho do ano seguinte, no mesmo local.

Para Caldart (2012, p.258), o surgimento da expressão “do campo” é datado desta conferência:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a Educação do Campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p.258).

A I Conferência Por uma Educação Básica do Campo foi um marco teórico e histórico para a Educação do Campo. O texto gerador, resultado dos debates, reflexões e

construções feitas durante a Conferência aliou um projeto de educação a um projeto de sociedade; enfatizaram a Educação do Campo como direito, atendendo a especificidade dos sujeitos dessa educação: povos que habitam e trabalham no campo, com suas diferenças históricas e culturais. Segundo Carvalho (2015, p.56), diante uma ótica fundante, as propostas elaboradas serviram para embasar as propostas de ação da Educação do Campo nos anos que se seguiram.

Após a Conferência, organizou-se uma “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, que entre as iniciativas está a coleção de sete publicações *Por uma Educação Básica do Campo*, que sistematizou as lutas e suas produções ao longo de 10 anos.

A Articulação Nacional também incentivou a organização a nível regional e estadual. Minas Gerais, segundo Silva (*et al*, 2005, p.2549), de forma inédita, fundou a Rede Mineira de Educação do Campo em 1998 e organizou um encontro Estadual, promovido pelo MST, FETAEMG, CPT E AMEFA, “com o envolvimento de diferentes movimentos sociais do campo, pastorais, profissionais da educação da rede municipal e estadual de ensino, pais e alunos, educadores de universidades, entre outros”. Segundo os autores, o objetivo principal do encontro era analisar a realidade da educação no meio rural e a proposta de projeto educacional e político a partir do campo.

A segunda Conferência Nacional *Por uma Educação do Campo* aconteceu em 2004, novamente em Luziânia, e, de acordo com a declaração final do evento, participaram um total 1.100 pessoas, dentre elas representantes de Movimentos Sociais e Sindicais, Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONG’s e de CEFAS (Centros Familiares de Formação por Alternância); de secretarias de educação (a nível estadual e municipal) e de outros órgãos públicos com atuação vinculada à educação e ao campo. Essa declaração final resgata a trajetória do movimento *Por uma Educação do Campo*, bem como lista dos desejos e das lutas necessárias dali em diante.

Outro movimento importante de destacar na construção da Educação do Campo, introduzindo já a questão das políticas públicas da qual falaremos a seguir, é o FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo, que surgiu em 2010 com o objetivo de discutir e analisar criticamente políticas públicas voltadas para Educação do Campo, bem como proposições nesse âmbito, como aponta a Carta de Criação do Fórum.

## 1.2 Princípios da Educação do Campo

A Educação do Campo como tríade Campo - Política Pública – Educação, precisa ser pensada, compreendida, construída e praticada dentro de alguns princípios, dentre eles, consideram-se três como essenciais: o protagonismo; a escola de direito; e o projeto de campo e de sociedade. Estes, apesar de distintos, são indissociáveis.

Segundo Diniz-Menezes (2013, p.34), o princípio do protagonismo se dá pelo controle social, pedagógico e político da educação escolar, “mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo”. A autora ainda ressalta que esse protagonismo vai desde o envolvimento na elaboração, execução e avaliação do processo formativo dos sujeitos do campo, até a efetiva presença de seus saberes e práticas, gerados a partir da vida no campo.

A música de Gilvan Santos que diz “*Não vou sair do campo para poder ir para escola, educação do campo é direito e não esmola*” introduz, de forma simples, porém muito precisa, o Escola de Direito como princípio. Desde a I Conferência por Uma Educação Básica do Campo, a garantia dos sujeitos do campo a uma educação de qualidade e, sobretudo, voltada para os interesses da vida no campo foi colocada como discussão principal. Além disso, o texto da conferência (Caderno I da coleção Por Uma Educação do Campo) frisa que “a escolarização não é toda a educação, mas é um direito social fundamental a ser garantido” e que, apesar das incontáveis experiências de educação não formal, é de direito uma educação escolar que atenda todos os níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, a EJA (Educação de Jovens e Adultos) e o Ensino Superior:

Para haver avanços nas políticas educacionais, é necessária a institucionalização da educação como política de Estado, aliada a uma integralidade nos períodos escolares – infantil, básico, profissional e universitário – e ao critério de equidade na distribuição de recursos na urgente luta pela redução das desigualdades de toda a natureza (HADDAD, 2012, p.220).

Na sequência, o projeto de Educação do Campo diz necessariamente sobre um projeto de campo e de sociedade, gestado pela classe trabalhadora do campo, em prol da superação do modelo hegemônico de desenvolvimento e desigualdade imposto pelo

capital. Segundo Molina (2012, p.325), o acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para e com os sujeitos do campo faz parte desta luta:

Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (MOLINA, 2012, p.325).

A educação do campo transcende os muros da escola e institui-se como paradigma, dentro do que Fernandes (2006, p.37) categorizou como Paradigma da Questão Agrária (PCA). Para o autor, existe uma diferença fundamental entre este paradigma e o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA) que é a perspectiva de superação do capitalismo.

A educação do campo, pensada como algo maior, parte de um projeto de sociedade e propõe-se a construir, tendo a escola como ferramenta, uma transformação social, outra que não é pautada na lógica do capital e do agronegócio. É nesse sentido que, para Caldart *et al*, há uma disputa de projetos educativos e pedagógicos que se radica no confronto de projetos de sociedade e humanidade, e se especifica nos embates desses projetos no pensar e fazer educação dos camponeses (CALDART *et al*, 2012, p.16).

### **1.3 Marcos Legais e Políticas Públicas**

*A vitalidade dos movimentos sociais não deixa dúvidas de que o atendimento educacional dos povos do campo não se fará pela transposição de modelos instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana. Esta constatação, aliada à compreensão da grande diversidade de ambientes físicos e sociais de que se constitui o universo rural brasileiro, impõe importantes desafios que vão desde o reconhecimento de formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares até a definição de estratégias específicas de formação de profissionais e de elaboração de material (MEC, 2012, p.4).*

Antes de formalizarem-se nas instituições públicas, as políticas públicas para Educação do Campo nascem nos movimentos sociais do campo em forma de

experiência, enfrentamento, resistência. A criação e efetivação de marcos legais e políticas públicas só podem ser interpretadas a luz da relação dos movimentos sociais do campo com o Estado, na disputa por um projeto de campo e de sociedade, como ressaltam Molina e Antunes-Rocha:

(...) nesse sentido, andar no fio da navalha da contradição, coloca-nos o desafio de compreender não o fato em si, como algo isolado, mas o movimento de sua construção, imerso nas tensões e contradições que o envolvem, no momento histórico de sua concepção, conquista e criação (MOLINA e ANTUNES-ROCHA (2014, P. 228).

Segundo O MEC (2012, p.9), no Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, mas o que viria a ser a educação rural nunca foi sequer mencionado nos textos constitucionais até 1891, evidenciando um descaso com as populações do campo bem como a incidência de matrizes culturais ligadas a “uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo”.

É dentro do trânsito da educação rural à educação do campo, em um cenário de luta, nascida e protagonizada pelos movimentos sociais e sujeitos do campo ao longo da história, que foram conquistados marcos legais e políticas públicas, dos quais alguns apresentaremos a seguir.

Um importante marco se dá em 1996 na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), fruto de intensa discussão nas diversas instâncias do poder público e com participação popular, que consolidou na esfera jurídica a ruptura com o fracassado modelo integracionista praticado até então. Segundo Miranda (2012, p.369), na LEDBEN, a Educação do Campo insere-se como uma modalidade da Educação Básica. Segundo a autora, as modalidades dizem respeito às diferentes formas que “a estrutura e a organização do ensino adotarão para adequarem-se às necessidades e às disponibilidades que garantam condições de acesso e permanência na escola”.

O Art. 28 da LDBEN define que:

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 da zona rural; 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, LDEBEN, 1996, p.10).

Dois anos depois, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária, por meio da Portaria Nº. 10/98 criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA):

O PRONERA nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadoras e trabalhadores das áreas de Reforma Agrária têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2004, p.11).

Vale ressaltar que o PRONERA foi gestado em 1997 no I ENERA, Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. O programa foi incorporado ao INCRA em 2001, mas só se instituiu como política pública de Educação do Campo em 2009. Segundo Manual de Operações do Programa (BRASIL, 2004, p.17), o PRONERA tem como objetivo geral fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária “estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais”. Além disso, seus princípios políticos pedagógicos baseiam-se na relação educação-desenvolvimento territorial e representa um grande avanço na formação de professores para o campo. Para Molina e Jesus (2010, p. 59-61), na luta por uma Educação do Campo o PRONERA é “um dos mais importantes programas de promoção da justiça social no campo da educação” e tem contribuído para a construção da autonomia intelectual das classes trabalhadoras.

Outra conquista deu-se em abril de 2002, quando foi instituída, por meio da resolução CNE/CEB nº1, a Lei de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O documento incide sobre o reconhecimento de um modo de vida própria, da identidade do campo e da importância da educação em áreas rurais para o exercício da cidadania e do desenvolvimento do país.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na 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 associem as soluções

exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.1).

O documento incorre entre princípios e procedimentos para as Escolas do Campo, perpassando em seus artigos por questões como: o acesso à educação; a identidade das proposta pedagógicas; a responsabilidade do poder público; as possíveis parcerias para desenvolvimento de experiências na escolarização; ao papel reconhecido e atuante dos movimentos sociais e sujeitos do campo, enquanto protagonistas e a gestão democráticas das escolas. Há de se ressaltar, no contexto desta pesquisa, o Art.12, a respeito da formação de professores em nível superior. As diretrizes representaram (e ainda representam) um avanço real, teórico e prático, para a educação do campo enquanto movimento de luta, política pública e projeto societário de campo.

Após a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em 2004, é criada a Coordenação Geral de Educação do Campo no Ministério da Educação, um marco organizacional e institucional. A coordenação foi constituída no âmbito do Ministério da Educação como parte da estrutura da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Segundo Diniz-Menezes (2013, p.21), a Coordenação Geral de Educação do Campo, responsável por elaborar e conduzir uma política nacional para Educação do Campo, incentivou a “criação de Comitês/Fóruns e Coordenações Municipais e Estaduais de Educação do Campo. Munarin (2006, p.16) ressalta que as portas do Estado e do MEC em particular, sempre estiveram com as “maçanetas trancadas”, e que, ao se abrirem, a exemplo da criação da Coordenação Geral da Educação do Campo, continuam, em grande medida, com as “dobradiças emperradas”?

Enfim, a criação de uma Coordenação-Geral de Educação do Campo na estrutura do MEC, que pode ser vista como um ponto de alcance das forças populares do campo que propugnam por políticas democráticas de educação, deve também ser encarada como um ponto de partida, tão somente um ponto de partida, num árduo e longo caminho de transformação da máquina estatal (MUNARIM, 2006, p.16).

Há de se lembrar também, e sempre, das micro escalas. No caderno cinco da coleção “Por uma Educação do Campo” Mônica Molina já destacara que:

Outra conquista importante é a entrada da questão da Educação do Campo na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o que vem pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também na agenda do governo federal (MOLINA, 2004, p.11).

Podemos ainda pontuar, no âmbito das políticas públicas e marcos legais, a criação do ProJovem Campo –Saberes da Terra, em 2005, um programa cujo objetivo tange a ampliação do acesso e da qualidade da educação aos povos do campo. O ProJovem Campo ofereceu qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental.

Em 2006, temos um importante marco no que diz respeito à formação de professores: é instituído o PROCAMPO – Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, através do Ministério da Educação, por intermédio da SECADI, com objetivo de apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior do país. Foi no contexto de luta do PROCAMPO que se debateu e aprovou o projeto das Licenciaturas em Educação do Campo. Segundo Diniz-Menezes (2013, p.30), em 2009 foi lançado o primeiro edital de ampliação do PROCAMPO e neste cenário “trinta e uma universidades passaram a oferecer o curso de formação de professores para o campo em todo o país”.

Cabe ressaltar que ainda neste capítulo, em subcapítulo específico, ampliaremos a discussão sobre as Licenciaturas em Educação do Campo, bem como sobre seu contexto gerador, considerando a importância deste aprofundamento para o tema desta dissertação.

Em 2008, foram publicadas as Diretrizes complementares para a Educação do Campo que visavam propor normas, princípios e elementos práticos, como por exemplo, a organização e responsabilidade das etapas de ensino; o deslocamento dos alunos e o transporte escolar; a organização e o funcionamento das escolas e a participação da comunidade escolar.

Ainda nesse contexto, cabe tratar do Decreto nº 7.352 de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e sobre o PRONERA. O decreto, em seu Art. 2º, decreta enquanto princípio da Educação do Campo: o respeito à diversidade do campo



em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; o incentivo a projetos políticos pedagógicos específicos; o desenvolvimento de políticas para formação de professores; valorização da identidade das escolas do campo; bem como o controle social da qualidade da educação via efetiva participação escolar.

Conforme Diniz-Menezes (2013, p.34), o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que foi lançado em 2012, foi uma das ações previstas pelo decreto nº 7.352 “visando oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da política de Educação do Campo”.

Outra luta, seguida de conquista para toda comunidade escolar do campo, foi o Programa Nacional do Livro Didático, aprovado em 2011, que reconhecendo a identidade e especificidade das escolas do campo visa ofertar um material didático específico:

Art. 1º Prover as escolas públicas de ensino fundamental que mantenham classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1º ao 5º ano em escolas do campo com livros didáticos específicos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (FNDE, PNLD Campo, 2011).

Guardada as devidas críticas aos editais e conteúdos que por vezes ainda se deslocam dos princípios da Educação do Campo, há de se reconhecer a ocupação de espaço material e legal, mesmo que ainda simbólico, dentro do cenário na luta por uma Educação do Campo. Em um estado democrático de direitos, instituir políticas públicas sobre educação do campo dentro do ordenamento jurídico é fundamental para efetivar a luta política dos direitos camponeses.

#### **1.4 Licenciaturas em Educação do Campo**

A formação de educadores para as escolas do campo sempre foi pauta presente no movimento, desde a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo em Luziânia, em 1998. O texto base do caderno I da coleção, ao retratar a realidade da Educação do Campo, aponta como um problema formação das professoras e dos

professores:

(...) que também é ali [área rural] que se concentra o maior número de professores leigos, que são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural, e que de modo geral programas de formação de professores, incluindo os cursos de Magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar neste contexto, ou se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas (FERNANDES, *et al*, 2008, p.20).

Ao longo dos anos, essa pauta foi se ampliando e aprofundando. Nesse contexto, uma questão que nos chama atenção é: quais às formas e os caminhos encontrados para institucionalizar um projeto para a escola e para a formação de educadores do campo?

Segundo Antunes-Rocha (2011, p.39), a Faculdade de Educação da UFMG recebeu em 2004 “uma demanda por parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no sentido de construir uma parceria para criar um curso de Pedagogia com o apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)”. Foi a partir daí que se organizou uma comissão formada por professores e representantes do MST para pensar em questões como princípios pedagógicos, forma de ingresso, organização curricular, materiais didáticos, avaliação, manutenção dos alunos, entre outras. Nesse contexto, instituiu-se a primeira experiência-piloto da Licenciatura em Educação do Campo:

Foram aprovados 60 estudantes oriundos de seis movimentos sociais: Cáritas Diocesana, Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas Gerais, Comissão Pastoral da Terra, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento das Mulheres Camponesas e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O grupo se constituiu com 44 mulheres e 16 homens. Cerca de 30 estudantes estavam na faixa etária entre 18 a 25 anos; um total de 20 situavam-se na faixa entre 26 a 35 anos; sete na faixa entre 36 a 45 anos e três com mais de 46 anos (ANTUNES-ROCHA, 2011, p.47).

De acordo com Molina e Sá (2011, p.13), antes do Procampo instituir-se oficialmente, a referência para formação vinha da proposta formativa, como a citada acima, desenvolvida inicialmente na UFMG com apoio do INCRA (2005) e, posteriormente, em quatro universidades, enquanto experiência-piloto: Universidade

Federal de Minas Gerais, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Brasília e a Universidade Federal de Sergipe. “A partir dessas experiências, a Secadi amplia a possibilidade de execução desta graduação lançando Editais Públicos, nos anos de 2008 e 2009, para que instituições de ensino superior em todo país pudessem se candidatar à sua oferta (MOLINA E SÁ, 2011, p.14)”.

NA UFMG (onde ingressaram nossos sujeitos de pesquisa, por isso a ênfase nessa Universidade), a Licenciatura em 2005 ficou conhecida como Pedagogia da Terra e em 2008 como Licenciatura em Educação do Campo: a Pedagogia da Terra, ambos como projeto-piloto através do Procampo. Com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo Decreto nº 6.096 em 2007, que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, a Licenciatura em Educação do Campo passou a ter, em 2009, entrada regular no vestibular da UFMG.

Para Molina e Sá (2011, p.14), além de garantir o acesso aos conhecimentos científicos necessários a esses educadores, tinha-se como desafio maior garantir o contínuo vínculo das práticas formativas com a realidade de origem desses docentes.

Desde o início do movimento da Educação do Campo, expressa-se a necessidade de forjar um perfil de educador que seja capaz de compreender as contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem em território rural e de construir com eles práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e superação dessas contradições (MOLINA E SÁ, 2011, p.14).

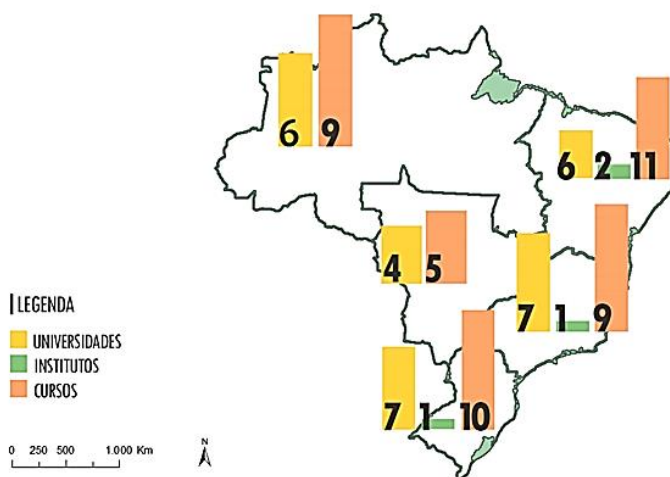
Por consequência, construir a Educação do Campo, em formas e conteúdos, perpassou por concepções ideológicas que refletiram nas políticas de acesso e permanência desses sujeitos desde o primeiro vestibular (2009). Tendo por base o Edital 2018 para ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, publicado pela Comissão Permanente do Vestibular (Copeve), percebe-se que, o perfil do educador, elaborado em 2010, define como informações preliminares: “residir e/ou trabalhar no espaço socioterritorial do campo”, mas há necessidade de comprovação posterior através de documentos expedidos por órgãos específicos como, por exemplo: Declaração de que o candidato exerce função docente ou administrativa em escolas que atendem à população que reside no campo; Cartão de Produtor Rural; ser beneficiário do Programa de Reforma Agrária (SIPRA), dentre outros. A formação desses docentes

também tem propósitos territoriais específicos, ele habilita professores para atuar nos últimos quatro anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em escolas que atendem as populações do campo. O Edital ainda esclarece que:

São consideradas como escolas do campo aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como rural e, mais amplamente, aquelas que, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas, atendem as populações cuja dinâmica social e cultural está majoritariamente vinculada ao trabalho no campo (COPEVE, 2018, p.2).

Em um contexto nacional, segundo dados obtidos no II Seminário de Nacional de Formação Continuada de Formadores das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, ocorrido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais no ano de 2017, tem-se, atualmente, quarenta e quatro cursos de Licenciatura em Educação do Campo em aproximadamente trinta universidades e quatro institutos organizados em alternância em todo o Brasil, como podemos observar no mapa 01:

**FIGURA 02:** Situação da atual oferta dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil (2017).



Fonte: Arquivo da autora<sup>2</sup>.

Tendo como referência a UFMG, de onde parte o nosso estudo, além da formação por áreas do conhecimento: Ciências Sociais e Humanidades-CSH; Ciências da Vida e da Natureza-CVN; Matemática e Linguagens, Arte e Literatura-LAL, a

<sup>2</sup> Dados obtidos no II Seminário de Nacional de Formação Continuada de Formadores das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil (2017).

Licenciatura organiza-se dentro dos princípios da alternância. Segundo Antunes-Rocha e Martins (*in* MOLINA e SÁ, 2011), considera-se importante a relação escola-comunidade como matriz do projeto pedagógico, logo o curso organiza-se visando garantir 30% do total de horas para o Tempo Comunidade (tempo de construção e avaliação de saberes nas escolas e comunidades dos alunos):

A possibilidade de se alternar tempos e espaços tem como objetivo uma atuação pedagógica orientada pela lógica da articulação teoria/prática, visando instrumentalizar o educando na percepção dos problemas vivenciados em sua realidade cotidiana, bem como intervir significativamente neste campo de atuação (ANTUNES-ROCHA e MARTINS, 2011, p. 221).

Cabe aqui ressaltar, como ressaltar Carvalho (2015) o curso continua em processo de reflexão sobre o currículo, seus objetivos e a inserção de seus alunos nas escolas do Campo. Na UFMG são hoje dez turmas formadas. Dentre elas, duas concluíram na área de CSH; três na área de CVN; duas em Matemática e três na área de LAL, logo retomasse a hipótese de já ser possível falar em experiências protagonizadas por esses educadores em diferentes territórios.

#### **1.4.1 Ocupando o território do saber**

*A desvalorização dos conhecimentos práticos/teóricos que trazem os sujeitos do campo, construídos a partir de experiências, relações sociais, de tradições históricas e principalmente, de visões de mundo, tem sido ação recorrente das escolas e das várias instituições que atuam nestes territórios. Como romper com o silenciamento destes saberes e legitimar outros processos de produção do conhecimento, trazendo-os para dentro da escola do campo, para dentro das universidades? (MOLINA, 2006, p.12)*

Segundo Santos (2005, p.21), o modelo global da racionalidade científica é também um modelo totalitário, “na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautaram pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”. Ao longo da história a ciência construiu-se negando, deslegitimando e marginalizando as formas de saber e produzir conhecimento dos sujeitos do campo. A racionalidade científica por muito tempo vigente não nos disse de outras formas de ser, estar e produzir no mundo.

Nesses 20 anos de luta, conhecimentos foram questionados, outros tantos construídos, abrangendo toda diversidade que a Educação do Campo, enquanto paradigma societário e de educação representa. Segundo Munarim (2006, p.20), a busca por uma nova base epistemológica e uma agenda de pesquisa na temática do campo e da Educação do Campo foi, e ainda é, uma importante demanda dos movimentos sociais do campo.

Em 2006, tendo em vista essa questão, foi lançada uma Coletânea “Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão”, organizado pela Mônica Molina, sistematizado a partir do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. O Encontro é considerado um importante momento para a elaboração de subsídios à políticas públicas, bem como para a construção de uma agenda comum de pesquisa na área. As reflexões e construções do debate pautaram-se na relação dada, desde a primeira conferência Por Uma Educação Básica do Campo, entre a Educação do Campo e um modelo de desenvolvimento e sociedade e trouxe para pauta a relação da produção do conhecimento com os territórios, que muito nos interessa nesse estudo.

Segundo MOLINA (2006, p.10), debateu-se a necessidade da produção de novas pesquisas sobre:

(...) a correlação entre a precarização das condições de vida e (re)produção dos diferentes sujeitos presentes no espaço rural (agricultores familiares; assentados; ribeirinhos; quilombolas; extrativistas etc.), a perda de seus territórios em consequência do avanço da reorganização capitalista do espaço agrário e o papel da Educação do Campo na construção de políticas públicas que sejam capazes de interferir neste processo histórico (MOLINA 2006, p.10).

Em 2008, quando a Educação do Campo completava 10 anos, aconteceu o II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (ENPEC) e do II Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro, que reuniram trezentos e cinquenta pesquisadores de todo o País. O debate e as reflexões resultaram no “Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão”:

Parte importante dos debates deu-se em torno de relocalizar a Educação do Campo no contexto que a contém e que lhe dá sentido, dentro da luta maior de superação da sociedade capitalista. Enfatizou-se que a Educação do Campo nasce e se fortalece como um paradigma

construído pelos sujeitos coletivos, organizados nos Movimentos Sociais, tendo à frente inicialmente o MST, com a perspectiva de resistir às intensas transformações ocorridas no campo em função das mudanças na lógica de acumulação de capital nesse território (MOLINA, 2010, p.6).

Cabe aqui ressaltar novamente os sete cadernos da coletânea Por uma Educação do Campo que vêm refletir a trajetória, as produções e os debates na área. Outra importante coleção é a “Caminhos da Educação do Campo”, com produções como “Educação do Campo? Desafios para formação de professores”; “Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada”; “Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto” e a mais recente delas “Práticas Artísticas do Campo”. Merece destaque também obras como o “Dicionário da Educação do Campo”, organizado pela Roseli Caldart, que nos permite compreender a Educação do Campo enquanto fenômeno de fundamentos, contexto e essência próprios. São muitas as produções ao longo desses 20 anos. Produções que perpassam o ato de ocupar as Universidades, incluindo as Licenciaturas em Educação do Campo; grupos de estudo e pesquisa; incontáveis eventos, projetos de extensão, pós-graduações, entre tantos outros que perpassa também as produções dentro dos territórios, a escolarização e a luta coletiva e organizada dos sujeitos do campo.

A luz do que foi dito, a produção do conhecimento na Educação do Campo dá-se também enquanto movimento de luta, na medida em que subsidia a construção de políticas públicas para o campo brasileiro, bem como orienta as práticas pedagógicas em todas as instâncias de ensino. É tão trivial quanto parece a superação do paradigma dominante, bem como a construção de um outro pilar epistemológico sobre o campo e sobre a Educação do Campo:

(...) a Pesquisa em Educação do Campo exige dos pesquisadores um conhecimento profundo dos paradigmas, uma atenção desdobrada na construção dos métodos de análise e nas escolhas dos procedimentos metodológicos. Esses cuidados são fundamentais para que os resultados das pesquisas não sejam genéricos, porque os territórios, o campo e as realidades são específicas, por mais amplas que sejam, estamos tratando dos territórios camponeses. (FERNANDES, 2006, p.38).

Notamos ao longo deste capítulo que, ao falarmos de Educação do Campo, o contexto é marcado por sentidos sociais, políticos, históricos e territoriais e que o sujeito do campo constitui-se, sobretudo enquanto sujeito coletivo.

Assim, compreender a Educação do Campo perpassa por compreender a educação a partir de sua relação com os seus sujeitos e com as realidades históricas (em tempo e espaço) e, considerando essa necessidade, o capítulo a seguir, sobre o Vale do Jequitinhonha, foi construído.



## CAPÍTULO II - VALE DO JEQUITINHONHA: TERRITÓRIO DE ATUAÇÃO

Partimos da premissa de que as práticas e relações sociais são construídas no território (simbólico material), e, na Educação do Campo, debruçar-se sobre essa dialética é essencial para compreendê-la enquanto paradigma educacional e societário. A Educação do Campo carrega em si o significado territorial. É por isso que contextualizar o Vale do Jequitinhonha é escolha neste estudo: “esses cuidados são fundamentais para que os resultados das pesquisas não sejam genéricos, porque os territórios, o Campo e as realidades são específicas, por mais amplas que sejam, estamos tratando dos territórios camponeses (FERNANDES, p.38, 2006)”.

Adotamos aqui a compreensão de território desenvolvida por Fernandes (2006) onde educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc., são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. Na Licenciatura em Educação do Campo o território é parte da matriz formadora dos alunos: uma das principais características da alternância diz respeito ao movimento do sujeito nos diferentes contextos que ele está inserido.

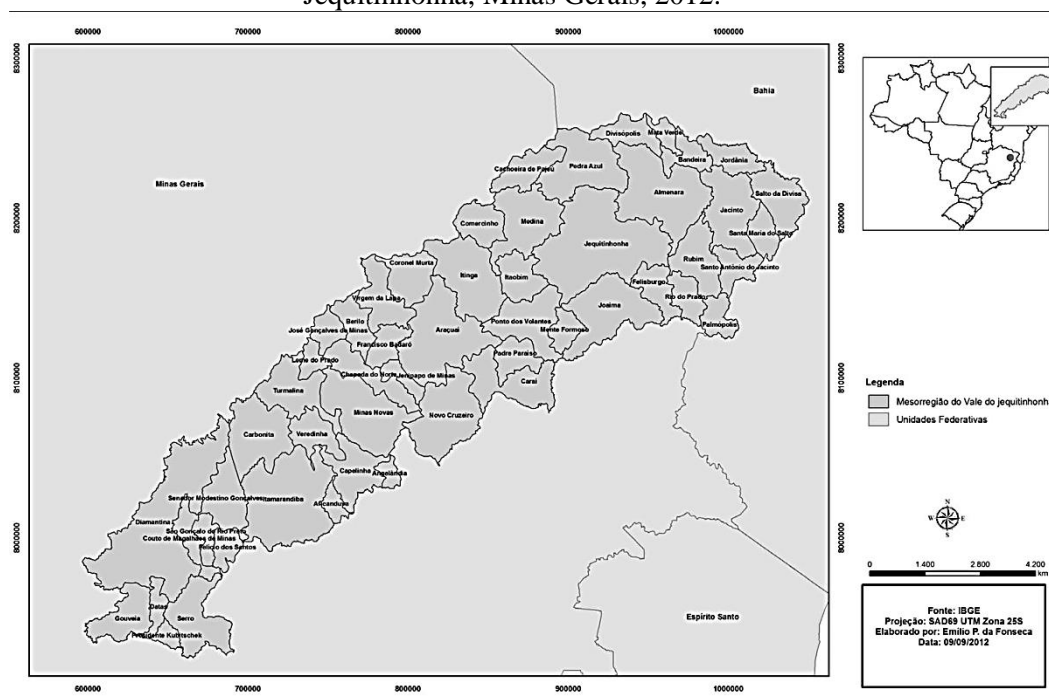
Além disso, há de se ressaltar aqui novamente a relação indissociável trabalho-terra-educação: a Educação do Campo nasce na luta do campesinato por reforma agrária, como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, junto de seus processos produtivos e culturais. O trabalho é considerado um princípio educativo e a produção do conhecimento é indissociável da realidade.

Adentrando no nosso território de atuação, “De Jequi, armadilha para apanhar peixes, e Tinchonha, rio largo, vem o nome do rio que testemunha as alegrias e agruras de quase um milhão de inquilinos de 63 municípios mineiros” (CEMIG, Programa Peixe Vivo). A Região do Vale do Jequitinhonha está localizada no Nordeste do Estado de Minas Gerais, e é dividida em três sub-regiões marcadas por diferentes características: Alto, Médio e Baixo Jequitinhonha. Como poeticamente percebido a área hoje denominada Vale do Jequitinhonha tem como referência para definição a bacia do Rio Jequitinhonha, que nasce no município do Serro, na Serra do Espinhaço, a aproximadamente 1300 metros de altitude e deságua na Bahia. Segundo o Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA), parte significativa da bacia do Jequitinhonha está sob o clima semiárido, caracterizado por

pouca chuva, altas temperaturas e altas taxas de evaporação. Culturalmente, ainda segundo o IEPHA, o Vale “abriga em sua população ricas expressões culturais como a forma de falar, as cantigas das lavadeiras, a musicalidade dos violeiros e as diversas danças e brincadeiras que ainda persistem na comunidade local” (IEPHA, 2017).

O Vale do Jequitinhonha tem 1,3% do PIB do Estado e o PIB per capita de 35,9% do PIB per capita de Minas Gerais. Sua área equivalente a 8,5% do Estado, totaliza aproximadamente 50.000 km<sup>2</sup>, onde vivem aproximadamente 698 413 mil pessoas (IBGE,2010) distribuídas em 51 municípios, como mostra a figura abaixo:

**FIGURA 03:** Mapa da localização geográfica da mesorregião do Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, 2012.



Fonte: FONSECA (et al, 2015).

Da população total expressa acima quase 265 mil habitantes estão na área rural, o que corresponde a 38% da população, taxa duas vezes superior à média de Minas Gerais. Aproveitado esse dado, cabe aqui pontuar a linha tênue que institucionalmente (para o IBGE, por exemplo) separa o urbano do rural. As definições de rural e urbano, tendo em vista, sobretudo as discussões e análises de desenvolvimento, pautadas em limites administrativos, já não dão conta de explicar a complexidade dos processos socioespaciais. No Brasil, segundo o IBGE (2017) o Decreto Lei n. 311, de 02.03.1938 associa a delimitação de zonas rurais e urbanas aos municípios, no entanto muitas vezes as transformações econômicas e sociais alteram profundamente a configuração espacial

dos municípios sem que a legislação dê conta de acompanhar em tempo hábil as novas estruturas territoriais e o processo de distribuição espacial das populações e das atividades econômicas:

É verdade também que os limites oficiais entre zona urbana e zona rural, são em grande parte instrumentos definidos segundo objetivos fiscais que enquadram os domicílios sem considerar necessariamente as características territoriais e sociais do município e de seu entorno. Atendem, portanto, aos objetivos das prefeituras, mas dificultam políticas públicas e investimentos preocupados com as outras facetas e escalas da classificação rural-urbano (IBGE, 2017, p.11).

O Vale foi construído na mídia e no imaginário social como uma região definida pela carência e miséria. No entanto, acreditamos que não é isto que o define, e nos cabe aqui uma importante ressalva no sentido de perceber que mundialmente o conceito de miséria foi construído sobre um prisma econômico depreciando e aniquilando atravessamentos sociais, políticos, étnicos, culturais, ambientais, como tem acontecido no Vale do Jequitinhonha. O Vale tem sido percebido e analisado sobre uma ótica urbana, como se o modelo desenvolvimento dos grandes centros urbanos fosse à régua para dizer sobre o certo e o errado, o atrasado e o desenvolvido, sobre as formas e também os conteúdos.

Alguns estudos têm sido produzidos no sentido de romper com esse paradigma, como é o exemplo da tese da Pedagoga e Artista Cristiene Carvalho sobre práticas artísticas no Campo, na qual a autora discute o Vale, enquanto *lócus* de produção de diversos cantores, pintores, atores e poetas, reconhecidos nacionalmente.

Neste estudo, ainda que considere importante outras dimensões, tentaremos aqui trabalhar três principais eixos de discussão: histórico, questão agrária e educação, os quais acreditamos essenciais para o diálogo com os resultados e análises que estão por vir.

## 2.1 Histórico

A origem do povoamento do Vale Jequitinhonha, na literatura disponível, reportam as bandeiras que exploravam o ouro de aluvião no século XVIII. No entanto,

ao retratar o mito do isolamento e do esquecimento do Vale do Jequitinhonha, e nos lembrar da cultura colonialista como forma única de contar a história do povo brasileiro, Sevilha (2012) lembra que, historicamente, a bacia do rio Jequitinhonha foi, por séculos, ocupada por populações Indígenas: “podemos afirmar aqui, com convicção, que tal área, tal bacia, se subdividia em diferentes territórios, habitados e vividos por povos com diferentes costumes, valores e práticas sociais (SERVILHA, 2012, p.44).

O autor (Servilha, 2012) ressalta que a chegada de portugueses à bacia do Jequitinhonha produziu uma fragmentação, ainda maior, desta área. Segundo Ribeiro e Galizoni (1998) neste processo os colonos foram espalhando pequenas vilas ao longo dos rios, dependendo da disponibilidade minério: “da cabeceira à barra do rio Araçuaí foram fundadas Minas Novas, Chapada do Norte, Berilo, Virgem da Lapa e Araçuaí, situadas à distância de aproximadamente 20 ou 25 quilômetros uma da outra” (RIBEIRO e GALIZONI, 1998, p.1479). O Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais ao retomar a história do Alto do Jequitinhonha também tem como marco a extração de ouro e diamante no mesmo século. Segundo o Instituto, com a queda da mineração ocorreu a diversificação econômica da região que passou a se dedicar à criação de gado, ao cultivo de algodão e a agricultura de subsistência.

Uma questão importante, que resgata o mito do isolamento trabalhado por Sevilha (2012), é que, após o declínio da mineração, e em seguida do algodão, poucos relatos temos de processos e arranjos socioeconômicos e socioculturais que relacionem a bacia do Jequitinhonha a outras áreas do país: “uma bacia isolada e homogênea, ao olhar dos centros econômicos, era, na verdade, fragmentada por diversas áreas cujas relações se estabeleciam com diferentes espaços vizinhos” (SERVILHA, 2012, p.48).

De acordo Ribeiro e Galizoni (1998) a migração da população desta região começou principalmente com o declínio da mineração, mas o esgotamento das terras para lavoura também contribuiu para essa saída dessas populações, sobretudo para a terra fértil da Mata Atlântica.

Ribeiro e Galizoni, neste mesmo artigo sobre sistemas agrários e reprodução familiar no Vale, apresentam duas pesquisa/produções sobre a região: uma realizada em 1893 por um funcionário então lotado na Secretaria de Agricultura do Governo de Minas Gerais, onde através de um questionário para investigar a situação do campo mineiro constatou questões como: um rural que vivia ao ritmo dos impulsos locais e autônomos, pouco vinculado aos grandes mercados e também detectou a força e os

motivos das migrações, parte delas ligadas as dificuldades de permanecer na terra “uma terra sem preços e sem negócios”:

Em Minas Novas, no final do século XIX, a resposta ao “Questionário” descrevia lavradores que exploravam capões esgotados, terras sem preço, liquidadas pelo uso constante. Boa parte deles estava também, diz a resposta à “Enquete Campista”, em trânsito para a “mata”, como então denominavam as lavouras de café de Teófilo Otoni; apenas parte da população continuaria naquela terra, porque outra parte migrava (RIBEIRO E GALZONI, 1998, p.1480).

A outra pesquisa, datada da mesma época, é, segundo Ribeiro e Galizoni (1998) de um misto de professor, escritor e político, de nome Leopoldo Pereira que escrevia sobre os mesmos capões de matas exauridos, fartura minguante, escassas vendas e impossibilidade.

Para Ribeiro e Galizoni (1998, p.1481) para quem permaneceu no Jequitinhonha desde fins do século XIX as condições de sobrevivência ficaram progressivamente mais difíceis, pois a terra definhava em fertilidade à medida que crescia a população, e mais tímida ficava a atividade mercantil com o declínio da produção. Segundo os autores foi nesse contexto que começaram as migrações sazonais, viagens periódicas, com duração de 6 a 8 meses, feitas por grandes grupos de lavradores para a colheita do café. Além dos registros para a região de Teófilo Otoni no começo do século XX, outras frentes de trabalho como Norte do Paraná, São Paulo e Goiás fazem parte da lembrança dos lavradores. Há também relatos de trabalho na construção civil em São Paulo nas décadas de 60 e 70: “esses mineiros trabalharam onde havia trabalho, viajaram, voltaram e continuaram fazendo suas festas, mantendo seus laços de amizade e parentesco” (RIBEIRO E GALIZONI, 1998, p.1482).

Abrindo um parêntese, a migração, enquanto fenômeno histórico e ainda constituinte da realidade do vale, é retratada em um trabalho intitulado: “As Andorinhas. Nem Lá. Nem Cá.”, realizado com camponeses que migravam temporariamente do Vale do Jequitinhonha para Ribeirão Preto em São Paulo. O trabalho foi metodologicamente desenvolvido com narrativas e fotografias, sendo a sua centralidade construída em duas expressões, que segundo a autora Maria Aparecida, professora da UNESP, foram registradas inúmeras vezes no caderno de campo: “aqui não é lugar da gente; qui não é terra da gente”. O estudo perpassa sobre tudo a

exploração do trabalho e o sentimento e discurso de pertencimento ao Vale do Jequitinhonha.

Retomando, o Vale do Jequitinhonha enquanto região geográfica, com uma região delimitada político administrativamente, só foi instituído a partir da criação de um órgão estatal em 1964 o Codevale - Comissão de Desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha – Codevale (SERVILHA,2012, p.43). Segundo Sevilha, a chamada história do Vale do Jequitinhonha não existe, enquanto particularidade, antes do surgimento de tal órgão estatal e dos processos desencadeados pelo mesmo.

Um dos processos que colaborou para essa “existência” foram os mapeamentos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em meados do século XX. Segundo Servilha (2012) em 1941 o IBGE criou zonas fisiográficas, definidas a partir de critérios socioeconômicos e pela primeira vez, entre as 17 criadas no estado de MG, aparecem as microrregiões do “Alto Jequitinhonha”, do “Médio Jequitinhonha” e do “Baixo Médio Jequitinhonha”.

O Codevale surge após um estudo produzido pelo Grupo de Trabalho do IBGE, em resposta a uma crise bovina: “um diagnóstico objetivando encontrar as causas de uma crise bovina tornou-se um estudo geográfico regional” (SERVILHA, 2012, p. 52). O autor faz uma análise sobre esse estudo e separamos aqui alguns pontos importantes neste contexto:

- A ausência de estudos sobre a área influenciou o perfil profissional da equipe responsável, sendo constituída sobre tudo por geógrafos e sem nenhum diretamente relacionado às ciências agrárias/agrícolas;
- O Vale, neste estudo, ainda não é percebido enquanto um recorte espacial que se refira a uma região singular, tratado sempre como o “Nordeste de Minas Gerais”.
- As cidades do Vale do Jequitinhonha são vistas e ditas como extensão do campo, dada a predominância do rural: “inclusive nos hábitos dos moradores das cidades, marcada pelo atraso tecnológico.
- Não há a apresentação de qualquer especificidade cultural regional;
- Diagnósticos eram produzidos nesse período, diferenciando partes sem discutir o todo;
- Trata-se de um diagnóstico que visa o “desenvolvimento industrialista”.

Segundo Sevilha:

Apesar de um estudo que invisibilizou, no nosso entender, a complexidade dos sujeitos e conflitos sociais das áreas, analisando superficialmente a história da formação populacional (“se a região tem poucas cidades e estas estão diretamente vinculadas ao campo, portanto trata-se de uma ‘região sem cultura’”), as reivindicações elencadas apresentam uma perspectiva de valorização das potencialidades rurais locais/regional (SERVILHA, 2012, p.65).

Ribeiro (*et al*, 2003, p.6) aponta para o fato de que “foram os estudos e artigos produzidos na segunda metade do século XX que apresentaram o Vale do Jequitinhonha sob outra perspectiva: associando-o à pobreza, estagnação, migração”. A causa desse enfoque retoma duas questões já abordadas aqui: à integração das regiões econômicas nacionais e os processos técnicos e culturais regionais.

De acordo com BATISTA (*at al*, 2016, p.7), a região é denominada “complexo latifúndio-minifúndio” e pela economia baseada em agricultura e serviços. Segundo os autores estas características entre outras, “colaboraram para que desde a década de 60, a região fosse incluída entre as áreas consideradas deprimidas, e desde então foram orientados para lá programas de desenvolvimento”, mas apontam sobre os efeitos escassos ou nulos destes na região em todas as avaliações feitas também até final do século XX:

Essa constatação não implicou na supressão desses programas. Mas ocorreu, a partir de começos do século XXI, a introdução de novos programas públicos concebidos em menor escala, focados na agricultura familiar e nos segmentos mais fragilizados da sociedade e da economia que abriram um conjunto de oportunidades. Baseados na unidade familiar, na agregação de valor e na parcela da população em situação de insegurança alimentar, usando metodologias participativas, esses programas conseguiram criar espaços consistentes de participação que propiciaram principalmente à agricultura familiar um conjunto novo de oportunidades (BATISTA *et. al*, 2016, p. 7).

Para Pimenta (2015), ao falar sobre a criação de projetos de extensão na UFMG, ressalta:

Os vários projetos com que trabalhamos nos fazem quebrar o paradigma do tão estigmatizado “Vale da Miséria”, que é constantemente abordado pela grande mídia a fim de criar uma carranca melancólica para a região. É fato que o Vale é uma mesorregião com clima predominantemente semiárido que castiga a

terra, mas seu povo sabe lidar com isso com mais maestria do que qualquer outro. O que castiga o Vale não é a seca em si, mas a exploração latifundiária e coronelista que perpetuou na história casos de abusos e opressões sobre seu povo (PIMENTA, 2015, p.126).

Ancorado nas próximas discussões sobre questão agrária e educação, Ansani (2016, p.41) ressalta que nas últimas décadas foram conquistadas políticas nacionais de agroecologia, como o Plano Nacional de Agroecologia de Produção Orgânica (PLANAPO), programas de apoio a produção familiar, como o Programa Nacional de Apoio à Agricultura Familiar (PRONAF) e programas de educação do campo, como o Plano Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), entre outros.

## **2.2 Questão Agrária**

Segundo Gonçalves (1997, p.16), a estrutura de posse na bacia do rio Jequitinhonha, onde o Vale do Jequitinhonha se encontra, não foge ao padrão usual do Brasil: grande concentração de terras nas mãos de poucos proprietários e um percentual muito baixo distribuído para um grande número de pequenos produtores.

Begnami (2010) traz dados que nos fazem refletir sobre as contradições da questão agrária do Vale. Segundo a autora, 72% dos estabelecimentos tem até 50 hectares (sendo que mais de 35% são de até 10 hectares), caracterizando o Vale como um território de pequenas propriedades. A agricultura familiar ocupa 91% das atividades no território, no entanto registra a menor taxa de geração de riqueza do estado.

Rodrigues (2013) no livro sobre Ocupação e Trabalho no Vale do Jequitinhonha, reflete sobre o número de diagnósticos produzidos sobre a questão agrária no Vale não ser compatível com a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos:

Rica em diagnósticos socioeconômicos que apontam para possíveis causas da incapacidade recorrente de geração de ocupação, trabalho e renda, mas carente de propostas que levam a alternativas de crescimento econômico capazes de promover condições de desenvolvimento social para sua população (RODRIGUES, 2013, p.11).



Para melhor compreendermos a questão agrária do Vale, retomamos algumas décadas onde, nos anos 70, no contexto da Revolução Verde, segundo Ribeiro (*et al*, 2007), parte das terras do Vale, principalmente as chapadas (até então usufruídas por comunidades rurais para coleta e pastoreio a solta nos campos), foram apropriadas por empresas madeireiras, carvoeiras e de celulose em processos que envolveram grilagens, arrendamentos ou compradas a um preço muito baixo. Segundo os autores as principais consequências desse processo não foram na técnica ou na produção, e nem na geração de emprego. A mudança real se deu na transformação das chapadas em ativos financeiros; na escassez de terras férteis, além de danos ambientais diretos como o assoreamento de nascentes; secagem de lagos e processos erosivos além de um sentimento de perda imensurável nas comunidades tradicionais da região:

A revolução verde deixaria outras marcas, indiretas, na erosão genética das matrizes vegetais tradicionais contaminadas por linhagens híbridas exigentes em fertilidade e água, na imposição de um padrão técnico de cultivo agrícola, nas restrições ao comércio nos mercados regionais (RIBEIRO, *et al*, 2007, p.1084).

Segundo Ansani (2016), esse cenário gerou organização popular, embates e mobilizações, de forma mais ou menos violenta a depender do período em que aconteceram. A autora cita organizações como Comissão Pastoral da Terra – CPT, as Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), e a partir da década de 1980, do MST, foram (re)organizando-se também os Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR), que apoiaram os camponeses na luta por garantia de direitos. E na década de 80, associado aos resultados contraditórios dos programas de desenvolvimento rural, a acentuação das desigualdades fundiárias, a fragmentação excessiva da terra dos sítios, a agonia da ditadura militar e o crescimento dos movimentos sociais rurais (Ribeiro, *et al*, 2007), surgiram palavras de ordem como “reforma agrária” e “política agrícola para o pequeno produtor”, que desde o final dos anos 70 eram propostas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) e Comissão Pastoral da Terra (CPT) da Igreja Católica.

Oliveira (2010) aborda a retomada das ações do MST na região do Jequitinhonha nas últimas décadas do século XX. O autor cita algumas ações do MST

como, por exemplo, o acampamento localizado no município (e adjacências) de Jequitinhonha, que ficou conhecido por Acampamento Franco Duarte, criado em 2001; a ocupação na Fazenda São Vicente por mais de 200 famílias na região de Almenara; o Acampamento Nova Vida em Novo Cruzeiro; uma ocupação realizada em Felisburgo em 2004, que tragicamente culminou no massacre com o assassinato de cinco sem-terra e mais doze ficaram feridos, além do fato do acampamento ter sido incendiado; o acampamento Jerusalém (que posteriormente se tornou Assentamento) em Rubim, entre outros. Segundo o autor:

Como a região sofreu um grande êxodo rural nas últimas décadas do século XX, uma enorme migração em busca de emprego em outras regiões do país e um aumento significativo da população carente, demonstrava que além de muitos latifúndios improdutivos, dispunha também de muitos trabalhadores e trabalhadoras sem-terra. Isso fez parte da análise e reflexão para a decisão do MST retornar para a região. Foram mobilizados e deslocados militantes de outras regiões do estado que contribuiriam com a organização dos trabalhadores e trabalhadoras (OLIVEIRA, 2010, p.23).

Para Ansani (2016) a Constituição de 1988 representa um marco para o Vale, segundo a autora foi após a sua elaboração que “comunidades que se esconderam nas grotas e chapadas do interior para se defenderem da expropriação territorial “ressurgiram” direcionando suas lutas na garantia de demarcação de terras quilombolas e de uso tradicional (ANSANI, 2016, p.41).

De acordo com Bohnenberger (2011, p.11), o Vale do Jequitinhonha historicamente vive contradições territoriais, conflitualidades de dois projetos distintos, “se por um lado o capital busca se territorializar” por outro lado, os camponeses “vão criando formas de luta e resistência para manter e até ampliar seus territórios e seu modo de vida”.

Os camponeses que esperam e lutam há anos por Reforma Agrária e por melhores condições de vida no campo, acabam sempre ficando de fora destes projetos. A conflitualidade se desenvolve entorno de dois projetos, o do capital, que busca aumentar seus lucros a traves da exploração intensiva dos recursos naturais, e os camponeses que querem melhorar suas condições de vida (BOHNENBERGER, 2011, p.11).

Em diálogo com Bohnenbeger, Ribeiro (*et al*, 2003) destaca que, um outro aspecto importante nessa análise sobre o desenvolvimento e contradições, e que explica o empobrecimento relativo do Jequitinhonha é a combinação de técnicas agrícolas, uso de recursos naturais e regimes de apropriação fundiária utilizados na região:

Os agricultores empregaram sistemas de produção exigentes em recursos naturais, que, ao mesmo tempo, demandam técnicas delicadas e têm possibilidades reduzidas de expansão da produção; a incorporação de tecnologia industrial química, mecânica e biológica – que produziu abundâncias e problemas nas áreas planas do cerrado – foi limitada regionalmente pela topografia, relações sociais e culturais de apropriação da terra. Cristalizou-se, então, uma economia local pouco diversificada em termos de bens para comércio, especializada na produção de alimentos básicos de pouca competitividade, dependente do meio, que permaneceu autárquica e impossibilitada de agregar muito valor à produção (RIBEIRO *et al*, 2003, p.6).

Para os autores acima, os macro indicadores regionais (PIB, produtividade agrícola e mecanização, por exemplo) não captam “a sutileza da produção de quem “come feijão de si mesmo”, conforme se definem os lavradores do alto Jequitinhonha, frequentemente se confunde ausência de renda monetária com pavorosa miséria rural” (RIBEIRO, *et al*, 2003, p.6), incorrendo no erro e no desrespeito de colocar a especificidade produtiva e cultural como algo a ser superado em políticas públicas de combate à pobreza.

Galizoni e Ribeiro (2013) trazem um estudo de gênero sobre a agricultura familiar no Alto do Jequitinhonha. O estudo é resultado de trabalhos de campo realizado entre 2000 e 2007 e diz principalmente sobre o trabalho da mulher nas lavouras familiares da região. Segundo os autores o trabalho feminino continha uma dubiedade muito grande, uma se dava pelo fato da mulher participar tanto das atividades domésticas quanto das atividades produtivas e a outra se dava em detrimento de, apesar das mulheres trabalharem na lavoura familiar, os agricultores da região afirmavam que o “sustento vem de São Paulo”, do trabalho masculino daqueles que migraram para outras regiões. No entanto uma análise a ser pontuada diz respeito a identidade positiva reafirmada por essas mulheres no que diz respeito ao trabalho na lavoura: “elas também trabalhavam e por isso podiam se apropriar de alguns direitos construídos nessa sociedade por meio do trabalho. Por exemplo, o acesso à terra. No Alto Jequitinhonha,

posse e domínio eram legitimados principalmente pelo trabalho que a família realizava na terra (GALIZONI E RIBEIRO, p.46, 2013). Neste mesmo estudo, os autores apontam sobre uma questão muito importante para a Educação do Campo: a organicidade dessas mulheres:

No período pesquisado, boa parte dos sindicalizados em dia nos Sindicatos de Trabalhadores Rurais dessa região eram mulheres; a presença delas em associações e outras organizações voltadas para a saúde, água e educação era preponderante, inclusive ocupando cargos diretivos, antes mesmo que as cotas femininas se tornassem praxe. Eram as mulheres que, permanecendo na terra, reafirmavam as urdiduras familiares e mantinham canais importantes de organização comunitária (GALIZONI E RIBEIRO, p.46, 2013).

No que diz respeito a água, um estudo realizado entre 1990 e 2002 mostrou a relação entre população e recursos hídricos das três sub-regiões do Vale do Jequitinhonha. Segundo Ribeiro e Galizoni (2003) foram pesquisadas 22 comunidades e entrevistadas 188 famílias rurais. No embate da pequena gestão comunitária com os grandes consumidores os autores ressaltam cinco importantes reflexões sobre a água no Vale do Jequitinhonha:

1. Os habitantes do campo têm uma percepção muito objetiva do que está ocorrendo com as fontes de água e os recursos naturais. Segundo os autores partem geralmente de agricultores as manifestações mais claras e exaltadas sobre a catástrofe hídrica que, acreditam, avizinha-se;
2. Os problemas de água são percebidos de forma diferente de acordo com a renda. Pessoas mais ricas têm mais condições de diversificar e ampliar o próprio acesso à água enquanto as famílias mais pobres lidam com a escassez e a política pública (que por vezes ainda age sobre uma ótica de coronelismo, sendo ofertada como favor em troca de lealdade política e não como direito);
3. Existem dois pontos de vista para tratar a escassez da água, um é a qualidade e o outro quantidade: “Em alguns locais jamais existiram problemas de abastecimento; noutros, há problemas agudos; enquanto noutros, ainda, há abundância do recurso, mas a qualidade deixa muito a desejar” (RIBEIRO E GALIZONI, 2003, p.141);

4. A escassez de água é percebida diferenciadamente de acordo com a escala do consumo: os grandes consumidores a entendem como mercadoria, matéria prima e negócio, enquanto o pequeno consumidor a entende como “dádiva” e direito natural. Nas negociações noções culturais e de uso local da água são excluídas em detrimento do poder dos grandes consumidores;

5. Segundo os autores (2003, p.142) os comitês de bacia são aparentemente uma oportunidade de gestão democrática. Mas, além de terem tido seus poderes esvaziados na regulamentação da ANA, a representação tende a privilegiar a lógica mercantil, que nunca é a mesma da cultura local.

Desde a década de 90, o Vale tem sido marcado, sobretudo pelo crescimento da diversidade de programas de desenvolvimento rural. Segundo Ribeiro (*et al*, 2007, p.1087) destes, os que atingem direta ou indiretamente aos lavradores podem ser agrupados em três categorias:

a) Os programas modernizantes de grande escala que permaneceram ancorados na mesma perspectiva dos anos 70, sobre a lógica criar empregos temporários, elevar a produtividade, explorar intensivamente os recursos naturais. Como exemplo tem a Usina Hidrelétrica de Irapé, no rio Jequitinhonha, que reassentou os atingidos pela barragem no Norte mineiro e no alto rio Doce; “fazem isso as reflorestadoras ao desmatar áreas de recarga e secar as nascentes comunitárias; fazem isso os parques florestais, implantados depois da desapropriação de terrenos familiares” (2007, p.1089).

b) Os programas específicos para agricultura familiar que foram aprofundados e se caracterizam por promoverem transferência de renda ou estimulam a produção. A exemplo da universalização dos direitos previdenciários nos anos 90 estendeu aposentadorias e pensões à população rural; o Pronaf, com o propósito de estimular a produção, aumentou bastante sua presença no Jequitinhonha depois dos anos 2003/2005 e o Bolsa Família. Segundo os autores, esses programas criaram benefícios duradouros. Colocaram equipamentos de beneficiamento à disposição das comunidades rurais; as aposentadorias e pensões elevaram – ou criaram, onde não havia – rendas monetárias; dando mais liquidez às famílias com terra, estimularam o comércio urbano e o consumo dos produtos tradicionais da lavoura e da indústria doméstica nas feiras livres.

c) Os programas de gestão participativa, inovadores das políticas públicas que procuraram, segundo Ribeiro (*et al*, 2007) compatibilizar participação e captação de

demandas locais, compartilhando a gestão entre lavradores, sociedade civil e setor público. Como exemplo temos programas de Desenvolvimento Territorial (Ministério do Desenvolvimento Agrário, MDA), Mesoregiões (Ministério da Integração Nacional, MIN) e Consórcio de Segurança Alimentar e Desenvolvimento (Consad, Ministério do Desenvolvimento Social, MDS).

Ainda podemos citar outros programas que tem contribuído para o desenvolvimento da região como o "Um Milhão de Cisternas", desenvolvido pela ASA (Articulação Semiárido Brasileiro) que visa atender a necessidade básica de água da população que vive no campo, através do armazenamento da água da chuva em municípios do Semiárido e o "Minas-Sem-Fome" um programa do Governo Estadual de Minas Gerais, executado pela Emater, que busca a segurança alimentar e nutricional e inclusão produtiva de populações em situação de vulnerabilidade social.

Segundo Ribeiro (*et al*, 2007) novos estudos tem mostrado um outro Vale do Jequitinhonha até então ocultado: uma sociedade rural com forte base comunitária; pautadas no trabalho familiar; de comercialização reduzida, produção diversificada; marcado pela cultura local. Quantos aos sistemas produtivos, estes são autossuficientes:

(...) usam a força da terra e o manejo da vegetação para repor a fertilidade dos solos e a população rural satisfaz grande parte de suas necessidades alimentares com produção autônoma – comendo feijão de si mesmo, como definem –, apoiada por coletas sazonais nas terras altas e secas dos campos e carrascos que restaram apropriadas em comum. Nas lavouras não usam trator, veneno ou adubo, o mercado nacional de bens agrícolas não determina sua pauta produtiva e os programas modernizadores esbarram nos costumes, na cultura e nos regimes agrários (RIBEIRO, *et al*, 2007, p.1087).

Diante dessa complexidade, encontramos nos escritos de Ribeiro (*et al*, 2007, p.1008), uma síntese que explica o paradoxo vivido pelas comunidades do Vale do Jequitinhonha: “é um equívoco afirmar que esses lavradores vivem na abundância; seria um engano tão grande quanto supor que estavam no paroxismo da pobreza”.

## 2.3 Educação

Um estudo realizado em 2003 com 40 casais de agricultores familiares do Alto Jequitinhonha mostra que esses (as) agricultores (as) familiares (na faixa etária média de 49 anos) frequentaram poucos anos de educação formal. Segundo os autores, Ribeiro et. al (2003) apesar de terem que ajudar no trabalho da roça e nos sustento da família, os principais problemas estão ligados a: insuficiência ou inexistências de escolas no campo; a precariedade das instalações físicas; a inexistência de professores habilitados e qualificados; a dificuldade de acesso dos professores e alunos às escolas, precariedade ou inexistência do transporte escolar e estradas; e a falta de merenda escolar que contribuía dentre as muitas coisas a dificuldade para aprender e a evasão escolar.

Segundo Ansani (2016), existe pouca referência bibliográfica sobre o processo de mobilização e construção da Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha. Para a autora a discussão em torno da Educação do Campo no Vale, assim como no cenário nacional (visitado por nós no capítulo sobre as raízes da Educação do Campo) também iniciou nas experiências educativas de assentamentos do MST. O primeiro assentamento do MST no Vale foi o Aruega, no município de Novo Cruzeiro, fruto de uma articulação entre o MST, a CPT e STR's em 1988.

Segundo Silva (2002), uma pesquisa realizada no município de Chapada do Norte no Vale demonstrou que os jovens abandonavam a escola, pois, muitas vezes, se veem num processo de “sucessivas repetências”. Segundo a autora, esses processos estão ligados a migração como forma de ajudar a complementar a renda; abandonam, temporariamente, para ajudar os pais no plantio ou porque a escola que têm não lhes oferece perspectivas de futuro profissional.

Falamos anteriormente sobre a relação da migração com o histórico de ocupação e desenvolvimento do Vale. Cabe nos aqui ressaltar também a relação simbiótica entre educação, juventude do campo e processo migratório. Begnami (2010) resgata que, na década de 90, a maior parte da juventude do campo migrava para os grandes centros urbanos e para os canaviais em SP. Sobre a relação com a educação: a maior parte deles sem escolarização ou qualificação profissional. É neste contexto que o movimento sindical dos trabalhadores e trabalhadoras rurais reage:

Entre outras ações, inclui-se na sua agenda política o debate sobre a importância de uma educação diferenciada para os filhos e filhas de agricultores familiares, com a perspectiva de contribuir para o processo de desenvolvimento local e sustentável do Vale do

Jequitinhonha. Esse debate se materializa com o Projeto “Juventude, Trabalho e Educação” promovendo vários encontros municipais e regionais, intercâmbios com outras regiões e entidades, entre elas as EFAs (BEGNAMI, 2010, p.79).

Uma EFA-Escola Família Agrícola- é uma escola comunitária, sem fins lucrativos formada por uma associação de agricultores familiares, instituições e/ou pessoas que se organizam para oferecer uma educação apropriada para os seus filhos. Junto da Coordenação Estadual de Educação do Campo de Minas Gerais (da Secretaria Estadual de Educação) levantamos as EFAs (Escolas Família Agrícola) localizadas no Vale do Jequitinhonha. São elas:

**TABELA 01:** EFAs localizadas no Vale do Jequitinhonha

<b>EFA</b>	<b>Município</b>
Escola Família Agrícola Renascer	Jequitinhonha
Escola Família Agrícola Agroecológica de Araçuaí	Araçuaí
Escola Família Agrícola Bomtempo	Itaobim
Escola Família Agrícola de Jacaré	Itinga
Escola Família Agrícola Vida Comunitária	Comercinho
Escola Família Agrícola Virgem da Lapa	Virgem da Lapa
Escola Família Agrícola Veredinha	Veredinha

Fonte: Arquivo da autora

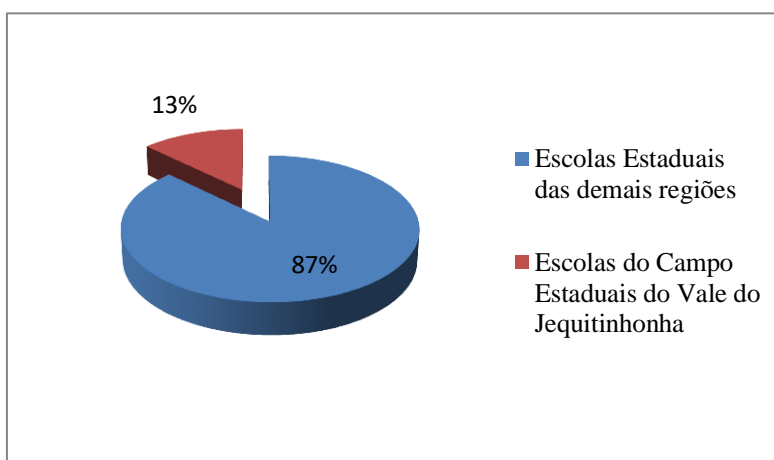
No que diz respeito à formação de professores, essa tem sido uma preocupação cada vez mais presente sobretudo nas universidades, que tem desenvolvido o papel pedagógico em cursos de formação. Um estudo de 2014 mostra um projeto aprovado pela CAPES, intitulado Projeto Pro docência da UFVJM (Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri), para os cursos de licenciatura de Matemática, Ciências Biológicas, Química e Educação Física, pautado nas relações da Universidade com as Escolas de Educação Básica dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Segundo Soares (2014, p.456), o Projeto envolveu na sua proposição professores dos quatro cursos de licenciaturas e prevê a realização de atividades que conjugam três dimensões: o ensino, a pesquisa e a extensão. Já a UFMG, em parceria com o Ministério da Educação e



Secretaria Estadual de Educação realizou durante dois anos o Escola da Terra, um programa de formação continuada de professores do campo e envolveu municípios como Novo Cruzeiro, Itamarandiba, Chapada do Norte, entre outros.

Em outro levantamento realizado junto a Coordenação Estadual de Educação do Campo de Minas Gerais, da Secretaria Estadual de Educação, para este estudo, existem hoje em todo Vale do Jequitinhonha oitenta escolas do campo estaduais:

**GRÁFICO 01:** Representatividade das Escolas do Campo Estaduais do Vale do Jequitinhonha



**Fonte:** Arquivos da autora

Pensando que constitucionalmente a Educação Básica - Ciclo Inicial de Alfabetização - é responsabilidade do município, esta estatística deve alcançar números ainda maiores. Inerente à existência da escola esta estatística nos faz pensar sobre efetivo de educadores, bem como sua formação para atuação nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e médio nas escolas do campo. Pensar na capacidade de formação de sujeitos autônomos para atuar nas contradições territoriais constitutiva da sua realidade é essencial para o desenvolvimento e construção emancipatória das comunidades do Vale do Jequitinhonha.

### **CAPÍTULO III - PESQUISA COM EGRESSOS**

Conceitualmente, adotamos aqui a definição usada por Lousada e Martins (2005, p.74) onde egresso é todo “aquele que efetivamente concluiu os estudos, recebeu o diploma e está apto a ingressar no mercado de trabalho”.

Tendo em vista estes sujeitos, o estudo com e sobre os egressos é um fator de destaque para conhecimento sobre a relação universidade e sociedade. Para Chauí (2003, p.5) a universidade “é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”, tendo como uma de suas funções formar cidadãos com consciência crítica capaz de contribuir para o desenvolvimento e bem estar social, sendo o retorno quanto a qualidade desses profissionais um fator primordial para análises da sociedade em geral.

Além disso, a pesquisa com egresso nos permite ler (de forma mais aprofundada) os desdobramentos dos processos educativos em sua complexidade e evita reducionismos em geral causados por políticas de avaliação pautadas apenas em números e que não refletem de fato a realidade. Para Bastos (2012, p. 7), avaliar é um dos maiores desafios a qualquer tipo de intervenção, sendo necessário assegurar a existência de processos avaliativos apropriados à natureza das intervenções planejadas.

Toda definição de relevâncias nas pesquisas, análises e políticas é parte de tensa disputa por afirmar ou marginalizar uns sujeitos políticos, os Outros, com que é conivente a produção teórica e a formulação de políticas. Uma opção sobre o que pesquisar, implementar e analisar em nível de projetos, de programas focados termina reforçando processos políticos e hierarquias no nível dos padrões de poder e de projeto de campo e de sociedade (ARROYO, 2012, p.83).

Apesar dos objetivos desse estudo não perpassarem especificadamente pelo âmbito da avaliação, sabemos que os resultados obtidos nesta pesquisa podem incidir/colaborar para reflexão e análise de políticas públicas educacionais, sobretudo as que dizem respeito a Educação do Campo.

É nesse sentido que nos cabe um importante adendo (tomando esse contexto de políticas públicas educacionais no Brasil), que diz respeito a duas questões: a primeira delas, é dado que a educação é base do desenvolvimento social de um país. No Brasil,

nas últimas décadas, as políticas públicas em educação alçaram ações de grande porte nos diferentes níveis educacionais. Como exemplo dessas ações podemos citar o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) que incidi de forma direta sob o Ensino Básico e o Ensino Superior e/ou o REUNI que diz respeito a um programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, que inclusive dialoga mais a frente com os temas desta pesquisa. O que nos cabe aqui ressaltar é que, de acordo com Dazanni e Lordelo (2012,p.16), além do fator desenvolvimento social e humano, essas ações são implementadas no intuito de promover intervenções que resgatem lacunas históricas na própria atuação do Estado. A segunda questão é o discurso e a prática neoliberal na educação brasileira: a produtividade embutida no processo ensino-aprendizagem; abertura das universidades a financiamentos empresariais; pesquisas de cunho prático e utilitário, vinculada ao ethos empresarial; rankings educacionais, testes e avaliações, etc. Segundo Marrach (2000), ao tratar de Neoliberalismo e Educação, “no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança”. Os pressupostos de que a economia internacional é autoregulável e que e “benefícios” são distribuídos globalmente partem da não necessidade de intervenção do Estado. Esses pressupostos hegemônicos me parecem ter ligações diretas com o contexto histórico, econômico, político, jurídico e até mesmo educacional e cultural da nossa sociedade:

O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as massas. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação (GENTILI, 1996, p. 244).

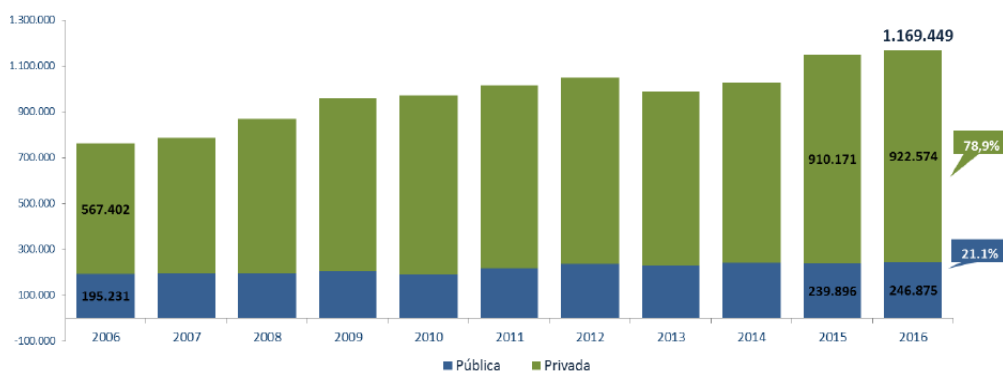
Para BOSCHETTI:

A análise e avaliação de políticas sociais ultrapassam a mera disposição e utilização primorosa de métodos e técnicas racionais e operativos, preocupados com a relação custo-benefício ou com a eficiência e eficácia. A avaliação de políticas sociais deve se situar na compreensão do significado do papel do Estado e das classes sociais na construção dos direitos e da democracia (s/d, p.5).

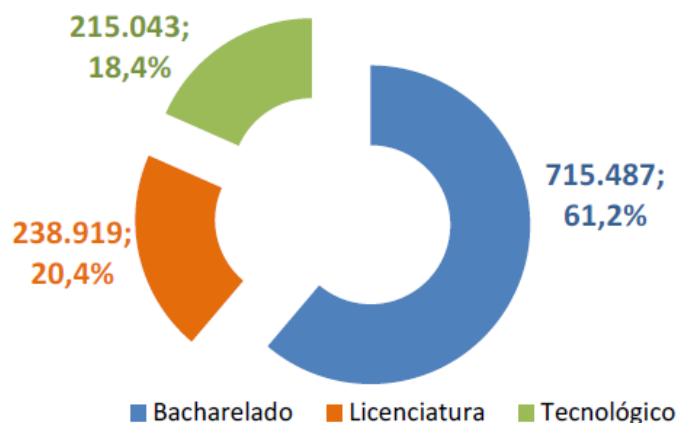
Nesse sentido, é preciso ter ciência a quem serve os processos de avaliação: é um serviço de regulação? É para aumentar a coerção, no caso da nossa pesquisa, sobre o trabalho docente, a escola, a universidade? Tem intuito fiscalizador? Ou é uma ferramenta colaborativa que nos permite atuar sobre as deficiências? Precisamos tomar a educação (em todas as suas modalidades, inclusive o Ensino Superior) como direito e os processos avaliativos como contribuição para construção e reestruturação de políticas públicas, como é o caso da pesquisa com e/ou sobre egressos, que devem atuar como ferramenta para romper o cenário de desigualdades no acesso e qualidade da educação popular no país. De acordo com Chauí (2003, p.11) acredita-se que se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e no âmbito do investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço (CHAUÍ, 2003, p.11).

Retomando, são poucas as informações sobre o perfil dos egressos nas Universidades. Na maioria das vezes o que existe são dados gerais como, por exemplo, o Censo de Educação Superior feito pelo Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. No Censo de 2016 as informações dizem respeito ao número de egressos (mais de um milhão e cem mil estudantes concluíram a educação superior); ao tipo de instituição (se pública ou privada) e a modalidade (bacharelado, licenciatura, tecnológico):

**FIGURA 04:** Instituições onde estudaram os egressos de cursos superiores no Brasil



Fonte: MEC, 2016

**FIGURA 05:** Egressos de cursos superiores por modalidades de Ensino cursadas p Brasil

Fonte: MEC, 2016

Segundo Silveira e Carvalho (2012, p.46), em 2006, em resposta ao Edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) apresentou um projeto de pesquisa longitudinal sobre os impactos da participação no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) na trajetória escolar e na relação com o mundo do trabalho dos seus beneficiários a partir da percepção de egressos. Os jovens participantes responderam questões sobre possíveis mudanças em sua trajetória escolar e no mundo do trabalho após a participação no programa, além de expressar opiniões e sugestões para futuras políticas públicas voltadas a juventude.

Na Universidade Federal de Brasília, a Pesquisa de Egressos é realizada pela Comissão Própria de Avaliação, a partir dos dados da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS junto do Ministério do Trabalho e Emprego – TEM, com objetivo verificar a colocação dos egressos da UnB no mercado formal de trabalho. As informações dizem respeito a: localização do egresso; tipo de vínculo empregatício; a ocupação e a renda média. A pesquisa está sendo realizada desde 2016 e envolve 31 cursos. Os dados podem ser acessados via site da própria Universidade.

Já a Universidade Federal Fluminense, de acordo com Sinder e Pereira (2013, p.2), iniciou em 2012, também por meio da Comissão Própria de Avaliação (uma comissão de auto avaliação da instituição) uma pesquisa com os egressos dos últimos cinco anos, via sistema eletrônico contendo questões objetivas a fim de conhecer a opinião destes com relação aos cursos de graduação: “Do total de 13.056 alunos

convidados a participarem da pesquisa, obteve, no período de outubro de 2012 a agosto de 2013, 2.382, o equivalente a 18% (dezoito por cento) do universo dos alunos abordados (SINDER e PEREIRA, 2013,p.2).

Neste contexto de pesquisa não se sabe, por exemplo, onde e como esses sujeitos inseriram no mercado de trabalho e/ou de que forma a formação acadêmica influenciou sua trajetória profissional. Mesmo compreendendo os desafios desse tipo de pesquisa, reconhece-se desde início a sua necessidade e importância. Segundo Sinder e Pereira:

A pesquisa com egressos se apresenta, diante das necessidades de conhecimento sobre a universidade, como uma possibilidade de se ter um *feedback* acerca do formação ofertada. Esse retorno é fundamental para a formulação de políticas de superação e manutenção no sistema de educação superior em geral e nas instituições acadêmicas em particular (SINDER e PEREIRA, 2013,p.4).

Apesar da Lei 10.861 de Abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), na Portaria 300 do Ministério da Educação (MEC), de 2006, ter como nota do Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior o acompanhamento de egressos, são raras as Universidades que o tem como política institucional o acompanhamento dos seus egressos. A própria Universidade Federal de Minas Gerais não tem hoje nenhuma política ou programa extensivo que realize esse tipo de acompanhamento. Existe uma pesquisa (com recorte espacial e temporal) realizada com 24 cursos onde os resultados parciais foram divulgados em 2007, e o Programa Sempre UFMG que foi instituído pela Reitoria em 2000, que objetiva criar e manter uma ligação entre a UFMG e seus Ex-Alunos, mas é mais voltado para informação e divulgação de atividades acadêmicas e culturais organizadas pela Universidade. Dos resultados parciais desta pesquisa citada acima, realizada pela UFMG, haviam dados ligados a cursos de Licenciaturas como as de Geografia e Biologia, além de Pedagogia, Ciências Sociais, Medicina, entre outros. Os relatórios introduzem os resultados enfatizando a mudança nas políticas de gestão de emprego e a consequência da formação educacional neste cenário. Um dos apontamentos interessante e dialoga com os objetivos desta pesquisa diz respeito à função social da Universidade:

A universidade tem uma missão específica e mais complexa de socialização, se levarmos em consideração que a transmissão da linguagem (prática e discursiva), em suas diversas formas, está indissociável da vida social, num duplo sentido. O conhecimento por ela produzido tem por missão atender demandas da sociedade (...). Esta formação, por sua vez, deve estar revestida de um conteúdo ético capaz de imprimir à atividade profissional o compromisso com a cidadania (UFMG, 2007, p.4).

Os relatórios trazem também outras dimensões da importância da pesquisa com egressos, como por exemplo, uma avaliação dos cursos, da estrutura curricular, do corpo docente e da trajetória profissional. A pesquisa com egressos agrega informações de grande valia na formulação reformulação de políticas ligadas aos cursos de graduação.

Na contramão de uma política macro dentro das Universidades o tema egressos vem crescendo na agenda de pesquisa dos departamentos e colegiados das universidades. Inclusive um workshop intitulado 'UFMG pesquisa egressos', ocorrido em dezembro de 2017, foi organizado no intuito de compartilhar e discutir pesquisas realizadas ou em andamento sobre os egressos da UFMG.

Há de se reconhecer que embora estudos desta natureza estejam sendo desenvolvidas no interior das instituições de ensino superior, com fins, sobretudo de auto avaliação, nem sempre são publicados os resultados e metodologias em revistas acadêmicas, livros, anais ou outros meios de divulgação, o que dificulta uma discussão mais ampla e de comparação com dados como os produzidos nesta pesquisa.

### **3.1 Pesquisa com Egressos na perspectiva da formação de professores**

A formação de professores tem se destacado como um tema central no que diz respeito às políticas públicas em educação. A começar pela LDBEN, Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, onde, no seu Artigo 62, enfatiza a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura plena.

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial (GATTI, 2010, 1359).

No entanto, segundo Gatti (2009, p.16) o relatório da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) apresentou duas grandes preocupações em relação à carreira docente: a primeira diz respeito à escassez quantitativa de professores, e a segunda é de natureza qualitativa.

Para Carvalho (1992, p.51), uma das principais questões levantadas sobre as Licenciaturas é a função social desses cursos nas universidades públicas e a sua eficiência enquanto cursos de formação de professores. Quando a autora, professora da USP, diz sobre função social ela dialoga com o fato dos egressos de universidades públicas tem se destinado a docência em colégios particulares e que escolas estaduais e municipais estão em sua maioria sendo atendidas por professores que se formaram em faculdades particulares de baixo padrão educacional e isso decorre de “n” fatores, entre eles o rebaixamento salarial e social da profissão. Para Carvalho:

A profissão de professor foi desvalorizada brutalmente nestes últimos trinta anos — isto é uma questão política séria para o Brasil, que tem nos discursos oficiais de seus políticos a educação como uma questão fundamental. Como consequência direta do rebaixamento salarial da profissão, os candidatos aos cargos de professor também sofreram um rebaixamento social. Hoje a grande maioria de alunos de licenciatura são provenientes da classe média e média baixa, alunos que precisam trabalhar durante o dia e estudar à noite (CARVALHO, 1992, p.51).

A Professora Ana Maria Simões Coelho, do Instituto de Geociências da UFMG, em sua tese, traz importantes informações sobre as Licenciaturas na Universidade nas últimas décadas. Segundo Coelho (2017, p.23), a Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE) da UFMG realizou um levantamento em 2012 e constatou que nos últimos anos, houve uma queda considerável, para não dizer preocupante, na procura pelas Licenciaturas. Nesse levantamento ressalta-se que no ano 2000, dos dezessete cursos mais procurados da UFMG, seis eram de licenciatura, enquanto que no Vestibular de 2012, entre os quinze cursos mais procurados não constava nenhum de Licenciatura.



Gatti (2009, p.14) aponta no estudo sobre a atratividade da carreira docente no Brasil que tem se observado uma mudança no perfil dos que buscam a docência enquanto profissão. Segundo a autora, os dados do Censo Escolar de 2007 (Inep/Mec) mostram a queda no número de formandos e a mudança de perfil nos cursos de licenciatura: de 2005 a 2006, houve a redução de 9,3% de alunos formados em licenciatura. Licenciaturas como as de Letras, Geografia e Química apresentam maior criticidade. Quanto ao perfil, percebeu-se uma mudança no desenho socioeconômico de quem escolhe o magistério, “sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D” (GATTI, 2009, P.15).

No entanto, há de se reconhecer que a busca por uma Graduação, e até mesmo pela carreira docente é também, segundo Estevam (2007), o aprimoramento de conhecimentos que objetiva a melhoria de cargos, salários e condições de vida e que pode estar associado a valores inerentes à sua origem familiar, pais e mães que não tiveram oportunidades e “a fim de ter acesso ao conhecimento tendo em vista a valorização do saber, prerrogativa das classes dominantes”.

Nesse contexto, pensar e discutir sobre os egressos do Curso de Licenciatura nos traz horizontes possíveis de reafirmar a importância desses cursos na sociedade como um todo:

Estudar o destino profissional de egressos de um curso universitário significa, na prática, analisar o que está acontecendo com uma parcela dos profissionais em um certo campo de atuação. No caso dos formados em um curso de licenciatura específico, significa não apenas compreender, em profundidade, o que tem ocorrido com aqueles que atuam em um importante segmento profissional, qual seja o dos professores, mas também focar no trabalho de formação realizado em um determinado curso universitário (COELHO, 2017, p.19).

Algumas pesquisas foram realizadas neste sentido. Godoy e Scalzitti (1999) apresentam os resultados de um estudo bem completo realizado com egressos do Curso de Licenciatura Pedagogia da Unesp entre 1993 e 1997. A natureza dos dados produzidas vão de encontro aos desta pesquisa: informação de natureza pessoal, escolares e profissionais. As autoras também analisam questões qualitativas como a escolha pelo curso, opiniões acerca da formação e a contribuição desta para a inserção no mercado de trabalho. Na UNESC, uma dissertação de mestrado foi defendida em 2007 sobre egressos da licenciatura em ciências biológicas da UNESC entre 2002 e

2005. A pesquisa é voltada para compreensão das competências na prática docente do Professor de Biologia a fim de verificar quais são os critérios utilizados pelos egressos para execução da escolha do exercício da profissão. Foi uma pesquisa de cunho qualitativo, dos quais, nas considerações, nos cabe ressaltar dois pontos: de acordo com Freitas (2007, p.92) no que diz respeito à licenciatura constatou-se a falta de vagas para professores iniciantes “visto que há uma demanda de profissionais habilitados e com vasta experiência docente superior à oferta de vagas” e à baixa remuneração, “aliada à instabilidade dos vínculos empregatícios, que geralmente são temporários e sazonais”.

Na UFMG, mais especificadamente na Faculdade de Educação, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, iniciou em 2016, uma pesquisa envolvendo os 225 egressos do LECampo a qual esta dissertação visa integrar e contribuir com os resultados. Segundo Molina e Antunes Rocha (2014, p.245) a formação de educadores do campo está e profundamente vinculada a compreensão das condições de vida dos sujeitos camponeses e do entendimento do potencial da escola do campo. Portanto, no cenário de formação de professores cabe nos aqui ressaltar a especificidade dessa formação, bem como dos seus egressos.

### **3.2 Pesquisa com egressos no contexto da Licenciatura em Educação do Campo**

*Não será suficiente que as pesquisas, a reflexão teórica e as políticas desocultem e reconheçam a relevância da educação do campo, será necessário que mostrem e legitimem a outra história dessa educação (ARROYO, 2012, p.84).*

As Licenciaturas em Educação do Campo são recentes no que diz respeito a educação superior no país. Apesar da formação específica de professores do Campo surgir como demanda dos movimentos sociais já na I Conferência “Por uma Educação básica do Campo” em 1998, as Licenciaturas em Educação do Campo só foram regularmente efetivadas com o REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) em 2009.

No contexto da Educação do Campo, explicitado no capítulo anterior, cabe aqui ressaltar as especificidades que envolvem essa Licenciatura: dos sujeitos que ingressam e egressam nestes cursos, dos processos formativos (tempos, espaços e estrutura), movimento de luta, do conjunto de escolas do campo, etc. Para Molina e Antunes-Rocha (2014, p.221) quando focalizamos a escola do campo, a questão formação de

professores se torna mais complexa: “Só é possível compreendê-la puxando os fios que se entrelaçam em diferentes espaços e temporalidades e concentrando o olhar em determinados aspectos”. Além disso, é necessário, como ressalta Carvalho (2015, p.60) ao falarmos de formação de professores para as Escolas do Campo, partimos de uma concepção de Educação do Campo enquanto Política Pública de garantia de direitos: “Dessa forma, os processos formativos devem considerar uma dimensão política na busca da construção de um novo paradigma do Campo”.

Os egressos em Licenciatura em Educação do Campo representam uma conquista social e política de anos de luta, que ainda se fazem presente, por uma formação de professores adequada as necessidades e ao contexto do campo brasileiro. Segundo Arroyo (2012, p.84) como política pública, a formação de professores na Educação do Campo, está atrelada a um jogo de poder, de disputa por projetos e atores no campo:

Enquanto os movimentos sociais e os trabalhadores se confrontam com a burguesia agrária, com o agronegócio exportador e com o Estado que privilegia esse projeto e secundariza a reforma agrária, as análises de políticas de educação e as pesquisas ignoram essas macrolutas e se distraem com modelos matemáticos de avaliação, de índices de qualidade, de correção de fluxos escolares, de programas pontuais instrumentais. Um jogo de despolitização da educação do campo, de suas análises e políticas que termina fazendo o jogo de ocultar as tensões mais radicais, por projeto de agricultura camponesa ou capitalista, de poder, de campo e de sociedade (ARROYO, 2012, p.84).

O latifúndio e o agronegócio não são os únicos atores sociais, econômico e políticos do campo. Em acordo com Arroyo (2012) é necessário reconhecer que outros atores e outras pedagogias existem e resistem à ocupação de seus territórios e reconhecer que nessas resistências esses Outros sujeitos construíram e constroem valores, saberes, identidades e culturas coletivas. Para Molina e Antunes-Rocha (2014, p.245) a formação de educadores do campo é também uma luta de resistência: o vínculo entre escola, campo e sociedade, em oposição ao agronegócio, “vem-se constituindo como um caminho que permite articular a escola e a materialidade concreta da luta pela terra e por direitos forjados pelos povos do campo”.

Em geral as pesquisas sobre a Educação do Campo, no âmbito da formação de professores, dizem respeito ao PRONERA e seus desdobramentos, sobretudo nos

assentamentos. No entanto, mesmo reconhecendo esses estudos, ainda nos faltam informações que subsidiem a criação de um perfil desses educadores ou que nos proporcione informações para a criação de um senso, possibilitando estudos mais amplos e em diálogo com estudos na área.

Em 2016 foi publicado um artigo com resultado parcial dos primeiros dois anos (2014 e 2015) de uma pesquisa de doutorado em educação sobre os Egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Participaram da pesquisa 46 egressos dos quais: 12 estavam matriculados na pós-graduação *latu senso*, matriculados na pós-graduação *stricto senso* e 31 Responderam formulário *on line*. A pesquisa trabalhou com algumas dimensões que dizem respeito ao egresso: Território; Perfil sócio-econômico-social; inserção no mundo do trabalho; militância e prática pedagógica docente. Entre o resultado dados importantes foram obtidos como, por exemplo, a ligação desses egressos com o campo; a renda familiar, a atual ocupação e local de trabalho; sua ligação com movimentos sociais/sindicais e transformação da prática docente. Uma das constatações posta por Brito e Molina (2016, p.1742) e que as estratégias adotadas dos egressos para inserção nas escolas do campo carecem de aprofundamento.

Diante do exposto, acredita-se que pesquisa com egressos da Licenciatura em Educação do Campo nos permite, em uma visão mais ampla, saber de que forma as políticas de educação superior e de formação docente tem se articulado com a Reforma Agrária e com um projeto específico de campo. É um instrumento que ajuda a entender de que forma um curso superior voltado para os povos do campo pode contribuir para a transformação de paradigmas educacionais historicamente colocados a esses sujeitos. Segundo Antunes-Rocha (2010, p.69) “a Educação do Campo é um dos desafios colocados para o sistema de ensino brasileiro em razão da permanência da desigualdade do acesso à escolaridade para a população que habita as comunidades rurais”.

Concordamos com Fernandes quando ele diz que “partimos do princípio que as pesquisas em Educação do Campo são processos de construção de conhecimentos (territórios imateriais) que procuram contribuir com o desenvolvimento dos territórios materiais – campo como espaço de vida” (FERNANDES, 2006, p.37). Em diálogo, para Caldart o desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis: “avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui.” (CALDART, 2004, p.13).

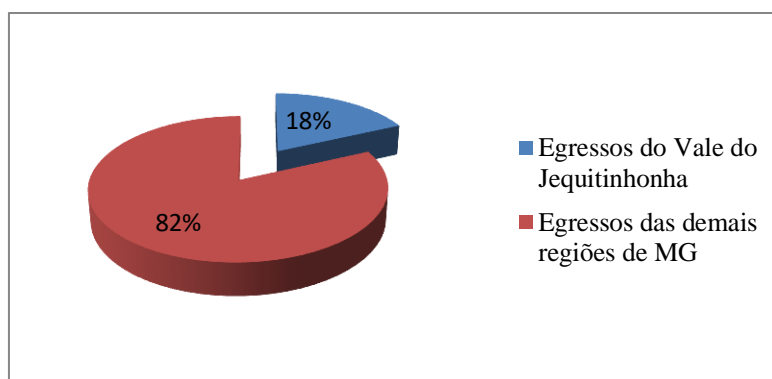
## **CAPÍTULO VI - MAPEANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MG: UM ESTUDO SOBRE EGRESSOS DO LECAMPO UFMG DO VALE DO JEQUITINHONHA: 2005-2011**

Historicizar a Educação do Campo nos fez compreender o cenário de luta política por uma educação pública de qualidade, marcada por tempo, espaços e sujeitos, resgatando seus princípios, tensões e também contradições frente a um modelo de sociedade e de desenvolvimento que historicamente excluiu (e ainda exclui) as comunidades camponesas, impedindo sua produção e reprodução nos territórios. Para aproximar e evidenciar como esse processo se concretiza no campo brasileiro, e em especial em Minas Gerais, partimos com nossa análise da produção histórica e social do Vale Do Jequitinhonha, nosso território de pesquisa onde nos debruçamos, a entender a pesquisa sobre/com egressos para compreender o alcance e as repercussões do curso no território. Nesse contexto, na organização deste capítulo dialogamos com o questionário, com as narrativas e o com o referencial teórico de aporte, construindo dois eixos principais de análise: quem são e onde estão os egressos do LECampo-UFMG (2005-2011) naturais do Vale do Jequitinhonha.

### **4.1 Quem são os egressos do Vale do Jequitinhonha?**

Para responder essa pergunta nossa análise vai dialogar com os 21 egressos que participaram da etapa do questionário. No universo de 26 (vinte e seis), onde quatro (quatro) não foram localizados (nem pelos dados disponibilizados pelo colegiado e nem por dados secundários fornecidos por outros egressos) e 1 (um) não se dispôs a participar. Podemos considerar que a pesquisa alcançou com êxito seus objetivos metodológicos. Apesar da localização dos sujeitos e da disposição em cooperar ser uma das maiores dificuldades da pesquisa com egressos, como aponta Silveira (2009), nossa pesquisa alcançou mais de 80% de participação, além da receptividade em colaborar com as narrativas.

**GRÁFICO 02:** Representatividade dos Egressos do Vale do Jequitinhonha no LECampo  
UFMG - 2005 a 2011

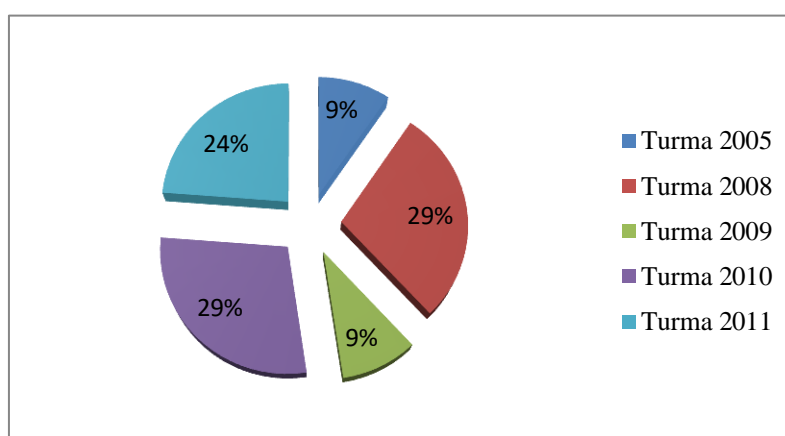


**Fonte:** Arquivos da autora<sup>3</sup>

De 2005 a 2011 formaram na Universidade Federal de Minas Gerais 144 (cento e quarenta e quatro) egressos da Licenciatura em Educação do Campo. Deste total, 26 (vinte e seis) nasceram no Vale do Jequitinhonha, o que equivale a 18% dos egressos (ver gráfico 02). Esta é uma representatividade significativa, tendo em vista que o estado de Minas Gerais é ainda composto por mais 11 (onze) mesorregiões.

No gráfico abaixo temos a representatividade dos egressos do LECampo nascidos no Vale do Jequitinhonha por turma. Em 2005 foram 2 (dois) egressos; em 2008 foram 6(seis); 2009 foram 2 (dois) - em 2009 como dito anteriormente inicia a entrada regular no curso, via vestibular -; em 2010 retoma o número de 6 (seis) egressos e em 2011 foram 5 (cinco).

**GRÁFICO 03:** Número de egressos do LECampo do Vale do Jequitinhonha por turma



**Fonte:** Arquivo da autora<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Dados do Colegiado da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG

<sup>4</sup> Idem 3.

Complementando a leitura do Gráfico 03, para reforçar nossas análises, a Tabela 02 apresenta os municípios de origem dos egressos que participaram da pesquisa segmentada por turma. Ambas as representações nos deram subsídio para criar um dos produtos desta pesquisa, o Mapa 01, representa a base constitutiva do Vale, onde estão agregados os diferentes contextos socioterritoriais que representam e compõem o Vale do Jequitinhonha. Ao elencar os municípios, como na tabela abaixo, deixa transparecer que as informações sobre o curso ganham continuidade, o que nos fez pensar sobre o conceito de rede. Vejamos a seguir:

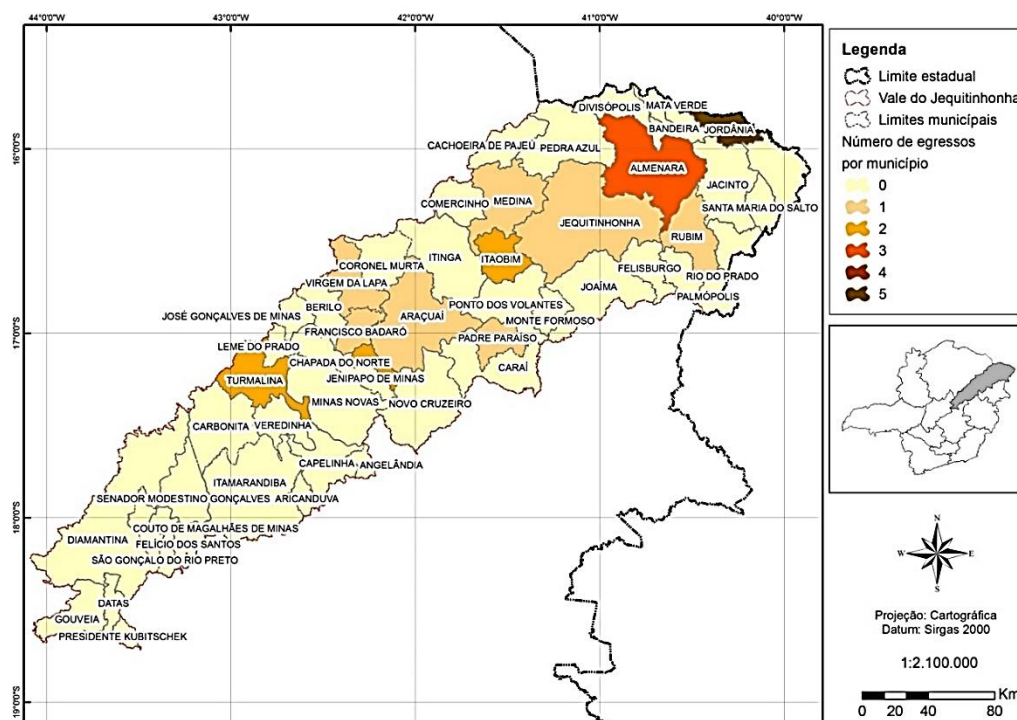
**TABELA 02:** Cidades onde nasceram os egressos por turma

2005	2008	2009	2010	2011
Jequitinhonha	Itaobim	Almenara	Almenara	Almenara
Jordânia	Jordânia	Medina	Araçuaí	Jenipapo de Minas
	Jordânia		Francisco Badaró	Jenipapo de Minas
	Padre Paraíso		Itaobim	Jordânia
	Turmalina		Jordânia	Rubim
	Virgem da Lapa		Turmalina	

Fonte: Arquivo da autora<sup>5</sup>

**MAPA 01:** Município de origem dos egressos do LECampo UFMG do Vale do Jequitinhonha

<sup>5</sup> Esta tabela e os gráficos a seguir foram elaborados pela autora a partir dos dados da pesquisa desta dissertação.



Fonte: Arquivo da autora

Mapear os egressos nos permitiu identificar de que forma as escolhas destes sujeitos, que parecem “individuais”, estão ancoradas, mesmo que sem perceber inicialmente, dentro de um quadro que constitui uma rede de relações coletivas altamente complexas. São laços que partem da identificação com uma luta social, e que tem levado a expansão da Educação do Campo no território do Vale do Jequitinhonha.

Segundo Marteleto e Silva (2004), as redes são sistemas compostos por “nós”, ou seja, sujeitos coletivos, e conexões entre eles, conectados por algum tipo de relação, no nosso caso o território. Segundo os autores a ideia é que as relações sociais compõem um tecido que condiciona a ação dos indivíduos nele inseridos: quando analisamos a Tabela A percebemos a reincidência de alguns municípios ao longo dos anos que se seguem e no mapa podemos perceber essa mesma reincidência representada por um gradativo de cores. Tomemos como exemplo o município de Jordânia, que tem egressos das turmas de 2005, 2008, 2010 e 2011. Acontece também com Almenara, Itaobim e Turmalina.

Aí quando eu estava no terceiro ano médio, a Elizabeth já estava no LECAMPO, aí eu fiz o ENEM. (...) fiz a inscrição pro LECAMPO

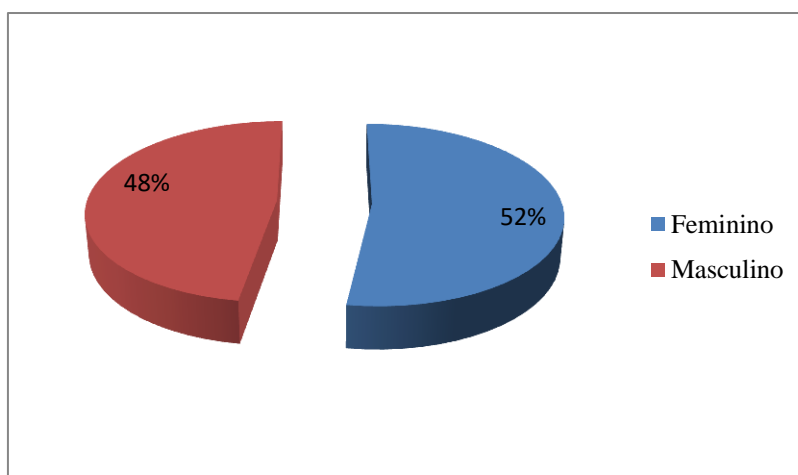


também, aí eu passei na prova em 2011, em julho já iniciei no LECAMPO. (Narrativa Dorothy, 2018)

Para Marteleto e Silva (2004) o conceito de redes está associado ao capital social estrutural, que por sua vez é condicionado por fatores culturais, políticos e sociais: “o capital social, por sua vez, é definido como as normas, valores, instituições e relacionamentos compartilhados que permitem a cooperação dentro ou entre os diferentes grupos sociais” (MARTELETO e SILVA, 2004, p.44). No nosso caso, essas redes são também a emergência e/ou manutenção de sujeitos coletivos reagindo (e resistindo) a uma situação social de desigualdade e exclusão, marcados especialmente por lutas camponesas como a luta por terra, por condições de produção e reprodução no campo.

Apesar da polissemia do conceito, encontramos dois aspectos comuns, e definidores sobre rede: a primeira, abordada por Enne (2004) que diz respeito a sua capacidade de articulação e rearticulação permanente e a segunda o fato da sua produção ser necessariamente coletiva, que nos aproxima por exemplo do trabalho de base realizado pelos movimentos sociais do campo, que muito nos interessa neste estudo, e que desdobraremos ao longo das análises.

**GRÁFICO 04:** Gênero dos Egressos do LECampo UFMG



**Fonte:** Arquivo da autora

Do universo entrevistado, 11(onze) são mulheres. Os dados ligados a gênero vão ao encontro a dados nacionais do Ensino Superior onde, segundo o Instituto Nacional de

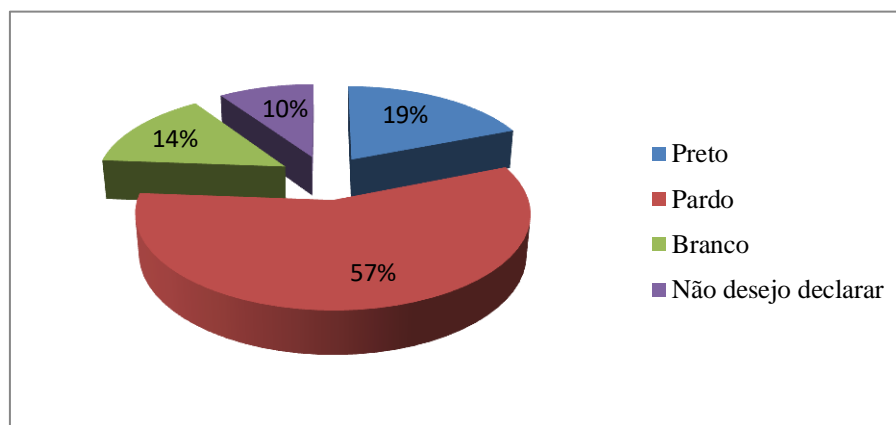
Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de mulheres que egressa do ensino é maior que o número de homens: “O percentual médio de ingresso de alunas até 2013 foi de 55% do total em cursos de graduação presenciais. Se o recorte for feito para os concluintes, o índice sobe para 60%” (BRASIL, 2016). No entanto, ao especificarmos e adentrarmos no campo das licenciaturas percebemos que os dados da nossa pesquisa mostram uma certa equidade, uma paridade de gêneros, não encontrada no Censo da Educação Superior (2016): segundo o INEP 71,7% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 28,9% são do sexo masculino.

Em determinadas áreas do conhecimento, as desigualdades de gênero são alarmantes: algumas carreiras carregam consigo significados de gênero, que aproximam ou distanciam certas profissões como é o caso da baixa incidência de mulheres em cursos de engenharia ou de homens em cursos da área da saúde, por exemplo.

Na relação desigualdade de gêneros, educação e campo precisamos ressaltar, em acordo com Valadão (2014) que:

Quando se fala então de mulher camponesa, a partir desta afirmação, encontramos duas correntes de opressão: a de mulher na sociedade patriarcal e a de camponesa, ambas relacionadas ao avanço do capitalismo e a predominância de uma classe social seja por gênero ou identidade. Neste sentido, o que nos traz preocupação e cuidado é o gênero historicamente oprimido pela cultura patriarcal; as mulheres, neste caso as camponesas (VALADÃO, 2014, p.4).

A equidade de gênero presente nesses dados tem significados positivos para Educação do Campo: essa também é uma luta diária de um campo historicamente marcado pelo machismo e patriarcado e que busca construir uma sociedade outra, mais justa e democrática.

**GRÁFICO 05:** Cor/Raça auto declarada pelos egressos

Fonte: Arquivo da autora

Dos 21 (vinte e um egressos), 12 (doze) se autodeclararam pardos, quatro pretos, três brancos e dois decidiram não declarar. A auto declaração de raça/cor tem sido o método oficial de classificação racial no Brasil desde a década de 50, para Muniz (2012), ao tratar sobre a incerteza racial, “A pergunta sobre raça/cor no censo brasileiro estabelece e institucionaliza categorias que podem se tornar um critério para diferenciação social, para estruturar relações raciais, definir identidades e esclarecer o que se entende popularmente por cor ou raça (MUNIZ, 2012, p.251)”. Para o autor essa fronteiras raciais são também importante para implementação de políticas públicas, sobretudo no critério inclusão:

A auto declaração é ainda a única forma de não violar identidades, respeitar preferências e continuar permitindo que a cor seja “socialmente construída” e leve em conta grande parte das complexidades individuais, coletivas e circunstanciais envolvidas na construção da raça/cor (MUNIZ, 2012, p.269).

Schwartzman (2008) a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, mostrou que, de 2001 a 2005, do ponto de vista da inclusão social o ensino superior ficou menos excludente, tanto em termos de renda, quanto em termos de incorporação de estudantes não brancos (segundo a classificação do IBGE). Apesar do recorte temporal dessa pesquisa do PNAD anteceder o ingresso dos sujeitos do nosso estudo na UFMG, levamos em consideração o fato da permanência de políticas públicas desenvolvidas durante os governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016). Sob um determinado prisma nossos dados

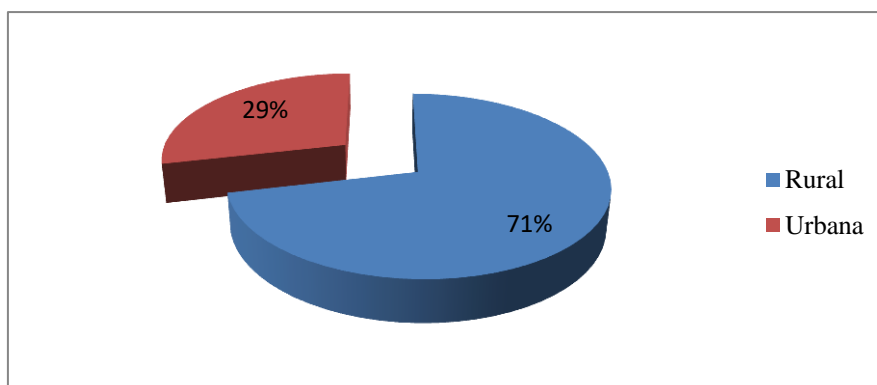
confirmam essas informações e mostram, sobretudo, o protagonismo desses estudantes não brancos no cenário da educação brasileira.

Aproveitando a discussão sobre cor/raça e ensino superior, desde 2012<sup>6</sup>, em universidades e institutos federais adota vagas destinadas a estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas. As cotas raciais, mesmo que a classe dominante não as aceite, são, instrumento legal, conquistado na luta contra as desigualdades no ensino superior, que reconhece e atua sobre a exclusão que ocorre nas universidades públicas há anos. As cotas, em geral, fazem de programas de ações afirmativas. Para Feres Junior e Daflon, as ações afirmativas podem ser entendidas como:

Políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ ou no reconhecimento cultural (FERES JUNIOR e DAFLON, 2014, p.33).

As ações afirmativas têm se efetivado como uma política pública que problematiza e busca agir sobre as desigualdades sociais por meio do reconhecimento das diferenças e mecanismos de “distribuição” de direitos aos grupos socialmente excluídos (Souza, 2016, p.32), como é o caso também dos sujeitos camponeses.

**GRÁFICO 06:** Onde nasceram os egressos



**Fonte:** Arquivo da autora

<sup>6</sup> Lei de Cotas nº 12.711, de agosto de 2012

Do total de egressos entrevistados, 15 (quinze) nasceram em área rural e 6 (seis) em área urbana. No entanto sabemos que cursar a Licenciatura em Educação do Campo já pressupõe um vínculo com o campo (como dito anteriormente esse é um dos pré-requisitos nos editais do vestibular).

Essa categorização rural e urbano atravessam camadas de aplicação e constituição que merecem um pequeno desdobramento.

Conceitos centrais da Geografia, os espaços urbanos e rurais se apresentam na atualidade com características diversas e são marcados por relações e funções cada vez mais interligadas, o que evidencia a complexidade na definição de uma abordagem única para sua delimitação. Mesmo reconhecendo a dificuldade em estabelecer distinções entre o meio urbano e o meio rural, não se pode ignorar sua importância para fins da ação pública e privada tendo em vista o planejamento territorial do Brasil (IBGE, 2017, p.8)

O IBGE atualmente adota alguns critérios para operacionalizar e classificar os espaços urbanos e rurais, sendo eles: a delimitação político-administrativa; o corte populacional; a densidade demográfica; a ocupação econômica da população; morfologia do espaço e o modo de vida (IBGE, 2017, p.83). Já a nossa Constituição Federal, no artigo 182, diz que a política de desenvolvimento urbano, executada pelo Poder Público municipal, conforme diretrizes gerais fixadas em lei, tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes. Essas diretrizes gerais mencionadas na lei foram o objeto do Estatuto da Cidade aprovado em 2001. O objetivo principal da lei é orientar o município na elaboração de seus planos diretores. Sendo assim do ponto de vista jurídico é de autonomia do município determinar as regiões urbanas e rurais. Essas escolhas ainda que influenciadas por critérios já mencionados também se orientam por interesses tais como arrecadação impostos municipais de alto valor agregado como o IPTU.

Segundo o IBGE, as transformações ocorridas no campo e nas cidades nos últimos 50 anos demandam, nos dias de hoje, abordagens multidimensionais na classificação territorial. O estudo realizado pelo Instituto em 2017 chama atenção para a relação simbiótica entre esses espaços: no meio rural destaca-se elementos como o “aumento das atividades não agrícolas, a mecanização, a intensificação da pluriatividade, a valorização da biodiversidade, a expansão do setor terciário e a

intensificação de fluxos materiais e imateriais na caracterização e maior compreensão de suas dinâmicas”.

Para o IBGE, o rural e o urbano, enquanto manifestações socioespaciais, se apresentam de forma bastante complexa e heterogênea, constituindo um desafio na construção de padrões principalmente ao se considerar a extensão e diversidade do território brasileiro.

No entanto, nos importa aqui resgatar, para além dessas categorizações, a fim de compreender o ser e estar desses egressos, o conceito de campo e suas relações históricas com o conceito de rural:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não mais a usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo de conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 238).

A identidade desses egressos abrange, entre outras questões, uma especificidade territorial: “não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo inseri-los num determinado contexto geográfico, ‘territorial’” (HAESBAERT, 2004, p. 20). Quando vinculamos identidade e território estamos dizendo sobre as marcas, materiais e não materiais, constituídas a partir da relação desses sujeitos com o campo, com a terra: famílias de pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, assentados, ribeirinhos, camponeses, lavradores, sem-terra, caiçaras, povos das florestas, etc. E quando dizemos “campo”, como ressalta Caldart (2008), estamos tratando de um campo real, de lutas sociais, de contradições de classes, de luta pela terra, pelo trabalho e pelos sujeitos humanos e sociais concretos. Isso é ressaltado pela egressa Elizabeth, quando ela narra sua trajetória familiar:

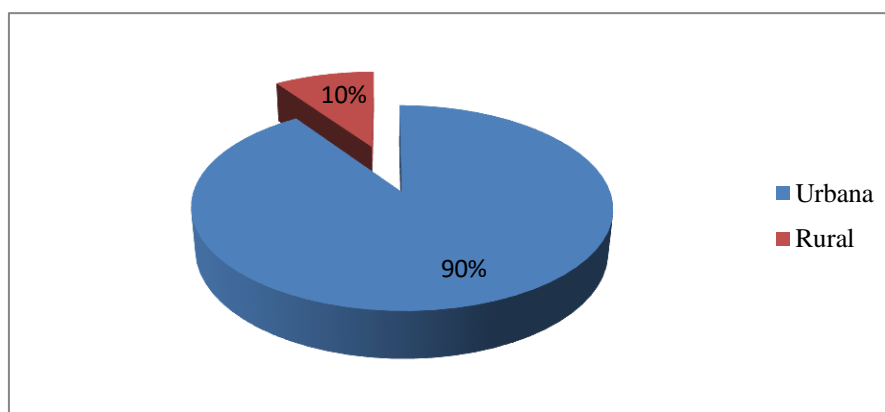
Meus pais são de origem de pessoas que eram agregados de fazenda, os dois né. Tem a minha mãe que veio de outra região, veio passando de fazenda em fazenda. Ainda, hoje, quando eu começo a lembrar dessa história eu penso, eu lembro muito do livro Vidas Secas. Aí ela veio passando de fazenda em fazenda, era da região do Vale do Mucuri, até que parou numa fazenda próximo da região aqui. Daí meu pai também, filho de pessoas que... Os dois, meu avô e minha avó, que trabalhavam para fazendeiros da região. Aí casaram né, foram morar na casa do meu avô, uma casinha, assim, de pau a pique bem pequenininha, até hoje não consigo entender como que cabia tanta gente ali. Assim, bastante dificuldade, tanto quando eu olho pra minha

vida hoje e lá, assim, não dá nem pra entender como que chegou até aqui, né. Lógico que dá pra entender, né, mas assim... A infância inteira meu pai migrante pro corte de cana, então quem ficava mais com as obrigações da casa, de plantar, de cuidar de algum... Dos animais que tinha, tudo que tinha pra fazer era minha mãe e a gente. (Narrativa Elizabeth, 2018)

Esse campo real, apontado por Elizabeth, de lutas sociais, está relacionado com a noção de território construída por autores como Souza (2008); Saquet (2008); Haesbaert(2007); Fernandes (2013) onde o território não se apresenta com um espaço neutro, mas como lócus constante de disputa de poder e a projeção dessa disputa no espaço.

Cabe nos aqui uma discussão ainda sobre a superação da dicotomia rural-urbano. É preciso que olhemos para as formas de reorganização do trabalho e do território como a dialética inerente a relação rural-urbano, resguardando suas diferenças, dependências e complementariedades múltiplas, formadores de uma totalidade, com inúmeras contradições em curso. Essa superação perpassa por reconhecer a relação de dominação historicamente construída sobre o campo brasileiro em detrimento de um projeto unilateral de desenvolvimento, atrelado ao urbano.

**GRÁFICO 07:** Onde residem atualmente os egressos



**Fonte:** Arquivo da autora

Aproveitando a discussão anterior sobre identidade e território, adentremos a análise sobre onde residem atualmente os egressos: 90%, que corresponde a 19 (dezenove) egressos, moram hoje em área urbana.

Os dados, se analisados superficialmente, demonstram uma migração do espaço geográfico: do rural para o urbano. No entanto, é necessário relativizar essa transição dicotômica por dois motivos: relação habitual dos sujeitos com meio rural e a especificidade da aplicação dos conceitos urbano-rural em cidades majoritariamente rurais (como é o caso de muitas cidades do Vale do Jequitinhonha) levando em consideração os critérios do IBGE apresentados anteriormente:

A relação entre os espaços urbanos e rurais deve também considerar as ligações urbano-rurais, que podem ser representadas pelos fluxos de bens, pessoas, recursos naturais, capital, trabalho, serviços, informação e tecnologia, conectando zonas rurais, peri-urbanas e urbanas. Essas conexões são complementares e sinérgicas e impactam na configuração espacial brasileira (IBGE, 2017, p.8).

Além disso, o diálogo desses mesmos dados com as entrevistas demonstram o campo como referência identitária, conforme indica a egressa Margarida em sua narrativa:

É uma apropriação territorial, não física de um espaço, eu estou aqui, continuo aqui, mas a minha raiz, minha ligação é totalmente Jordânia. Em casa, na roça, na comunidade de Nossa Senhora da Ajuda. Estou aqui enquanto sujeito profissional, que está trabalhando, mas que trabalha e o estudo voltado para aquele sujeito que está lá no campo. É como se eu tivesse aqui apenas, assim: “Estou aqui temporário. Estou aqui, hoje, mas amanhã posso estar lá. Estou trabalhando aqui, mas amanhã posso não estar mais”, a minha referência, vamos dizer assim, de cultura, de convivência, de vida, é toda de lá. (Narrativa Margarida, 2018)

Porque pra mim, hoje, o campo vai muito além do território físico, eu posso estar em qualquer lugar e continuar campesina, lutando por aquilo que eu sempre lutei. O que eu quero é continuar na luta, independente de onde eu estiver. (Narrativa Margarida, 2018)

Ao analisar a fala da egressa Margarida, percebemos que, em acordo com Pollice (2010), a identidade territorial surge quando a identidade, enquanto produto sociocultural, determina, ou está em grau de determinar, modificações estruturais,



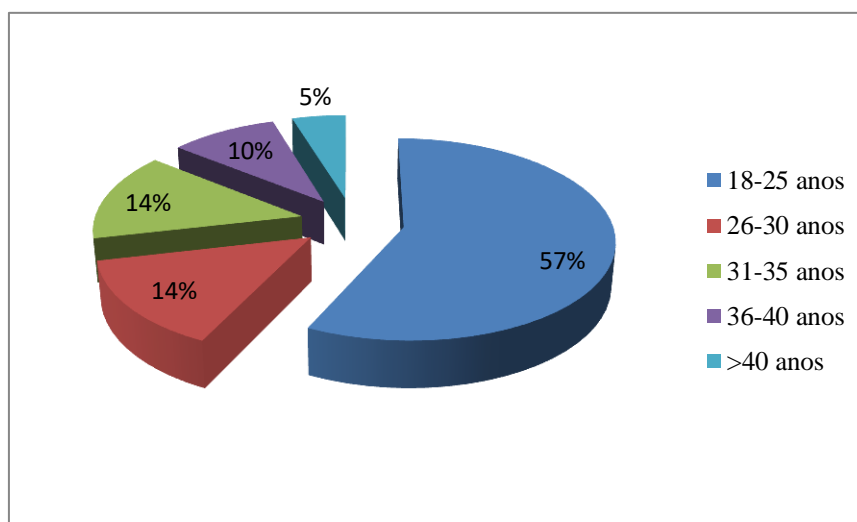
relacionais e de sentido no espaço geográfico. Para o autor nessa simbiose, “identidade não pode ser referida à mera dimensão espacial do fenômeno identitário, mas é, ao contrário, utilizada para representar aquelas ligações de pertença que criam territórios” (POLLICE, 2010, p.8).

Sobre o discurso de pertencimento encontrado na narrativa dos egressos podemos dizer que:

Ele se traduz de forma visível, em sentidos e motivações diversos dos de suas raízes, sustentando a busca de participação em grupos, tribos e comunidades que possibilitem enraizamento e gerem identidade e referência social, ainda que em territórios tão diferentes (...) (SOUSA, 2010, p.34).

Assim, a dimensão simbólica compartilhada em práticas que geram identificação, se é um traço constitutivo da comunidade, hoje não se vincula necessariamente a territórios físicos delimitados, não se define em um “tamanho”, não pressupõe lugares nem o contato face a face, mas resguarda-se na materialidade visível de interesses sendo compartilhados e que envolvem participação, assegurando-se como linguagem de pertencimento (PAIVA, 1998, p. 68)

**GRÁFICO 08:** Idade que ingressou no LECampo



**Fonte:** Arquivo da autora

O gráfico E apresenta a idade dos egressos. Como no cenário nacional, na Licenciatura em Educação do Campo, a maioria dos egressos (doze deles) ingressaram na Universidade com idade entre 18-25 anos. Segundo o Censo da Educação Superior

de 2016 a idade mais frequente dos estudantes matriculados é de 21 anos nos cursos de graduação presencial. Há ainda 3 (três) egressos que entraram no curso quando tinham entre 26-30 anos e outros 3 (três) com idade entre 31-35 anos; 2 (dois) entre 36-40 anos e apenas 1 (um) acima de 40 anos. São várias as faixas etárias aqui presentes, todavia, devemos destacar o protagonismo desses 71% (considero aqui os jovens entre 18 e 30 anos) diante do cenário de incertezas na reprodução social da juventude do campo.

Lima e Oliveira (2017) ao discutirem sobre a juventude camponesa ressaltam que esses jovens são atingidos cotidianamente pelo estigma do movimento contraditório de viver no campo; das tensões segregatórias que cumprem o papel de “desqualificação simbólica”, associada ao rural, ao ser camponês, ao trabalhador rural, à imagem do atraso.

Agora se aprofundarmos a reflexão sobre os aspectos históricos e temporais, perceberemos que existem várias juventudes, contrastando com distintas formas de pertencimento e realidades sociais contraditórias organizadas em classes sociais, desde “as relações de gênero, de estilos de vida, de local em que se habita, e outras diferenças tantas que nos levam a pensar até que a ideia de juventude é uma palavra vazia” (LIMA e OLIVEIRA, 2017, p.4).

A juventude do campo é marcada historicamente pela migração forçada para os centros urbanos, por vezes antes mesmo de terminar o ciclo básico de formação escolar (a própria ausência de escolas de Ensino Médio no campo introduz essa ruptura/expulsão – ver gráfico 11). É realidade que a busca por trabalho e reprodução material esteja associada a saída do campo: quem nunca ouviu história sobre jovens que trocaram estudo por trabalho na cidade, partiram rumo aos cafezais, para a colheita de cana de açúcar em outros estados, para o trabalho na construção civil. As narrativas as seguir nos ajudam a compreender tal realidade:

E eu lembro muito bem da gente caminhando e todo mundo com aquele sonho e aí eu lembro até de uma vez que a gente estava correndo, porque vinha uma chuva e a gente não tinha guarda chuva e teve uma das minhas colegas: “Eu vou continuar estudando” e a gente estava saindo da oitava série. E várias falando: “A gente vai continuar estudando”, cada um falando pra onde que ia pra continuar os estudos e hoje eu olho pra trás, daquela turma, ninguém continuou a estudar. Hoje, todo mundo desistiu, alguns terminou o ensino médio, outras não terminou, uma turma de 30 alunos de oitava série. Apenas dois ou três conseguiu fazer um curso técnico, outros nem isso. Então, assim,

é muito frustrante quando você vê alguém comparar e dizer: “Se você estudar bem, você vai conseguir, se você tirar 10”, não é simples assim, pra juventude do campo. E... Então você vê muito a dificuldade da juventude... (Narrativa Margarida, 2018)

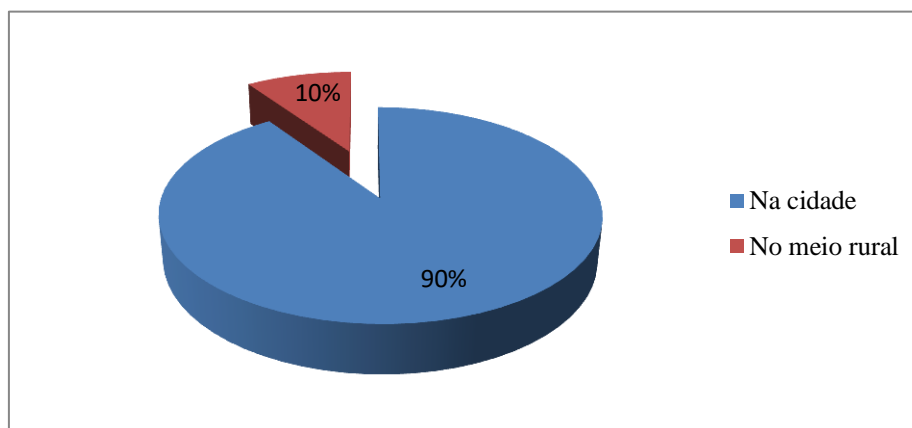
Esse período de adolescência eu fiz o ensino fundamental, comecei a fazer o ensino médio e depois eu parei. Em 90 eu fui cortar cana no interior de São Paulo, né, depois retornei, fiz o primeiro ano do ensino médio, parei novamente. (Narrativa João, 2018)

E aí em 2006 eu concluí o terceiro ano aí a gente sempre, quando termina o terceiro tem aquela lógica na cabeça, assim: ir pra fora pra ser alguém na vida, né? Aí lá fui eu, aí eu tenho que ir, mãe não querendo deixar e eu: “Não, eu vou, eu vou, tenho que ir” e tal. E achando que, né, a libertação ia chegar. Ir trabalhar, conseguir dinheiro. Aí eu fui pra Piracicaba, que tem uns parentes que moram lá. Eu achava que era o máximo né? Piracicaba, cidade, não sei o que. Só que chegou lá eu não consegui me adaptar, fiquei cinco meses lá e só trabalhei dois meses e era muito diferente. Eu saí da comunidade pra ir pra favela, então, assim, era morar tipo em barraco, sabe? (Narrativa Elizabeth, 2018)

Para Molina (2015) ficar ou sair do campo não tem simplesmente uma escolha ao “bel-prazer” dos jovens, mas uma difícil decisão que perpassa por diferentes condicionantes estruturais, que dificilmente são superadas individualmente e sim com muita luta coletiva, onde o Estado é pressionado a agir através de Políticas Públicas. Por esses aspectos, é necessário reconhecer a Licenciatura em Educação do Campo como instrumento e enfrentamento dessas condicionantes estruturais e como território de luta.

## **4.2 Caminhos da formação**

Abordaremos a partir de agora as questões que dizem respeito a formação dos egressos.

**GRÁFICO 09** :Localização da Escola onde o egresso cursou o Ensino Médio

**Fonte:** Arquivo da autora

Ainda hoje o número de escolas de Ensino Médio no campo é reduzido. Dos 21 egressos entrevistados, 19 (dezenove) cursaram o Ensino Médio em escolas na cidade, a exemplo da trajetória dos egressos João, Margarida e Doraty após terminar o Ensino Fundamental:

O ensino médio só tem na cidade, até hoje lá, não tem nenhuma escola do campo que oferte... O ensino médio tem no distrito, mas no meu caso era distante, estudei na cidade. (Narrativa João, 2018)

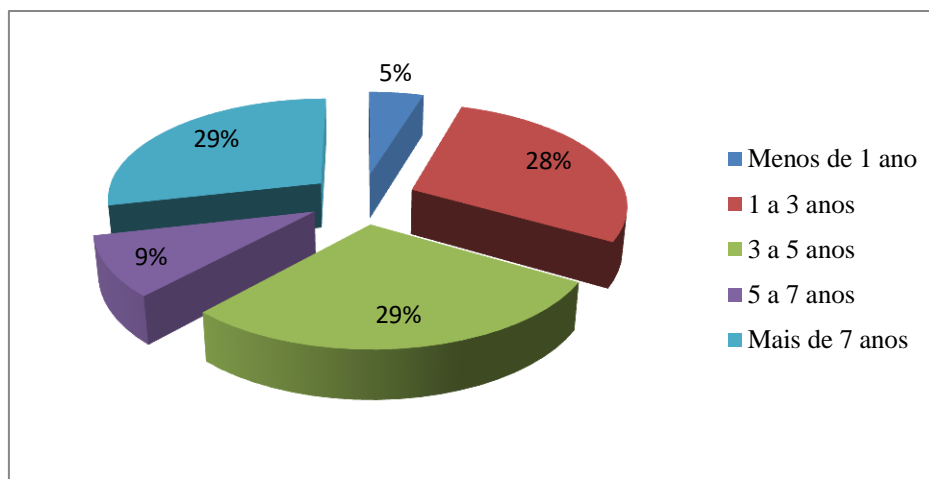
No ensino médio eu tive que sair de casa aos 15 anos pra poder estudar, ir pra cidade morar com meus irmãos. Acho que foi a parte que mais deu aquele choque, porque, assim, longe de casa, nunca tinha saído de casa, com 15 anos, morando sozinha. E num lugar que eu não tinha amigo, não tinha nada, então foi bem tenso. (Narrativa Margarida, 2018)

Só que, depois que terminou o quinto ano, lá não tinha continuidade aí a gente tinha que estudar em Jenipapo e era uns 27 km, 27 a 30 km aproximadamente, e aí o deslocamento era feito através do transporte escolar. Só que até a minha casa não tinha estrada, aí a gente caminhava uma hora, até chegar no ponto, aí pegava o ônibus e ia pra Jenipapo. Só que na época não tinha um ônibus só pra fazer a linha nossa até a escola. O ônibus ia, pegava a gente e ainda ia em outra comunidade pegar mais alunos. Então, basicamente, a gente saía de casa 08:30 da manhã, pra estudar 12:30 e aí a gente passava o dia... Esse período todo na estrada. E aí a gente chegava em casa de volta 19:30 da noite. Então a gente saía 08:30 da manhã, chegava 07:30 da noite, então era quase 12 horas fora de casa. Assim foi até o nono ano. Aí quando eu terminei o nono ano aí o ensino médio era a noite. Aí a noite eu achava melhor, porque a gente passava o dia em casa, saía 15:30 e chegava 00:30 de volta, mas pelo menos era menos cansativo

porque era no período da noite né? Era menos tempo na estrada.  
(Narrativa Doraty, 2018)

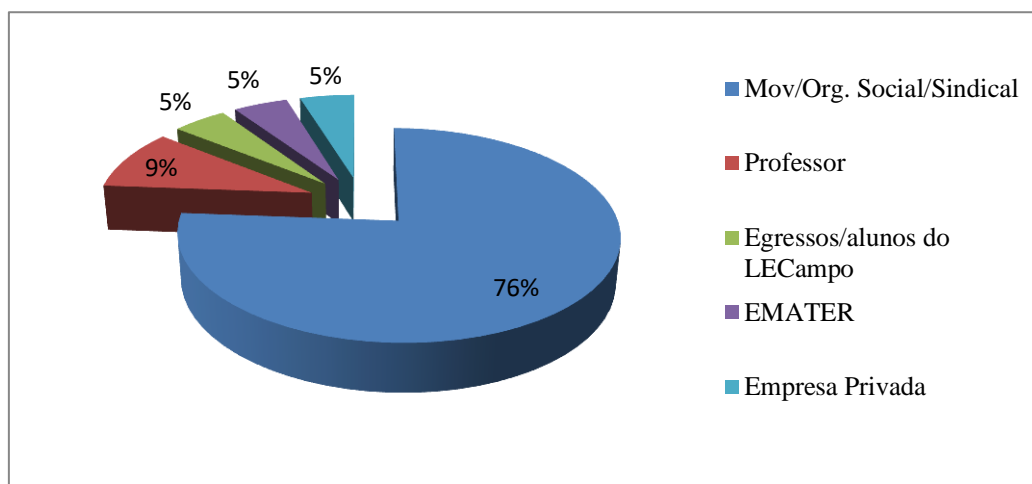
As narrativas qualificam esses dados como a única alternativa possível para continuar estudando. Souza e Marcoccia (2011), apontam que no processo de nucleação, a partir dos anos 80, os jovens foram os principais afetados. A nucleação caracterizou-se pela organização de uma unidade escolar numa comunidade rural que fosse central/nuclear em relação às demais. Segundo os autores várias regiões tiveram suas escolas fechadas e os jovens, para ter acesso ao ensino de 2º grau (atual Ensino Médio), precisavam dirigir-se à escola da cidade.

**GRÁFICO 10:** Tempo entre a conclusão do Ensino Médio e o Ensino Superior



**Fonte:** Arquivo da autora

Apenas 1 (um) sujeito ingressou no Ensino Superior assim que concluiu do Ensino Médio, 6(seis) levaram de 1-3 anos; outros 6 (seis) levaram de 3-5 anos; 2 (dois) de 5-7 anos e novamente 6(seis) precisaram de mais de 7 anos após o término do Ensino Médio para ingressar na Universidade.

**GRÁFICO 11:** Como tomou conhecimento da Licenciatura em Educação do Campo

Fonte: Arquivo da autora

Retomamos aqui o protagonismo dos movimentos sociais na Educação do Campo. Como já dito, antes de se instituírem, as políticas públicas para o Campo foram gestadas nos movimentos sociais em forma de luta, experiência, enfrentamento e resistência. E na Licenciatura do Campo não foi diferente, para Molina e Sá (2011) essa modalidade de graduação, no Brasil, é resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais, que conquistam uma política de formação inicial para educadores do campo, através do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo.

A educação faz parte da agenda de luta e trabalho de diferentes movimentos sociais e sindicais do campo, problematizando e reafirmando a importância desta na reprodução social da vida dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Para Arroyo e Fernandes (1999) o movimento social situa os sujeitos no terreno dos direitos e o direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana.

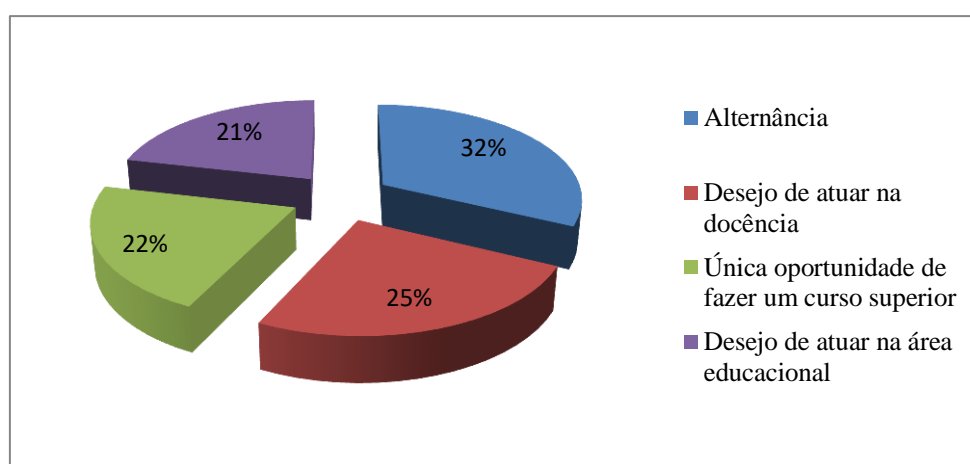
Esses dados onde, 16 (dezesesseis) dos egressos entrevistados, ficaram sabendo do LECampo via movimentos sociais me fizeram resgatar os escritos de José de Souza Martins, onde em “Caminhada do Chão da Noite” o autor diz: “A dimensão do tempo dos movimentos sociais está no âmbito do imediato e do cotidiano, mas de um imediato que cobra de cada um e de todos a necessidade de sua superação, porque envolve tensões e confrontos sem retorno” (MARTINS, 1989, p.128).

Estamos falando de um trabalho de base, que atua em conflito e tensão com a discriminação e exclusão histórica dos sujeitos do campo, como pode ser visto na narrativa dos egressos a seguir:

Tive outros percursos fora do Movimento, que me afastou um pouco, e quando eu retornei eu conheci o LECAMPO, em 2008, através do sindicato. (Narrativa Margarida, 2018)

Mas assim, a CPT sempre teve essa discussão da formação, né? Pros trabalhadores do campo e pros próprios agentes [membros da CPT]. E aí quando foi em 2005 teve essa primeira turma [referência a primeira turma da Pedagogia da Terra na UFMG], tinha algumas pessoas que foram indicadas pela CPT para participar dessa turma. (Narrativa Pedro, 2018)

**GRÁFICO 12:** A justificativa pela opção em cursar a Licenciatura em Educação do Campo



**Fonte:** Arquivo da autora

Quando perguntados sobre a opção pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo, os egressos podiam escolher uma ou mais alternativas no questionário, ou seja, podendo justificar com mais de uma resposta. Neste contexto, 9 (nove) do nosso universo de egressos do Vale do Jequitinhonha responderam que a opção pelo curso deve-se ao fato do mesmo acontecer em Alternância; 7 (sete) deles pelo desejo de serem professores; 6 (seis) justificaram a opção pelo curso por ser a única oportunidade de fazer um curso superior e 6 (seis) pelo desejo de atuar na área educacional.

É notável, sobretudo diante do histórico que traçamos sobre a Educação do Campo, que os sujeitos do campo por muitas vezes não tiveram a oportunidades de fazer escolhas sobre sua escolarização justamente um dos fatos que chama a atenção neste momento da pesquisa. Aproximadamente 46% dos egressos não escolheram a Licenciatura em Educação do Campo pelo interesse na docência ou na área educacional. Segundo Coelho (2017), a baixa atratividade da profissão docente para os jovens,

principalmente das classes mais abastadas, já vem sendo observada há algum tempo e tem sido analisada por diferentes autores. No entanto, para a autora, que pesquisou professores de Geografia (egressos da UFMG), apesar deste cenário, muitos desses sujeitos chegam as Licenciaturas, frequentemente, por força das circunstâncias e não por uma escolha ativa, mas por falta de outras opções viáveis. No caso da nossa pesquisa, conseguiremos discorrer sobre a questão da falta de opções, mas precisaríamos de outra oportunidade de pesquisa para tratar dos multifatores que levam ou não os sujeitos do campo a optar pela Licenciatura. Como exemplo e possível hipótese a ser pensada, as dificuldades sofridas no processo educacional dos próprios sujeitos do campo podem ser um fator motivador (impulsionados pelo desejo de transformação) ou repulsor: “Na verdade eu não nasci marcado para ser professor a esta maneira, mas me tornei assim na experiência de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude” (FREIRE, 2014, p.98).

No entanto, vale ressaltar que, não estamos aqui deslegitimando o desejo pela docência. A narrativa da egressa Elizabeth exemplifica bem isso:

Daí que eu conheci o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Aí eu falei: “Gente...” e o interessante é que meu sonho sempre foi ser professora, desde pequenininha mesmo, eu queria o que? Ter condições de pagar o curso pra fazer a Licenciatura e não pensava assim que eu podia fazer o curso sem ter que pagar. (Narrativa Elizabeth, 2018).

Retomando ao dado Alternância, que representa 32% das justificativas, vale resgatar que a mesma é a proposta pedagógica e metodológica escolhida pelas Licenciaturas em Educação do Campo para formar docentes. De forma prática, a primeira leitura que fazemos é que, o fato de parte da formação dos sujeitos acontecer no campo, permitindo a permanência de relações, de cultura, de territórios e sobretudo de trabalho, transformou a possibilidade de ingressar (e permanecer) no Ensino Superior em realidade.

Antunes-Rocha e Martins (2012) ressaltam que a Alternância não se trata do movimento simplista de mudar os espaços físicos, mas de agregar na formação o próprio movimento do sujeito no mundo, nos diferentes contextos que estejam inseridos, onde a produção da vida é um princípio fundamental tal como a escola: “a experiência se torna um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes, em



que o sujeito conquista um lugar de ator protagonista, apropriando-se do seu processo de formação” (ANTUNES-ROCHA e MARTINS, 2012, p.25). As autoras ainda ressaltam que:

O espaço/tempo de luta, da conquista, da construção de vínculos solidários e do trabalho cooperativo colocam a alternância não somente como afirmação do que está dado, mas como processo capaz de gerar novas alteridades, novas culturas e novas sociedades, provocando alterações nos sujeitos e na cultura, vivenciando como um processo coletivo (ANTUNES-ROCHA e MARTINS, 2012, p.27).

Nessa perspectiva analítica, o trabalho é apresentado como princípio educativo. O que isso quer dizer? “Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la” (SAVIANI, 2007, p.154). Diferente da construção prolixa que coloca como antagônicos educação e trabalho, Saviani (1994) resgata os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação mostrando que, trabalho e educação são atributos essenciais do homem, e que historicamente, ele age sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas (por intermédio do trabalho) produzindo conhecimento:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p.154).

Para Saviani (2007), foi o desenvolvimento da produção e a apropriação privada da terra que conduziu à divisão do trabalho. A partir do controle privado da terra, da divisão dos homens em classes, “tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor” (SAVIANI, 2007, p.155).

Um parêntese, em diálogo, Paulo Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido*, ao traçar o cenário de injustiça e exploração, que rouba dos sujeitos à vocação de ser mais no mundo, ressalta a importância de superar a visão dicotômica entre teoria e prática, onde a práxis, “reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 1987, p. 92) é essencial para uma educação emancipadora.

Retomando, visitamos o estudo de Saviani para explicar que, a Alternância, ancorada na dialética trabalho-educação, nasce para a Educação do Campo na articulação permanente entre os saberes produzidos pelos sujeitos e suas realidades e os saberes construídos na escola, no caso do ensino superior, nas Universidades. Dentro da UFMG, como explicitado no capítulo sobre Educação do Campo (ao tratar das Licenciaturas), essa dinâmica tempo-espço é organizada no que chamamos de Tempo Escola (TE), que acontece na Universidade e Tempo Comunidade (TC) que é o período formativo que acontece no local onde residem ou trabalham os estudantes. A Alternância pressupõe reconhecer que a dimensão cotidiana - o trabalho, a cultura e a luta social - desencadeiam processos educativos, e neste sentido:

Dessa forma, ancorada nessas concepções [do “do viver-fazer humano], entendemos que a Educação do Campo, aproximada da dimensão cotidiana, da imediaticidade do acontecer da vida, do fazer e ser do sujeito do campo, aqui entendido como tempo empiricizado, como território do uso, onde marcam suas lutas e conquistas, ganham maior significação como proposição pedagógica, concretizando uma aprendizagem significativa e transformadora (ANTUNES-ROCHA e MARTINS, 2012, p.26).

Sobre a importância da Alternância no processo de inserção e permanência no ensino superior, relata o egresso Pedro:

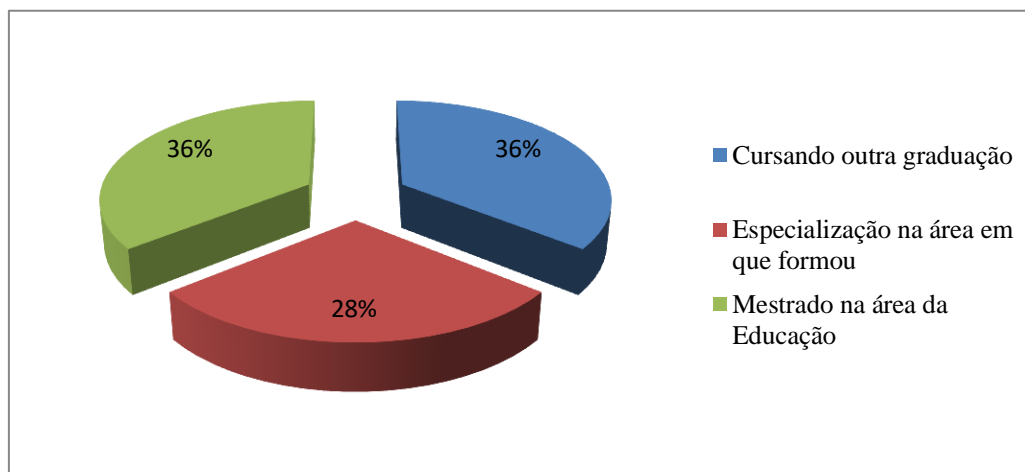
Uma das coisas que eu gosto sempre de reforçar é essa questão da alternância. Se não fosse o processo de alternância da Educação do Campo, mesmo já tendo outra mentalidade agora, eu também não teria condições de ter feito... De ter feito esse curso não. Então, é um pouco isso. Essa caminhada, né. E ainda hoje a gente depara com muitas pessoas que têm essa... Nas comunidades que a gente acompanha a gente ainda depara com muita gente que ainda não conseguiu terminar o ensino médio... Essa defasagem de conciliar tempo, com escola, né. (Narrativa Pedro, 2018)

E, por fim, mas não menos importante, 22% dos egressos optaram pela Licenciatura em Educação do Campo pelo fato dela se apresentar como a única oportunidade de fazer um curso superior. Neste contexto, reforçamos a importância desse Curso Superior para a juventude do Campo que, dentro de um cenário de dificuldades, materiais e simbólicas, encontram na Licenciatura em Educação do Campo um caminho para seguir no campo, como demonstra a narrativa do egresso Pedro:

Pelo menos, assim, eu não tinha essa expectativa de estudar. A gente não tinha essa perspectiva de fazer um curso de graduação. Então, assim, o grande sonho era pelo menos terminar o ensino médio. E aí eu fiquei mais 10 anos sem estudar, né? E com essa questão da Educação do Campo, essa... Digamos... Essa nova modalidade que surge aí a partir de 95 é que a gente começa a sonhar de novo a fazer... A estudar né? (Narrativa Pedro, 2018)

Sabendo que o processo formativo não termina com um curso superior, um das questões do questionário diz respeito a formação continuada, como mostra o gráfico a seguir.

**GRÁFICO 13:** Processo de formação continuada



**Fonte:** Arquivo da autora

Sobre outros processos de formação após a Licenciatura em Educação do Campo, 5 (cinco) egressos estão cursando uma outra graduação; 5 (cinco) estão fazendo Mestrado e 4 (quatro) estão fazendo alguma tipo de especialização na área em que formou.

A segunda graduação, na maior parte dos casos, é o curso de Pedagogia, o que mostra certo alinhamento com a área educacional. Quanto às especializações, estas, segundo dados do questionário, estão ligados a cursos de: Direito Agrário; a Gestão Escolar; Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável e ao Ensino de Música. E no que diz respeito ao Mestrado, é unânime a inserção em linhas de Pesquisa de Educação do Campo, sendo que quatro deles especificaram ser Mestrado Profissional (MP).

No caso do mestrado, segundo Coelho (2017), o aumento da procura por cursos de pós-graduação *stricto-sensu* provavelmente é influenciado, entre outras coisas, pela maneira como a carreira docente está estruturada nos sistemas públicos de ensino e na possibilidade da titulação conferida lhes permitir candidatarem a concursos de instituições federais (no nível fundamental, médio e também superior). É comum, na Rede Municipal de Ensino, a carreira de professor prever acréscimos salariais devido a qualificação do corpo docente. Em contraponto, na Rede Estadual, no caso de Minas Gerais, segundo Coelho (2017) a carreira de professor da Educação Básica não prevê progressão por titulação a partir da conclusão de cursos de especialização, mestrado ou doutorado.

A formação de professores é uma área de pesquisa muito abrangente e dentre as possibilidades e limitações do escopo da pesquisa, tendo em vista o alcance das respostas, o que nos cabe aqui ressaltar é o número expressivo de egressos que cursou ou concluiu algum tipo de formação. Isso nos faz indagar a expressiva participação desses sujeitos na construção do conhecimento (sobretudo na Educação do Campo) e também dos caminhos percorridos pra superação dos desafios postos cotidianamente em sua prática profissional:

A formação, como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação (ALVARADO-PRADA, FREITAS e FREITAS, 2010, p.370).

Dizer sobre essa trajetória formativa, de especializações, outras graduações e mestrado, no contexto dos sujeitos do campo, me faz resgatar os escritos de Paulo Freire ao dizer sobre “como nós fazemos” e o desejo de transformação:

Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, sou na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade (FREIRE, 2014, p.102).

Nesse contexto, uma das egressas narrou sobre o sonho de continuar estudando, que guarda relações com a quebra da violência simbólica que tratamos anteriormente, bem como da importância deste pra sua prática profissional no movimento sindical:

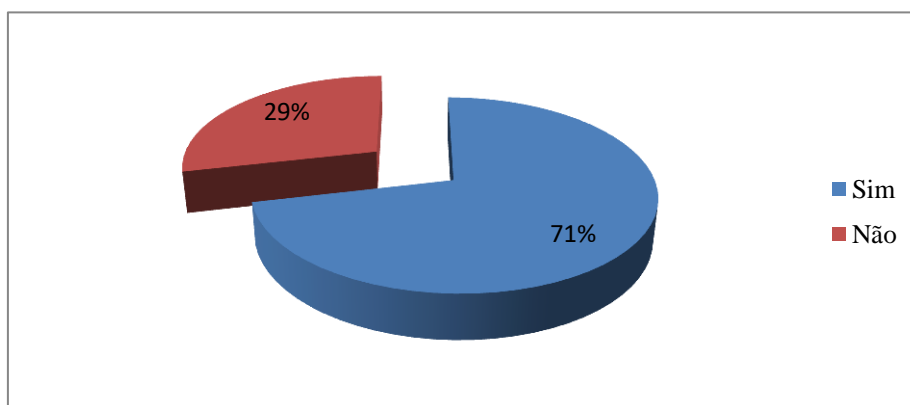
E a proposta de vir pra cá era me aprofundar mais na Universidade e continuar meus estudos, porque além de ser um sonho, de continuar estudando, é uma oportunidade de me qualificar ainda mais, no próprio Movimento [movimento sindical]. (Narrativa Margarida, 2018)

Além disso, gostaríamos de chamar a atenção para a característica da pós-graduação *stricto-sensu* cursada pelos egressos ser majoritariamente MP. Principalmente porque esta dissertação também é fruto de um programa de pós-graduação de Mestrado Profissional. Vale ressaltar que o MP é uma pós-graduação *stricto sensu*, e, portanto guarda os mesmos parâmetros típicos dessa modalidade, como por exemplo, as disciplinas a serem cursadas e a dissertação. Para Silveira e Pinto (2005) um dos diferenciais do MP é o produto final “a ênfase na adição de valor social ao mercado de trabalho e à comunidade em geral, focando a profissionalização e gestão das mais diversas formas de atividades sociais, empresariais, tecnológicas e até culturais” (SILVEIRA E PINTO, 2005, p.39). O MP vai de encontro às discussões já traçadas por nós sobre a Educação do Campo, sobre a unidade prática e teoria, trazendo a experiência para o processo de aprendizagem e de construção do conhecimento, evidenciando os contextos sociais e educacionais na formação dos sujeitos:

A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009, p.38)

No que diz respeito a participação desses sujeitos em organizações/movimentos sociais e sindicais, vejamos o gráfico a seguir:

**GRÁFICO 14:** Participa de alguma organização/movimento social/sindical



**Fonte:** Arquivo da autora

Segundo Antunes-Rocha e Martins (2012), o reconhecimento de que o sujeito do campo se coloca como sujeito coletivo é um dos princípios estruturadores da Educação do Campo. Essa condição de sujeito coletivo pode ser aferida mediante a participação em movimentos sociais e sindicais, ou de grupos onde a identidade é definida pela forma de produção. O estudo apontou que 15 (quinze) dos 21 (vinte um) egressos participam de algum movimento social/sindical; e que deste total, como mostra o Gráfico 15, 13 (treze) já participavam antes de entrar no LECampo.

Antunes-Rocha e Martins, ao escrever sobre os vínculos entre Educação do Campo e Movimentos Sociais, ressalta que a presença dos Movimentos Sociais como sujeitos coletivos na Educação do Campo amplia as possibilidades de entendimento do que podemos chamar de processo formativo, articulado à construção de outra

organização societária (ANTUNES-ROCHA e MARTINS, 2012, p.27), conforme apresenta um dos egressos que participou da pesquisa:

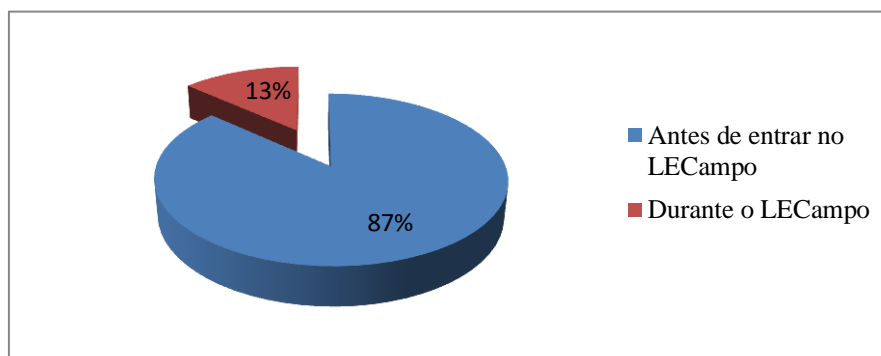
Os movimentos sociais alimentam e reforçam minhas energias nos encontros, seminários, rodas de conversa, formação de base e outros, sempre na coletividade é que encontro força para continuar estudando e lutando por um mundo mais igualitário. (Egresso E, 2017)

Um dos aspectos que muito nos interessa neste estudo, diz respeito às relações Educação do Campo – Território. Para Antunes-Rocha e Martins (2012) os sujeitos coletivos trazem os sinais dos seus territórios e buscam realizar ações de territorialidade, como demonstra a fala de Elizabeth a seguir:

Aí em 2008 eu comecei a participar mais, fazer parte dos grupos de base, passar a formação, pegar o material e passar a formação para as famílias e participar dos encontros estaduais e municipais. Aí tinha formação em, nessa época estava acontecendo a formação em Montes Claros, aí eu ia também aos finais de semana e participava. Aí que eu comecei, assim, a entender, assim, que eu não tinha que sair de casa, que eu não tinha que sair do meu lugar, que eu não tinha que negar a minha origem pra eu ser esse alguém na vida. Aí comecei a ler: “Nossa, tanta coisa que dá pra mim fazer” e comecei mesmo, assim, a ter mais perspectiva de futuro a partir desse engajamento mesmo no movimento. E minha família também... (Narrativa Elizabeth, 2018)

A narrativa acima nos faz constatar o quanto os movimentos sociais atuam como uma matriz formadora educativa dos sujeitos do campo e o quanto essa matriz é importante na superação das violências impostas à classe camponesa.

No gráfico a seguir conseguimos analisar quando iniciou a participação dos egressos nessas organizações/movimentos:

**GRÁFICO 15:** Quando começou a participar de alguma organização/movimento social/sindical

**Fonte:** Arquivo da autora

Os dados acima nos faz retomar a importância do trabalho coletivo e de formação de base realizado pelos movimentos sociais do campo. A Licenciatura do Campo, antes de nascer nas Universidades, surge como demanda, ressignificada, por direito a terra e condição de vida no campo:

Os movimentos sociais do campo estão colocando na agenda política dos governos, da sociedade e dos cursos de formação dois pontos básicos: o reconhecimento do direito dos diversos povos do campo à educação e a urgência do Estado assumir políticas públicas que garantam esse direito (ARROYO, 2007, p. 157)

As narrativas dos egressos abaixo nos mostram essas relações concebidas junto dos movimentos sociais/sindicais:

Desde que eu me entendo por gente, porque, assim, a gente tem uma associação rural, comunitária rural e aí a partir disso que tem o engajamento no Movimento Sindical. Meus pais sempre foram do Movimento, mas aí meu irmão foi me trazendo pra participar dentro do Sindicato. Enquanto jovem... (Narrativa Margarida, 2018).

Em 2000, ali por volta de 2000, eu era agente voluntário da CPT, né? (Narrativa Pedro, 2018).

Quando terminei em 2002 [referência a conclusão do Ensino Médio], eu queria continuar estudando, até fiz depois alguns cursos e passei a participar mais do sindicato, das atividades do sindicato. (Narrativa João, 2018).

[2002] E depois que vim visitar o acampamento, eu fiquei muito impressionado com o acampamento, nunca tinha visto um acampamento, nunca tinha pisado num acampamento, e nesse dia eu



resolvi me mudar pro acampamento, no dia que fui visitar. Eu vi o povo... Todo mundo pobre, uns inclusive que eu conhecia da região, e todo mundo com o mesmo objetivo de trabalhar, mas o que me cativou demais foi a forma que o MST tem de coordenar. Eu vi que o acampamento não tinha ninguém de fora, assim, não tinha um advogado, não tinha um professor que estivesse coordenando, então era o povo pobre e eu vi uma organização muito legal. Organização do acampamento, das lavouras, as propostas, a luta, a formação, o que eles se propunham a fazer (Narrativa João, 2018).

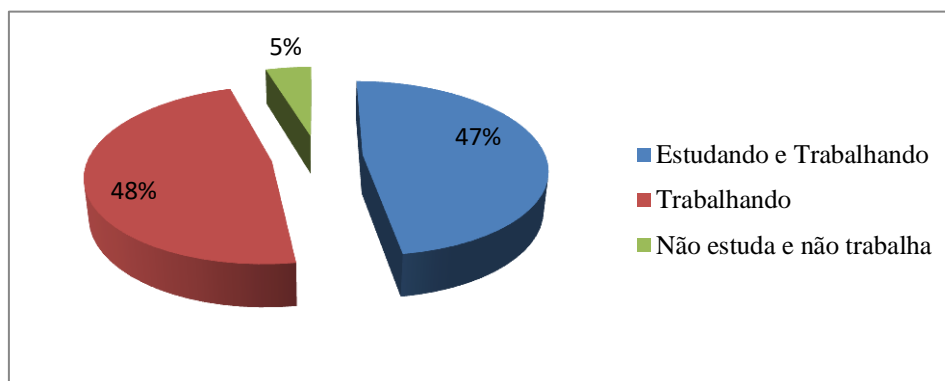
[2008] E voltei e não tinha como estudar, sem trabalho do mesmo jeito, fui pra casa. Aí eu comecei a acompanhar o MPA, Movimento dos Pequenos Agricultores, me envolver mesmo. (Narrativa Elizabeth, 2018)

### **4.3 Onde estão e o que fazem os egressos no Vale?**

Compreender, a partir dos dados da pesquisa, quem são os egressos nos faz reafirmar a importância da trajetória e do território na demanda por formação de professores no campo. Nessa perspectiva a partir desse momento vamos analisar e discutir os dados que dizem respeito a atual ocupação profissional dos egressos; dando ênfase para aqueles que atuam na área educacional, sobretudo como professor, objetivo principal da formação em Licenciatura em Educação do Campo. Essa etapa nos permitirá compreender os caminhos que estão sendo percorridos pelos egressos após concluir sua vida universitária.

Vale ressaltar também, que esse subcapítulo será analisado, sobretudo, à luz da narrativa dos egressos, elucidando o protagonismo desses sujeitos na sua trajetória profissional.

Constatamos que, como mostra o gráfico abaixo, do nosso universo de egressos, 10 (dez) atualmente estudam e trabalham; 10 (dez) trabalham e apenas 1 (um) não tem nenhuma das duas ocupações.

**GRÁFICO 16:** Atual ocupação dos egressos

**Fonte:** Arquivo da autora

Na prática, mais de 95% dos egressos estão hoje trabalhando, o que nos permite dizer inicialmente sobre a boa inserção dos egressos no mundo do trabalho. Faremos um adendo para dizer que entendemos por inserção no mundo do trabalho, a capacidade desses egressos (homens e mulheres), enquanto classe trabalhadora, de viverem da venda da força do seu trabalho em troca de um dado salário (ANTUNES e ALVES, 2004). Cabe ressaltar que não estamos aqui deslegitimando ou diminuindo a densidade por de trás da escolha em cursar a Licenciatura em Educação do Campo (que inclusive já vem sendo trabalhada ao longo da pesquisa), mas consideramos neste momento a sua reprodução material.

Essa constatação de uma boa inserção ainda se deve pelo fato de, segundo Antunes e Alves (2004):

Outra tendência presente no mundo do trabalho é a crescente exclusão dos jovens, que atingiram a idade de ingresso no mercado de trabalho e que, sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos precários, dos desempregados, sem perspectivas de trabalho, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural. (ANTUNES e ALVES, 2004, p.339).

Para reforçar nossas análises, mais de 90% destes egressos exercem alguma função ou estão em algum órgão que tem ligações (ou podem ter) com a Educação do Campo: para além das escolas, temos egressos hoje ocupando cargos em movimentos sociais/sindicais; no executivo ou legislativo dos municípios; em Organizações não Governamentais; em atividades produtivas no campo (agricultura e apicultura, por

exemplo); em Unidade de Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes, entre outros. O registro de alguns egressos nos ajuda a compreender um pouco mais dessa dimensão da relação ocupação-Educação do Campo:

Ocupo hoje um cargo de analista educacional, que tem como objetivo contribuir na construção da Educação do Campo dentro do Estado (nos debates, nos projetos, discussões, orientações escolares, etc.) (Egresso B, 2017)

Há alguns anos trabalho no Serviço Pastoral dos Migrantes- SPM, que tem como missão promover a defesa e a organização dos diversos grupos de migrantes, nas mais variadas situações: acolhida, combate à migração forçada, com luta pela terra, política agrícola, projetos autossustentáveis; luta contra as situações indignas de trabalho e moradia; luta contra o aliciamento de trabalhadores, tráfico de pessoas, trabalho escravo e formação de comissões de fiscalização de condições de trabalho (carvoarias, por exemplo); denúncia às variadas formas de preconceito e discriminação; promoção da cultura popular; religiosidade (a partir de uma leitura libertadora da fé, através do método ver-julgar-agir, em perspectiva ecumênica e inter-cultural); formação de grupos de geração de renda, construção de cisternas, agricultura familiar, alfabetização; acompanhamento e articulação das regiões de origem e destino dos migrantes; visita às famílias recém chegadas em bairros periféricos. (Egresso O, 2017)

Sou Assessor Educacional na Comissão Pastoral da Terra/MG e atuo diretamente na base. Assessorando e motivando comunidades, povos e comunidades tradicionais, comunidades quilombolas, acampamentos e assentamentos da reforma agrária. (Egresso L, 2017)

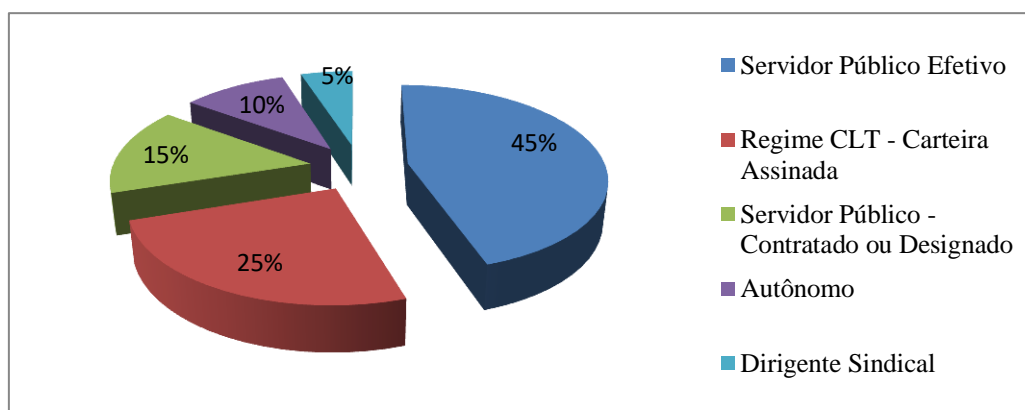
Pensando no território, esses números podem significar uma expansão dos princípios da Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha, principalmente se pensarmos na relação simbiótica e direta desses egressos, formados em Licenciatura em Educação do Campo, com as lutas dos camponeses pela terra e no território, em seu sentido mais complexo, no que diz respeito à produção, trabalho, educação e cultura.

Além disso, quase metade dos egressos continua estudando. Falamos anteriormente sobre a importância da formação continuada para produção de conhecimento na Educação do Campo e reforçamos aqui a incidência positiva dessa formação na vida profissional dos egressos, como demonstra a fala a seguir:

Minha atuação profissional é orientada pela minha formação acadêmica tanto da graduação quanto no LeCampo quanto pelo Mestrado Profissional em Educação do Campo que estou concluindo na UFRB/BA, e também pelas minhas vivências e outros cursos que procuro fazer. (Egresso E, 2017)

Com relação ao vínculo com o trabalho atual, 9 (nove) são Servidores Públicos Efetivos; 5 (cinco) atuam em regime CLT; 3 (três) são designados; 2 (dois) são autônomos e 1(um) é dirigente sindical. De acordo com Egresso C (2017), “com formação, prestei dois concursos estaduais na área educacional sendo bem classificada. Esse resultado sinaliza a qualidade do curso”.

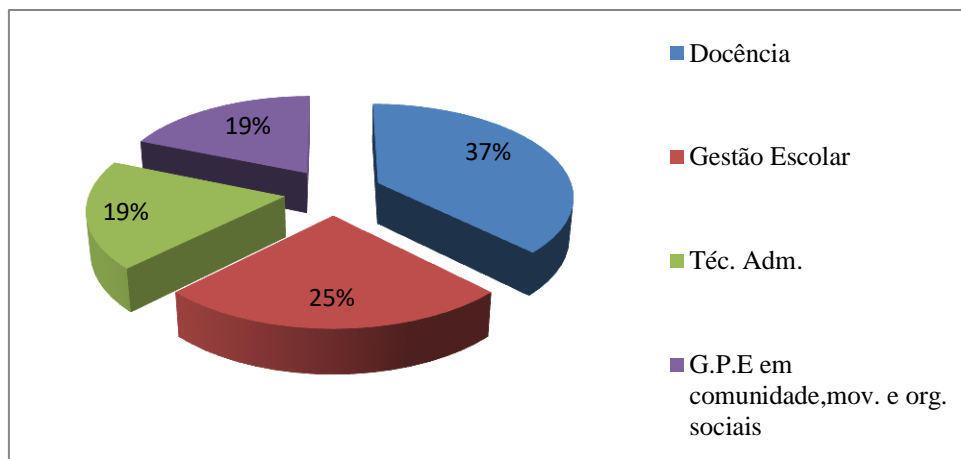
**GRÁFICO 17:** Vínculo com o trabalho atual



**Fonte:** Arquivo da autora

Apesar de o movimento social atravessar a formação desses sujeitos, antes e durante o curso de Licenciatura, o vínculo estabelecido não é umbilical, tendo os egressos outras perspectivas e campos de atuação.

**GRÁFICO 18:** Atuação na educação, em qual função ou quais funções você trabalha?



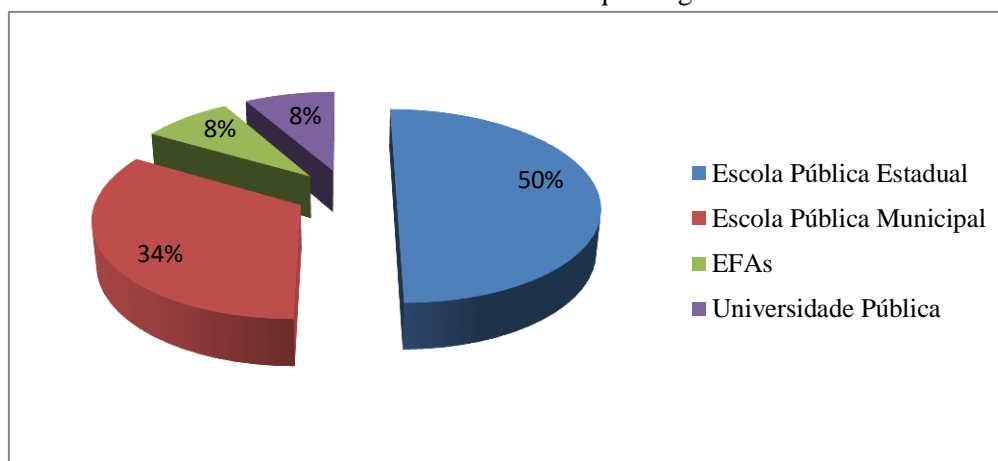
**Fonte:** Arquivo da autora

Quando se trata da área educacional, 15 (quinze) egressos especificaram sua função ou funções. Vale ressaltar que há aqueles que atuam em duas ou mais funções, como por exemplo, na Docência e como Técnico Administrativo. Como mostra o Gráfico 20, 6 (seis) egressos atuam na Docência; 4 (quatro) na Gestão Escolar; 3 (três) como Técnico Administrativo e 3 (três) na Gestão de processos educativos em comunidades, movimentos e organizações sociais. A seguir uma das egressas fala sobre sua trajetória na educação:

Comecei atuar na docência em setembro de 2013 lecionando Geografia na escola da comunidade onde moro Vargem do Setúbal em Chapada do Norte, em 2015 há quase um ano de terminar o curso passei no concurso do estado para lecionar geografia, vindo a ser nomeada e entrar para o quadro de efetivos em outubro de 2016. Em 2016 conclui o curso em Janeiro, em Abril fui indicada pelo colegiado em Assembleia Geral na escola para ocupar o cargo de Direção da escola. Após avaliar a situação em que a escola se encontrava, pensando no que poderia fazer pela escola, pelos alunos e pela comunidade, aceitei a indicação e em maio fui nomeada para o cargo, desde então estou de diretora nesta mesma escola que iniciei minha trajetória docente em 2013. A escola onde atuo é uma escola localizada no campo e recebe alunos de realidades diversas, dentre esta diversidade estão alunos de uma comunidade quilombola e alunos filhos de atingidos por barragem. Costumo brincar que apesar da pouca idade já carregou muitas coisas em minha bagagem, o sonho agora é realizar o mestrado profissional, sonho que perseguirei com garra (Egresso D, 2017).

Trazendo agora os dados para o contexto escolar, 6 (seis) atuam em Escola Pública Estadual; 4 (quatro) em Escola Pública Municipal; 1 (um) em Escola Família Agrícola e 1 (um) no Ensino Superior, em Universidade Pública. E aqui cabe ressaltar que não há nenhum egresso que atue em redes de ensino distintas.

**GRÁFICO 19:** Rede de Ensino em que o egresso trabalha



Fonte: Arquivo da autora

A seguir a fala de uma egressa apresenta sua atuação na Rede Estadual de Educação (rede de ensino com maior número de egressos atuando):

Hoje atuo em uma escola do campo situada à 47 km da sede do município de Jenipapo de Minas onde leciono a disciplina Língua Portuguesa e sou Assistente Técnico da Educação Básica (Aux. de secretaria) trabalho de 7:00 às 18:00 de segunda a sexta. Um dos meus maiores desafios hoje é construir práticas pedagógicas que contemplem os princípios da Educação do Campo, pois embora haja avanços significativos tenho sentido diariamente as limitações de nosso sistema educacional. A partir de 2016 esta escola passou a ser tratada pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – SEE/MG como Escola do Campo, após a promulgação da Resolução SEE N° 2820, de 11 de dezembro de 2015, que institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais.)A conquista da legitimidade indenitária é resultado de diversas lutas empreendidas pelos movimentos sociais do campo, organizados em torno da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo e, no caso específico do estado de Minas Gerais, em torno da Rede Mineira de Educação do Campo. Entretanto a efetividade dessa legitimação na prática se esbarra na falta de materiais pedagógicos, falta de formação de professores e de gestores para que sejam protagonistas do que propõem as diretrizes (afinal são estes que estão com os pés no chão da escola do campo). Me coloco como egressa da Licenciatura do Campo e estudante do Mestrado Profissional de Educação do Campo

como uma pessoa que tem o compromisso e obrigação de travar lutas diárias para que a Educação do Campo aconteça nas escolas do campo (Egresso G, 2017).

Uma constatação diz respeito a 100% dos egressos entrevistados, que trabalham em escolas, atuam hoje em redes públicas de educação. Isso nos faz enfatizar a discussão, realizada no Capítulo 3, sobre a função social dos cursos das Universidades Públicas do País. Para a Licenciatura em Educação do Campo muito importa o alcance (territorial e de sujeitos) da práxis educativa desses egressos.

Consideramos que a Formação de Professores no Brasil em virtude do crescimento da oferta pelo setor privado e a forte influência do capital vive também um processo de disputa de projetos. Por um lado a Epistemologia da Prática 13 e de outro a Epistemologia da práxis 14 percebemos que os desafios em analisar os egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo pauta-se em contribuir para política pública na Educação Superior Brasileira, mas especificamente da Educação do Campo (BRITO e MOLINA, 2016, p.1742)

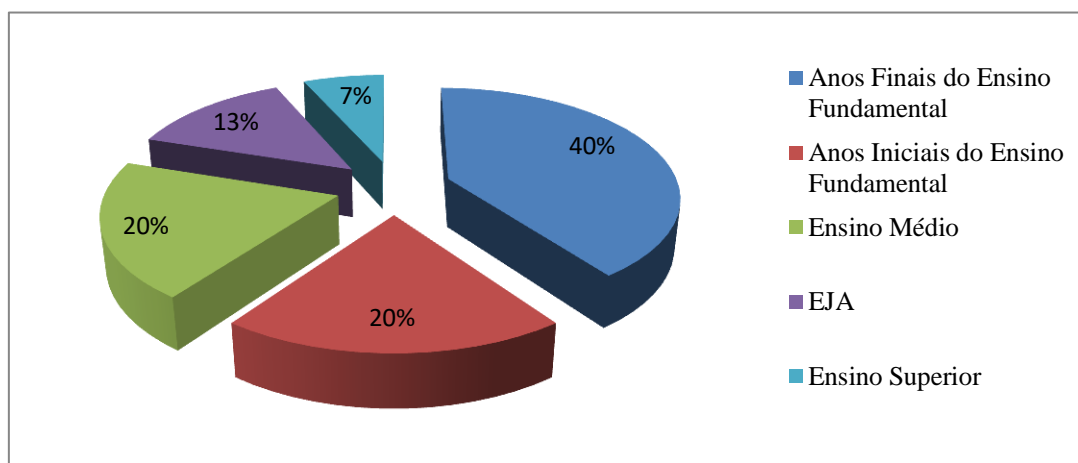
Outro dado importante é que 7 (sete) dos 9 (nove) egressos que trabalham em escola, estão atuando em escolas do campo (um dos objetivos centrais do LECampo). Lembramos que:

Importa destacar aqui que essas Licenciaturas têm uma marca constitutiva fundamental, que é o fato de já terem sido projetadas assumindo uma posição de classe, rompendo tradicionais paradigmas que afirmam a possibilidade da neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais (MOLINA, 2017, p. 590).

Para Caldart (2003), a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por outro projeto do campo. Para a autora é essencial que envolvemos a Escola no processo de transformação da sociedade, do mundo, e dos sujeitos... Caso contrário isso será um indício de que muitas pessoas ficaram fora dele. A luz de Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, “a educação não transforma o mundo, educação transforma pessoas e pessoas transformam o mundo”.

O Gráfico 20 mostra os níveis/modalidades de ensino onde os egressos que trabalham em escolas atuam. 6 (seis) egressos atuam nos anos finais do Ensino Fundamental; 3 (três) no anos iniciais do Ensino Fundamental; 3 (três) no Ensino Médio; 2 (dois) na Educação de Jovens e Adultos e 1 (um) no Ensino Superior.

**GRÁFICO 20:** Níveis/Modalidade em que atua



**Fonte:** Arquivo da autora

De acordo com LDBEN, a Educação Básica é um dos níveis da Educação Escolar (formada também pelo Ensino Superior), constituída pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (que inclui também a Educação de Jovens e Adultos). Pensando que, as escolas do campo, ofertam hoje em sua maioria o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e que o LECampo objetiva formar docentes sobretudo para os anos finais deste ciclo, ao que tudo indica, a Licenciatura parece chegar hoje as escolas do campo.

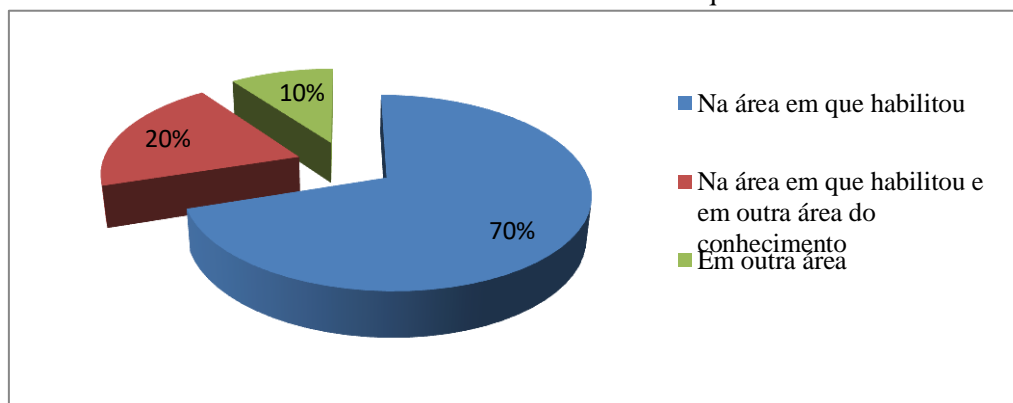
Um dos principais problemas colocados, no que diz respeito a Educação Básica no campo, era a escassez de dados sobre o tema. Pensamos que esse estudo contribui para esse diagnóstico, uma vez que nossos dados tem mapeado parte dessa realidade. Além disso, nosso estudo aponta para as primeiras rupturas em um cenário de falta de formação para atuar nas modalidades de ensino no campo. Resgatando questões no texto gerador da I Conferência Por uma Educação Básica do Campo:



(...) que também é ali que se concentram o maior número de professores leigos, que são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural, e que de modo geral, os programas de formação de professores, incluindo os curso de Magistério e os cursos superiores, não tratam da questão do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar neste contexto (Por um Educação Básica do Campo, 1998, p.20).

Já sabemos que a formação e habilitação dos sujeitos na Licenciatura em Educação do Campo acontece por Áreas do Conhecimento. Retomando, são elas LAL (Linguagens, Artes e Literatura); Matemática; CSH (Ciências Sociais e Humanidades) e CVN (Ciências da Vida e da Natureza). Como mostra o Gráfico 21, dos egressos que atuam na docência, 7 (sete) atuam na área do conhecimento em que foram habilitados; 2 (dois) atuam na sua área e em outra área do conhecimento e apenas 1 (um) não atua na área em que foi habilitado.

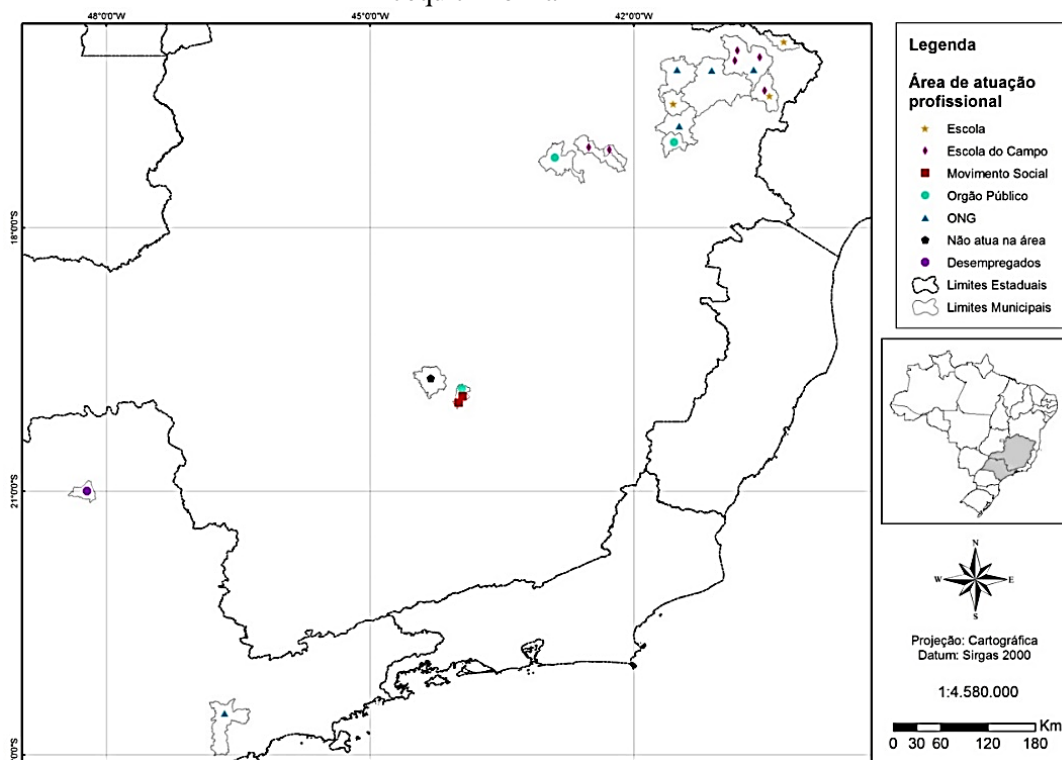
**GRÁFICO 21:** Área do conhecimento que atua



**Fonte:** Arquivo da autora

Quando perguntado sobre a frequência com que trabalham com alguns temas (aqui incluem também egressos que não estão necessariamente na docência) 9 (nove) responderam que sempre trabalham com Agroecologia; 10 (dez) com o tema agrotóxicos; 6 (seis) com cooperativismo; 5 (cinco) com Economia Solidária; 7 (sete) com o tema desmatamento; 10 com Reforma Agrária; 9 (nove) com relações de gênero; 12 (doze) com relações étnicas raciais; 9 (nove) com segurança alimentar e 11 (onze) com violência no campo.

**MAPA 02: Onde estão e o que fazem os egressos do LECampo da UFMG do Vale do Jequitinhonha**



Fonte: Arquivo da autora

Toda trajetória pré, durante, e pós universidade levou os egressos a ocuparem diferentes cargos/instituições ao longo de Minas Gerais, principalmente no Vale do Jequitinhonha (território de origem) e até mesmo fora do Estado.

O Mapa acima é resultado desse estudo e também produto desse mestrado. Nele mapeamos os egressos do LECampo UFMG (2005-2011) que nasceram no Vale do Jequitinhonha.

Dos 21 (vinte e um) egressos, 6(seis) trabalham hoje em Escolas do Campo; 3 (três) em escolas localizadas na área urbana (o que não quer dizer que essas escolas não atendam alunos do campo); 2 (dois) em movimentos sociais/sindicais, o MST e a FETAEMG; 3 (três) em órgãos públicos como a Coordenação da Educação do Campo na Secretaria Estadual de Educação de MG, um órgão municipal de acolhimento de crianças e adolescentes e em funções executivas e legislativas em uma prefeitura; 5 (cinco) em Organizações Não Governamentais como a Comissão Pastoral da Terra, o Serviço Pastoral dos Migrantes e a FETAEMG; 1 (um) não atua na área e 1 (um) está desempregado.

Como nota, uma questão que os resultados trouxeram é que, do total de egressos que participaram da pesquisa nenhum deles atua hoje na docência ou gestão escolar em assentamentos/acampamentos. Fica como demanda para um próximo estudo equiparar o alcance da Licenciatura nesses territórios e a sua demanda por esses profissionais.

Retomando, percebemos através dos segmentos de atuação e das funções exercidas que a ação do egresso não é geograficamente localizada/restrita:

Na região e fora dela onde atuo, tenho contribuído para enriquecer o aprofundamento das questões relacionadas à educação do/no campo possibilitando avançar essas questões na construção de políticas públicas de direito na área da educação formal e informal, reforma agrária, agroecologia, comunicação popular, semiárido, dentre outros temas cotidianos nas relações humanas. (Egresso K, 2017)

Eu vejo o seguinte: nós temos um problema que é do Vale, mas que é também do Norte de Minas, que é do Noroeste e que agente precisa resolver os problemas coletivamente. Só que, assim como as outras regiões precisam receber essa assistência, essa atenção, o Vale também precisa. (Narrativa João, 2018)

Apesar da atuação do egresso se apresentar inicialmente pontual sua prática é articulatória. O Mapa é uma forma de pensar o raio de ação de um egresso do LECampo e da rede que estrutura junto dessa Licenciatura. Dentro do conceito de rede, a prática socioprofissional desses egressos rompem (no sentido de transcender as fronteiras) com escalas comunitárias, municipais e até estaduais.

Uma vez que a Educação do Campo é um paradigma societário, podemos pensar no desenvolvimento territorial do qual são protagonistas esses egressos, levando em consideração todas as suas dimensões constituintes: política, social, cultural, ambiental e econômica. Se pensarmos em acordo com os escritos de Fernandes (2008), quando o autor diz que “relações sociais distintas produzem territórios diferentes”, nos arriscamos a dizer que novos territórios estão sendo construídos. Esses novos territórios nos fazem enfatizar a importância dessa expansão territorial, como condição essencial de vida dos camponeses, dentro da disputa/tensão PQA (Paradigma da Questão Agrária) versus PCA (Paradigma do Capitalismo Agrário). Estamos falando do processo de territorialização e de territorialidade:

A territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também as relações econômicas e culturais, pois está "intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar" (HAESBAERT, 2007, p. 22)

Notamos que, a partir das análises, o curso vem atendendo a demanda para o qual foi objetivado, que para Brito e Molina (2016) está muito além do que atender os anseios pedagógicos das Escolas do Campo ou de demanda/expectativa do mercado de trabalho. A Licenciatura em Educação do Campo em Minas Gerais tem alcançado sujeitos e territórios campestres; tem sido substrato para o crescimento e consolidação de uma rede de egressos no estado e, através da atuação profissional desses sujeitos, construído novas e diferentes práticas no território do Vale do Jequitinhonha e em Minas Gerais como um todo. Todo esse contexto nos faz pensar sobre a transformação desses territórios a partir do LECampo e vai de encontro a nossa hipótese central de haver um acúmulo de experiências, relações e desafios que poderiam contribuir para análise da diversidade que abrange hoje a Educação do Campo. É neste sentido que caminhamos para as considerações finais em busca de apontar as possibilidades e os desafios construídos ao longo desse estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de responder o nosso objetivo principal, retomamos aqui a nossa pergunta inicial, quem são e onde atuam os egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG naturais do Vale Do Jequitinhonha? Para isso, vamos percorrer a trajetória escolhida para construção do conhecimento neste estudo.

A começar pelos primeiros capítulos, o nosso referencial teórico foi construído sob uma ótica histórica e social e elucidou, principalmente no capítulo sobre Educação do Campo e do Vale do Jequitinhonha, a trajetória de constituição dos territórios materiais e simbólicos e da educação a partir da sua relação com as realidades em constante movimento, conflitualidade e contradições. Pesquisar sobre o Vale do Jequitinhonha foi um desafio, dado à diversidade das suas sub-regiões (no âmbito agrário, político, econômico, social, cultural e ambiental). Salientamos aqui a necessidade de mais estudos do Vale, enquanto unidade, o que não quer dizer apagar a diversidade dos seus territórios.

Já o capítulo “Pesquisa com Egressos”, mostrou-nos (principalmente a luz da constituição e avaliação de políticas públicas) chaves, no âmbito metodológico e analítico, de construção e compreensão de nossos dados. Esse capítulo ajudou-nos a trazer para o estudo o egresso, objeto de pesquisa, e as relações entre teoria e prática (que abordaremos mais na frente) para poder trabalhar com os desafios postos à Educação do Campo, sobretudo a Licenciatura em Educação do Campo, onde nós adentramos mais.

Foi possível perceber no nosso estudo, na medida em que vamos construindo o conhecimento, uma transição do termo “profissional” para o “socioprofissional”. Isso se deve pela compreensão de que a Licenciatura em Educação do Campo foi construída e tem se consolidado no enfrentamento da fragmentação do saber e na perspectiva do Paradigma da Questão Agrária. Logo, dizer sobre esses egressos e sua prática a partir do termo “profissional” seria reduzi-los uma lógica instrumental e econômica da sociedade, negligenciando sua formação e negando o viés social, político, territorial e cultural do que percebemos ser a sua atuação (orientada pela Educação do Campo e pelo LECampo) na sociedade. Vale ressaltar que não negamos aqui a importância da reprodução material desses egressos (constatada também no estudo), dada sua atual condição profissional de Licenciado em Educação do Campo. Além disso, hoje os egressos transcendem sua prática profissional para além dos muros da escola e da

docência propriamente dita, é então que se percebe esse sujeito como Educador do Campo: cargos, instituições e práticas educativas diversas e importantes na transformação social do Vale do Jequitinhonha.

Partindo agora para algumas considerações que dizem respeito a metodologia, esta nos permitiu construir um Perfil dos Egressos naturais do Vale do Jequitinhonha e recuperar a trajetória social e educacional desses sujeitos, podendo aqui aferir sobre a efetividade do alcance da Licenciatura em Educação do Campo, enquanto política pública, no que diz respeito a sujeitos e territórios. A política pública também se efetiva quando tomamos conhecimento da ação socioprofissional dos egressos no território: instituições e cargos conquistados e ocupados (enfatizamos aqui a trajetória de luta para que isso se efetivasse); prática socioprofissional desenvolvida e pelo alto número de egressos concursados.

Uma das constatações desse estudo diz respeito a identidade socioterritorial: todos os egressos tem sua identidade atrelada ao campo: nasceram, cresceram e/ou tem vínculos de pertença com o Vale do Jequitinhonha.

Estão sendo construídas experiências populares de resistência: em escolas; nos movimentos sociais e sindicais; em órgãos públicos; na agricultura e produção agrária; em organizações não governamentais e na produção de conhecimento (a exemplo do representativo número de egressos fazendo mestrado). São muitas as conquistas! E o Vale do Jequitinhonha aparece mais uma vez em sua história como protagonista e resistência no que diz respeito a vida campesina. A Licenciatura em Educação do Campo, enquanto curso Superior, tem permitido acesso e permanência nas Universidades e esses sujeitos, após egressarem tem transformado os seus territórios rompendo com o paradigma da exclusão.

Nesse contexto, aproveitamos a oportunidade, para falar do Mapa “Onde estão e o que fazem os egressos do LECampo da UFMG no Vale do Jequitinhonha”. Enquanto produto do Mestrado Profissional, este será importante para a Universidade e para a Educação do Campo como um todo, no sentido de perceber e avaliar esses alcances, alinhando cada vez mais teoria e prática, no âmbito da formação em prol de uma educação contextualizada e transformadora. O Mapa e a Pesquisa com Egressos traz números, estatísticas, territorialidades importantes para a Licenciatura em Educação do Campo.

Uma nota sobre como entendemos que se deu o Vale do Jequitinhonha na nossa pesquisa: de início achávamos ser possível dizer sobre a transformação pontual do Vale

do Jequitinhonha diante da atuação profissional dos egressos. E isso se deu em partes. O desenvolver do estudo mostrou que, para que isso se efetivasse, precisaríamos de outro enviesamento ou extensão do nosso percurso metodológico e isso demandaria um tempo maior de pesquisa não disponível no Mestrado. No entanto, é preciso enfatizar o papel importantíssimo dos estudos sobre o Vale na pesquisa: somente através dele foi possível entender o substrato material em que se deu (e ainda se dá) a formação social, educacional e profissional dos egressos: chave para compreensão da relação indissociável trabalho-terra-educação.

Adentrando agora nas narrativas (e o processo associado destas com o questionário) ficou clara a luta diária pelo enfrentamento de conflitos históricos no campo. Os paradigmas da questão agrária e do capitalismo agrário (que trouxemos no capítulo sobre Educação do Campo) e as tensões entre eles, que envolvem projetos de campo e de sociedade distintos e que podem inicialmente parecer abstratos, adquirem concretude e materialidade no nosso estudo. Mas como podemos aferir isso? Trazendo, sobretudo através das narrativas e da prática socioprofissional, as categorias de desistência, resistência e superação diante do Capitalismo Agrário rumo à questão agrária. Para isso, construímos alguns indicadores:

- Instituições e cargos ocupados pelos egressos: 90,5% dos sujeitos que participaram da pesquisa (que totaliza 19 egressos) atuam na área da Educação do Campo (como vimos no capítulo de análises). Tendo em vista que a Educação do Campo é dimensão constituinte do PQA, já podemos aqui aferir fronteira de tensão que envolve o sistema como um todo e a formação desses egressos;
- Participação em Organizações/Movimentos Sociais/Sindicais: 71% (15 egressos) participam dessas organizações. Tendo em vista que o sujeito coletivo é um dos princípios da Educação do Campo, responsável inclusive pela formação desses egressos, pontuamos aqui a resistência frente ao PCA;
- Prática Socioprofissional: esse é um indicador um pouco específico e que merece ser aprofundado em estudos posteriores. Mas a luz das narrativas podemos aqui dizer sobre a resistência e o caminho que está sendo percorrido pelos egressos na superação do PCA e na efetivação do PQA nos territórios. Para ficar mais claro, como exemplos práticos que surgiram no estudo, podemos citar Margarida, que hoje ocupa cargo em uma

instituição pública e ajudou a construir, implantar e acompanhar políticas de Educação do Campo em Minas Gerais (impedindo processos de nucleação, abrindo escolas, construindo programas de formação e projetos educacionais para os municípios). Podemos falar também sobre João que, através do movimento social, ajudou a construir ações e políticas de Reforma Agrária e Educação do Campo no estado. Dorothy, enquanto diretora de uma Escola do Campo, conseguiu expandir o atendimento educacional e escolar na comunidade onde mora, implantando, inclusive, em sua gestão a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Ainda podemos dizer sobre Elizabeth, que mobilizou alunos e professores a reivindicar junto da Secretaria Estadual de Educação do seu município um transporte público diário e de qualidade;

- **Prática Pedagógica:** no que trata diretamente da docência e da ação educativa nos territórios, a prática pedagógica, orientada por área do conhecimento, por temas e princípios ligados à Educação do Campo, diz sobre um posicionamento frente ao modelo de educação instaurado no campo brasileiro e sobre uma prática alinhada a uma educação transformadora. E, sim, acreditamos poder aqui dizer sobre o processo de superação do PCA.

Destacamos aqui a espacialização e territorialização da luta pela terra a partir da atuação socioprofissional dos egressos em Minas Gerais. Haesbaert e Fernandes, como referencial teórico, foram autores-chaves para chegarmos a essa compreensão. Quando dizemos espacialização, estamos dizendo sobre a abrangência geográfica que alcançou o LECampo e das repercussões dessa rede (de egressos e da sua prática) no espaço. Enquanto territorialização, estamos considerando a conotação material e simbólica em que nasce o território, fruto do que já dissemos ser a atuação socioprofissional do egresso (em sua dimensão social, política, territorial, cultural, econômica e profissional) e que está "intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar" (HAESBAERT, 2007, p.22). A Licenciatura em Educação do Campo também é uma forma de espacializar a luta pela terra e tem contribuído no enfrentamento da desigualdade social e das injustiças historicamente vivenciadas pelos camponeses.

Um resultado importante na pesquisa diz respeito a Rede de Egressos: a forma como esses sujeitos se organizam, suas espacialidades e territorialidades; a coletividade



que envolve territórios, práticas e relações e de que forma essas se articulam. Desejamos aprofundar os estudos sobre Rede de Egressos em uma pesquisa próxima.

Acreditamos que um dos grandes desafios que ainda temos pela frente, e que carece de estudo, é saber como os egressos têm atuado e transformado os moldes educacionais e escolares até então vigentes nas escolas do campo. E um dos caminhos é saber de que forma eles constroem sua docência tendo como premissa a formação por áreas do conhecimento.

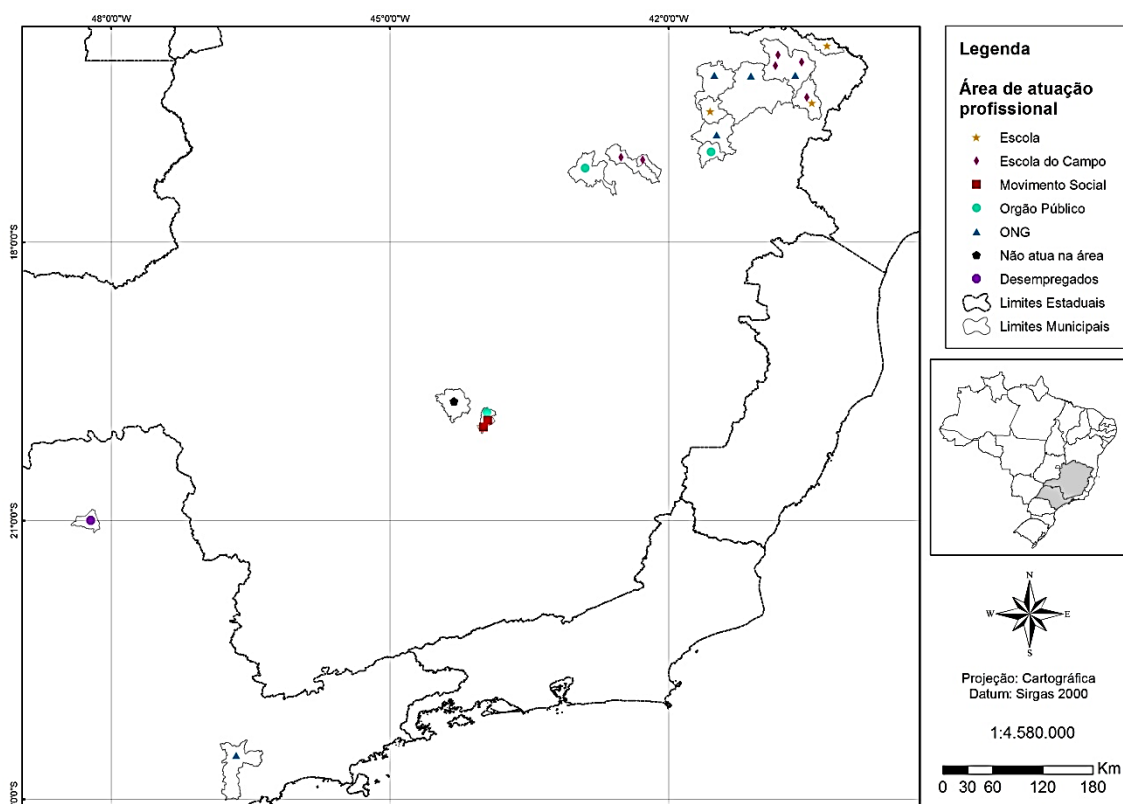
Nossa hipótese inicial era de que havia experiências, relações e desafios acumulados e que, no entanto, encontravam-se desconhecidas e/ou desconectadas. Durante a pesquisa, constatamos uma diversidade (ainda desconhecida) de cargos, práticas e instituições ocupadas pelos egressos. Sobre esse prisma, nossa hipótese confirmou-se, e no meio deste caminho ficam claros os desafios e possibilidades que perpassam hoje a Educação do Campo em Minas Gerais.

O caminho de produção do conhecimento dentro dessa pesquisa levou-nos a outros tantos questionamento epistemológicos. Propomo-nos a alçar novos voos, avançar posteriormente em novos estudos, na compreensão dessa realidade que, como diz Caldart (2008), está (porque é), em fase de constituição histórica e em movimento. Seguimos em luta!

## PRODUTO

O Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no intuito de desenvolver pesquisas aplicadas, ou seja, “pesquisas que tenham como foco a intervenção na realidade da educação básica brasileira” tem como exigência, para obtenção do título de mestre, o desenvolvimento de produto, além da dissertação.

Assim, o produto desta pesquisa é a materialização, analítica e empírica, de um mapa intitulado “Quem são e onde atuam os egressos do LECampo UFMG (2005-2011) do Vale do Jequitinhonha?”, que objetiva de compreender as relações entre terra-trabalho-educação.



A produção de mapas, no caso, propõe uma forma de controle simbólico e, no sentido lefebvriano, de apropriação do espaço, que articulam-se as disputas territoriais por dominação de espaços concretos (LEFEBVRE, 1974, p. 19).

O mapa mostra a distribuição espacial e territorial das experiências/práticas socioprofissionais dos egressos do LECampo UFMG, das turmas de 2005 a 2011,

naturais do Vale do Jequitinhonha. Além de localizá-los no município, o mapa também traz às áreas de atuação dos egressos, dentre as quais escolas, escolas do campo, movimentos sociais/sindicais, instituições públicas e organizações não governamentais.

Mas porque esse mapa configurou-se como Produto desta dissertação e porque é importante para linha de pesquisa de Educação do Campo?

Como trabalhamos ao longo da dissertação, a Educação do Campo carrega em si o significado territorial. Além disso, o território constitui-se como matriz formadora do LECampo UFMG. Esse mapa, a luz do estudo sobre os egressos, diz sobre a espacialização da luta pela terra, através da Licenciatura em Educação do Campo e do alcance, abrangência e efetivação dessa Licenciatura como política pública. Tais questões vão de encontro à ementa da linha de pesquisa que tem como pontos essenciais a “Formação e qualificação de profissionais que atuam em processos educacionais escolares e não escolares no campo. Ação docente, gestão e avaliação de programas, projetos e atividades relacionados à Educação do Campo”. O mapa é uma forma representativa de mostrar como vem se configurando a Educação do Campo em Minas.

Segundo Fonseca (2014), as lutas sociais são lutas territoriais e “o território é o elemento condensador de direitos e, portanto, trata-se da plataforma primordial nas experiências emancipatórias” (FONSECA, 2014, p.224). Associado a isso, Acsegrad ressalta:

A territorialização simbólica operada pelos mapas traz consigo reivindicações de materialização de limites entre diferentes formas de uso da terra. À economia territorial de signos – pela qual os mapas são produzidos – associa-se a uma política territorial de reconhecimento e de pertencimento que pressupõe demandas por atribuição do acesso a recursos materiais (ACSELRAD, 2010, p.18)

Além disso, a materialização desse mapa vai de encontro a importância sobre a Pesquisa com Egressos, apresentada e discutida no capítulo 3 da dissertação. Essa pesquisa foi caminho para consolidação deste produto. O egresso é fonte de informação sobre a relação sociedade-universidade e é por meio dele que conseguimos fazer uma leitura dos desdobramentos dos processos educativos/formativos nos territórios. Inclusive, o próprio programa de Pós Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência realiza uma pesquisa com seus egressos e afirma que “o acompanhamento de

egressos é extremamente importante para que o Programa analise suas ações e proponha mudanças para atuar cada vez mais afinado com os seus objetivos”.

Nesse aspecto, a construção deste produto é respaldada por sua significância enquanto fonte de acompanhamento dos processos educativos/formativos daqueles egressos e configura-se como fonte de dados para possíveis futuras pesquisas na área que remetam à territorialidade mencionada, aos egressos e à educação do campo.

## REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri. **Cartografia social e dinâmicas territoriais: marcos para o debate**. ACSELRAD, Henri [org.]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2010.
- ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo; FREITAS, Thais Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação Continuada de Professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.
- ANSANI, Carolina Vanetti. **Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha: um olhar sobre o PROCAMPO**. Dissertação de Mestrado. UFVJM. 2016. Disponível em: [http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/1336/1/carolina\\_vanetti\\_ansani.pdf](http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/1336/1/carolina_vanetti_ansani.pdf). Acesso em 05 de nov 2018.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político pedagógico. (p. 39-55) *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, MARTINS, Aracy Alves. (orgs) **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Coleção Caminhos da Educação do Campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel Antunes; MOLINA, Mônica C. Educação Do Campo, História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – reflexões sobre o Pronea e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez. 2014
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Org.) **Educação do Campo: Desafios para a formação de professores**. MARTINS, Aracy Alves (Org.). 2º Ed. Autêntica Editora. Belo Horizonte. 2011.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves. **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2012.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; PERNAMBUCO, Marta M. C.; PAIVA, Irene Alves; RÊGO, Maria Carmem F. D. Formação e Trabalho Docente na Escola do Campo: protagonismos e identidades em construção. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As Mutações no Mundo do Trabalho na Era da Mundialização do Capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Política de Formação de Educadores(as) do Campo. **Cad. Cedec**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo. Caderno nº1. Brasília. 1999.

ARROYO, Miguel G. Trabalho e Educação nas disputas por projetos de campo. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.3, p.81-93, set./dez. 2012

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. Apresentação. *In*: LORDELO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. **Estudo com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas**. Editora Proeja/Capes. Salvador: EDUFBA. 2012.

BATISTA, Andréia Maria Assunção; RIBEIRO, Eduardo Magalhães; ARAÚJO, Alexandro Moura; GALIZONI, Flávia Maria. **Território e Infraestrutura no Vale Do Jequitinhonha: uma análise do Proinf entre 2003 e 2014**, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/73875732-Territorio-e-infra-estrutura-no-vale-do-jequitinhonha-uma-analise-do-proinf-entre-2003-e.html>. Acesso em nov 2018.

BAUER Martin; JOVCHELOVITCH, Sandra, A Entrevista Narrativa. *In*: GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 11o ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. **Inserção Socioprofissional de Jovens do Campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo**. UFMG – Programa de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte. 2010.

BOHNENBERGER, Enio José. Territorialidades em Tensão no Vale do Jequitinhonha: territórios de vida e territórios como recurso do capital. **Monografia**. Presidente Prudente. 2011. Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/nera/monocegeo/monografia\\_enio.pdf](http://www2.fct.unesp.br/nera/monocegeo/monografia_enio.pdf). Acesso em nov 2018.

BOSCHETTI, Ivanete. **Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. Curso de Serviço Social. UNB, Brasília**. (s/d). Disponível em <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/V6W3K9PDvT66jNs6Ne91.pdf>. Acesso em mai 2018.

BRASIL, Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Fixa diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em maio de 2018.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em mai 2018.

BRASIL, **Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. 2004. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa\\_nac\\_educacao\\_reforma\\_agraria.pdf](http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf)

f. Acesso em mai 2018.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Resolução CNE/CEB. Nº 1 de 3 de abril de 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **PROCAMPO- Programa de Apoio à formação superior em Educação do Campo.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12394&Itemid=679](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12394&Itemid=679) Acesso em 02 de ago 2014.

BRASIL. Decreto-Lei nº 7.352, de 5 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Seção 1, nº. 212. Brasília, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Educação do Campo:** marcos normativos. SECADI. Brasília. 2012.

BRITO, Márcia Mariana Bitencourt; MOLINA, Mônica Castagna. Estudo com egressos da Licenciatura em educação do campo da UnB no contexto da expansão da educação superior. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR.** Maringá. 2016. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e\\_7/7-012.pdf](http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_7/7-012.pdf). Acesso em jul 2016.

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt; MOLINA, Mônica Castagna. As contribuições do curso de licenciatura (ledoc) para a formação do estudante protagonista: um estudo acerca da educação contra-hegemônica. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR.** Maringá. 2016.

CAIXETA, Maria Emília. Educação do campo e construção do conhecimento: tensões inevitáveis no trato com as diferenças. **Educação em Revista | Belo Horizonte | v. 29 | n. 01 | p. 273-301 | mar. 2013.**

CALDART, R. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. Educação do Campo. *In:* CALDART, R. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo na atualidade. Entrevista concedida às mestrandas do Programa de Pós-Graduação: Educação e Docência da Fae/UFMG na Linha: Educação do Campo. Belo Horizonte, 2017.

CALDART, Roseli; CERIOLI, Paulo Ricardo; e FERNANDES, Bernardo Mançano. Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo – Caderno nº1. Centro de Treinamento Educacional da CNTI -Luziânia-GO. Brasília: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB, 1998.

CALDART, Roseli Salete; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação do Campo:** campo – políticas públicas – educação. Brasília: Incra; MDA, 2008.

CALDART, Roseli. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org). **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Incra; MDA, 2008. P. 67-86.

CALDART, R.S. Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico para a Educação do Campo. *In: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo / Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (orgs). Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5*. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, Roseli. **A Escola do Campo em Movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

CALDART, Roseli Salete. Educação Do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4067/406757012003.pdf>. Acesso em mai de 2018.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa. Reformas nas Licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. **Práticas Artísticas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo**: um estudo na perspectiva das representações sociais. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2015.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. **Representações Sociais Das Práticas Artísticas Na Atuação De Professores Do Campo**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte. 2017.

CEMIG. Programa Peixe Vivo: Bacia do Rio Jequitinhonha. Disponível em: [http://www.cemig.com.br/pt-br/A\\_Cemig\\_e\\_o\\_Futuro/](http://www.cemig.com.br/pt-br/A_Cemig_e_o_Futuro/). Acesso em Jan 2018.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. *Rev. Bras. Educ.* no. 24. Rio de Janeiro. 2003.

COELHO, Ana Maria Simões. **Destino profissional de egressos dos Cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte. 2017.

COPEVE. **Edital complementar ao edital do concurso para ingresso no curso de licenciatura em educação do campo – UFMG/2018**. Universidade Federal de Minas Gerais. 2017. Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve>. Acesso em 25 de out. 2017.

DINIZ-MENEZES, Luciane de Souza. **Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Dissertação de mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.



DUARTE, Rosália. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf/>. Acesso em jan 2018.

ENNE, Ana Lucia S. Conceito de Rede e as Sociedades Contemporâneas.

**Comunicação e Informação**, v 7, n° 2: pág 264 - 273. jul./dez. 2004.

ESTEVAM, H. M. **Avaliação do perfil de egressos do programa de pós-graduação stricto sensu em educação escolar**: impacto na formação docente e de pesquisador. 2007. 107 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica; BARBARELA, Eduardo; RAMOS, Pedro. Levantamento das políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais. GEMAA, IESP-UERJ, 2013, pp. 1-25, 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária**: o debate paradigmático e o conhecimento. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente: [s.n], 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária, Pesquisa e MST**. Cortez. São Paulo. 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. 2006. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. MDA/MEC. Brasília. 2006.

FNDE. **Programa Nacional do Livro Didático do Campo**. PNLD Campo. 2011.

FONSECA, Carolina Ferreira da. Cartografia Social, Terra e Território. **Estudos Urbanos e Regionais** v.16, n.1 p.223-227, maio 2014.

FONSECA, Emílio Prado; FERREIRA, Efigênia Ferreira e; ABREU, Mauro Henrique Nogueira Guimarães; PALMIER, Andréa Clemente; VARGAS, Andréa Maria Duarte Vargas. Relação entre condição gengival e fatores sociodemográficos de adolescentes residentes em uma região brasileira. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Ana Maria de Araújo Freire [org.]. Paz e Terra: São Paulo, 2014.

FREITAS, Andrea Martins. As Competências na Atuação do Profissional Egresso da Licenciatura em Ciências Biológicas da UNESC: uma análise dos anos de 2002-2005.

**Dissertação de Mestrado.** Programa De Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Em Educação. UNESC, Criciúma. 2007.

GALIZONI, Flávia Maria; RIBEIRO, Eduardo Magalhães. Mulher e Trabalho na Agricultura Familiar do Alto Jequitinhonha. *In: Vale do Jequitinhonha: ocupação e trabalho.* NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). Universidade Federal Minas Gerais/ Pro Reitoria Extensão. 2013.

GATTI, Bernadette, *et al.* **A atratividade da carreira docente no Brasil.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em abr 2015.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. GENTILI, P., (org.) 2º ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GODOY, Arilda Schmidt; SCALZITTI, Lívia. Destino Ocupacional dos Egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unesp/Rio Claro no período de 1193-1997. **Educação: Teoria e Prática** – vol.7, nº12, jan-jun. 1993 e nº13, jul-dez.1999.

GONÇALVES, Ronaldo do Nascimento. **Diagnóstico Ambiental do Bacia do Rio Jequitinhonha.** IBGE. Salvador. 1997.

HADDAD, Sérgio. Direito a Educação. *In:* CALDART, R. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.324-330.

HAESBAERT, Rogério. Território e Multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia** - Ano IX, nº 17, 2007.

HAESBAERT, Rogério. Dos Múltiplos Territórios à Multiterritorialidade. Porto Alegre, Setembro de 2004. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. Acesso em out de 2018.

IBGE. **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil:** uma primeira aproximação. Coordenação de Geografia. – Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

IBGE. **Características da População e dos Domicílios.** Disponível em: [https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_da\\_populacao/caracteristicas\\_da\\_populacao\\_tab\\_municipios\\_zip\\_xls.shtm](https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/caracteristicas_da_populacao_tab_municipios_zip_xls.shtm). Acesso em 20 de dez 2018.

IBGE, **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil:** uma primeira aproximação / IBGE, Coordenação de Geografia. – Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100643.pdf>. Acesso em 20 de dez 2018.

INEP. Notas Estatísticas: Censo da Educação Superior 2016.

IEPHA. **Bacia do Rio Jequitinhonha**, 2017. Disponível em: <http://www.iepha.mg.gov.br/index.php/institucional/legislacao/14-patrimonio-cultural-protetido/bens-tombados/182-bacia-hidrogr%C3%A1fica-do-rio-jequitinhonha>. Acesso Jan de 2018.

KOLLING, NERY e MOLINA, 1999 *apud* CALDART, R. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267

LEFEBVRE, 1974 *apud* ACSELRAD, Henri. **Cartografia social e dinâmicas territoriais: marcos para o debate**. ACSELRAD, Henri [org.]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2010.

LORDELO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. Estudo com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas. Editora Proeja/Capes. Salvador: EDUFBA. 2012

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. de A. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis. **Revista Contabilidade Financeira – USP**, São Paulo, n. 37, p73- 84, jan/abr. 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/34151/36883>. Acesso em out 2018.

LIMA, Rejjane de Souza e OLIVEIRA, Luciano Benini de. **Juventude camponesa: unidade dialética campo – cidade**. XVII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em planejamento urbano e regional. São Paulo, 2017.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: **A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise**. (Material utilizado para obtenção do título de Livre Docência em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP Marília. Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), 2008. Disponível em: <[https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista.pdf](https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf)>. Acesso em mai de 2018.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: SILVA JUNIOR, C. A. da; *et al.* **Infância, educação e neoliberalismo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTELETO, Regina Maria; SILVA, Antônio Braz de Oliveira. Redes e Capital Social: o enfoque da informação para o desenvolvimento local. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 3, p.41-49, set./dez. 2004.

MARTINS, José de Souza. **Caminhada no Chão da Noite: emancipação política e libertação nos Movimentos Sociais do Campo**. Editora Hucitec. São Paulo. 1989.

MEC. INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2003.

MEC. Senso da Educação Superior 2016: notas estatísticas. 2016.

MEC. Educação do Campo: marcos normativos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: [pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_educ\\_campo.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf). Acesso em Jan 2018.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências.** Revista Brasileira de Educação. V. 17, n°. 50, maio-ago. 2012.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** MDA/MEC. Brasília. 2006.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão.** MDA/MEC. Brasília. 2010.

MOLINA, Mônica. Escola do Campo. In: CALDART, R. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.215-221.

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

MOLINA, Monica Castagna. JESUS, Sonia Meire dos Santos. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil Reflexões a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação (29- 67) in SANTOS, Clarice Aparecida, MOLINA, Monica Castagna. JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo. (orgs) **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil.** – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo / Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (orgs). Coleção Por Uma Educação do Campo, **Caderno nº 5.** Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004

MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições das Licenciaturas Em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores. Educação e Sociedade. Vol.38, nº140. Campinas. Jul/Set. 2017.**

MOREIRA, Antônio Flávio Moreira; SOARES, Magda; FOLLARI, Roberto A; GARCIA, Regina Leite (Org.) **Para Quem Pesquisamos, Para Quem Escrevemos: o impasse dos intelectuais.** Cortez. São Paulo. 2001.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. *In:* MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** MDA/MEC. Brasília. 2006.

MUNIZ, Jerônimo O. **Preto no Branco? Mensuração, Relevância e Concordância Classificatória no País da Incerteza Racial.** DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 55, no 1, 2012, pp. 251 a 282.

MUYLAERT, Camila Junqueira; *et.al.* Entrevista Narrativa: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm.** USP.2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt\\_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf](http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf). Acesso em jan 2018.

NETO, Antônio Júlio de Menezes. Formação de Professores para Educação do Campo: projetos sociais em disputa. *In:* ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima (org.) **Educação do Campo: Desafios para a formação de Professores.** Autêntica Editora. Belo Horizonte. 2009.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). Vale do Jequitinhonha: Ocupação e Trabalho. UFMG/PROEX. Belo Horizonte. 201.

OLIVEIRA, Antoniel de Assis. **Brigada Botocudos:** potencialidades e limites. Trabalho de Conclusão de Curso. UFMG. 2010.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e Educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1987 *In:* DINIZ-MENEZES, Luciane de Souza. **Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.** Dissertação de mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

PAIVA, R. O espírito comum. Petrópolis: Vozes, 1998. *In:* SOUSA, Mauro Wilton de. **O Pertencimento ao Comum Mediático:** a identidade em tempos de transição. Significação: Revista De Cultura Audiovisual, 37(34), 31-52.2010. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-7114.sig.2010.68112>. Acesso em ago 2018.

PIMENTA, Laura Nayara, 2015. *In:* CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. **Representações Sociais das Práticas Artísticas na Atuação de Professores do Campo.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte. 2017.

PINHEIRO, João Ismael D.; CUNHA, Sônia Baptista da; CARVAJAL, Santiago Ramírez; GOMES, Gastão Coelho. **Estatística Básica: a arte de trabalhar com dados.** Elsevier Editora. Rio de Janeiro. 2009.

POLLICE, O Papel da Identidade Territorial nos Processos de Desenvolvimento Local. **Espaço e Cultura**, UERJ, Rio de Janeiro, n°. 27, p. 7-23, Jan./Jun. de 2010.

RIBEIRO, Luiz Paulo. **Representações sociais de educandos do curso de licenciatura em educação do campo sobre a violência.** Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

RIBEIRO, Eduardo Magalhães. *et al*, A Feira e o Trabalho Rural no Alto Jequitinhonha: um estudo de caso em Turmalina, Minas Gerais. **Unimontes Científica.** Montes Claros, v.5, n.1, jan./jun. 2003.

RIBEIRO, E. M. *et al.* Agricultura Familiar e Programas de Desenvolvimento no Alto Jequitinhonha. **RER**, Rio de Janeiro, vol. 45, n. 4, p. 1075-1102, out/dez, 2007.

RIBEIRO, Eduardo Magalhães; GALIZONI, Flávia Maria. **Sistemas Agrários e Reprodução Familiar**: o caso dos lavradores do Alto Jequitinhonha, Minas Gerais. XI Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP. 1998.

RIBEIRO, Eduardo Magalhães; GALIZONI, Flávia Maria. Água, População Rural e Políticas de Gestão: o caso do Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais. **Ambiente & Sociedade** - Vol. V - no 2 - ago./dez. 2002 - Vol. VI - no 1 - jan./jul. 2003.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, R. et.al (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P. 293-299.

RIBEIRO, Eduardo Magalhães and GALIZONI, Flávia Maria. Água, população rural e políticas de gestão: o caso do vale do Jequitinhonha, Minas Gerais. *Ambient. soc.* [online]. 2003, vol.5, n.2, pp.129-146. ISSN 1414-753X. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2003000200008>. Acesso em out 2018.

RODRIGUES, Roberto Nascimento. Apresentação. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). **Vale do Jequitinhonha**: Ocupação e Trabalho. UFMG/PROEX. Belo Horizonte. 2013.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. *A cartografia e a relação pesquisa e vida*. **Psicol. Soc.** [online]. 2009, vol.21, n.2, pp.166-173.

SÁ, Laís Mourão e MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto. Autêntica Editora. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 5). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 179-210.

SANTANA, Carla da Silva. Girando o caleidoscópio: a formação de novas imagens no trabalho de olhar para os dados da pesquisa qualitativa. **Revista Ciências Humanas**. Florianópolis. p. 407-422. 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 9-19.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Cortez. São Paulo. 2005.

SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos. Editora Expressão Popular. 1ªed. São Paulo. 2008.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. A Questão da Inclusão Social na Universidade Brasileira. *In*: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; ARANHA, Antônia Vitória (org.). **Universidade Pública e Inclusão Social: experiência e Imaginação**. Editora UFMG. Belo Horizonte. 2008.

SERVILHA, Mateus de Moraes. As Relações de Trocas Materiais e Simbólicas no Mercado Municipal de Araçuaí. **Dissertação de Mestrado**. UFV. Viçosa. 2008.

SERVILHA, Mateus de Moraes. **O Vale do Jequitinhonha entre a “Di-visão” pela pobreza e sua ressignificação pela identificação regional**. Tese de Doutorado. UFF. Niterói. 2012.

SILVA, Maria Aparecida Moraes. As Andorinhas. **Nem Lá. Nem Cá**. Caderno Ceru – n°9- P. 29-44, 1998.

SILVA, H. L. *et al* (2005). **Educação do Campo em Minas Gerais – sua História e Desafios**. Universidade Federal de Viçosa, Rio de Janeiro, 2005.

SILVA, Vandia. **Jovens de um Rural Brasileiro: socialização, educação e assistência**. Cad. Cedes, Campinas, v. 22, n. 57, agosto/2002, p. 97-115. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v22n57/12005.pdf>. Acesso em mai 2018.

SILVEIRA, Olívia Maria Costa e CARVALHO, Leila Tibiriçá de. Estratégias Metodológicas para pesquisa com egressos. *In*: LORDELO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. **Estudo com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas**. Editora Proeja/Capes. Salvador: EDUFBA. 2012.

SILVEIRA, Olívia. O Unicórnio e o Rinoceronte: uma análise do Projovem a partir da percepção de seus beneficiários. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; PINTO, Felipe Chiarello de Souza. **Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional**. R B P G, v. 2, n. 4, p. 38-47, 2005.

SINDER, Marilene; PEREIRA, Renato Crespo. **A Pesquisa com Egressos como Fonte de Informação Sobre a Qualidade dos Cursos de Graduação e a Responsabilidade Social da Instituição**, 2013. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/). Acesso em set 2018.

SOARES, Ademilson de Souza. A Formação do Professor da Educação Básica Entre Políticas Pública E Pesquisas Educacionais: um experiência no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 443-464, abr./jun. 2014.

SOUSA, MauroWilton de. O Pertencimento ao Comum Mediático: a identidade em tempos de transição. **Significação: Revista De Cultura Audiovisual**, 2010. 37(34), 31-52. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-7114.sig.2010.68112>. Acesso em nov 2018.

SOUZA, Ana Claudia Gomes de. “PASSOU? AGORA É LUTA!” Um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia. **Tese (doutorado)** - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2016.

SOUZA, Letícia Pereira; PORTES, Écio Antônio. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidade públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011.

SOUZA, Maria Antônia; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Educação do Campo, Escola, Ruralidades e o Projeto do PNE. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 191-204, jul./dez. 2011.

UFMG. **Relatório de Dados da Pesquisa Egressos**: módulo Ciências Sociais. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: [https://www.ufmg.br/egressos/Ciencias\\_Sociais\\_junho.pdf](https://www.ufmg.br/egressos/Ciencias_Sociais_junho.pdf). Acesso em mar 2017.

UNB. **Pesquisa de Egressos**. Disponível em: [http://www.cpa.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=447&Itemid=261](http://www.cpa.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=447&Itemid=261). Acesso em set 2018.

VALADÃO, Franciele Aparecida. As Mulheres Na Educação Do Campo Transformando O Território do Pontal do Paranapanema: estudo sobre a participação das militantes do MST no PRONERA. VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. **Anais do evento**. Disponível em: [http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404667586\\_ARQUIVO\\_ArtigoCBG\\_FranValadao\\_Mulheres-pronera.pdf](http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404667586_ARQUIVO_ArtigoCBG_FranValadao_Mulheres-pronera.pdf). Acesso em nov 2018.



## ANEXOS

## ANEXO I: APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O Surgir de Novos Territórios Educativos: um mapeamento socioprofissional dos egressos do LECampo UFMG do Vale do Jequitinhonha

**Pesquisador:** Maria de Fátima Almeida Martins

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 83252018.0.0000.5149

**Instituição Proponente:** PRO REITORIA DE PESQUISA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.568.693

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de pesquisa de uma estudante do mestrado profissional em educação e docência com estudantes egressos do LECampo formados entre 2011 e 2015. Estão previstos aplicação de um questionário e entrevistas semi-estruturadas. A amostra prevista é de 25 ex-estudantes de licenciatura do campo que atuam no Vale do Jequitinhonha. O produto previsto é uma base de dados "pessoais, acadêmicos, profissionais [...] que possibilitem o acompanhamento dos egressos e os desdobramentos de sua formação na conjuntura sociopolítica das áreas de atuação" para "ser uma fonte permanente de relação com a [sua] realidade profissional".

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo da pesquisa é mapear a inserção socioprofissional dos egressos da Licenciatura da Educação do Campo da UFMG do Vale do Jequitinhonha. Isso envolve o registro das experiências vivenciadas por tais egressos, em paralelo a uma investigação de como essas experiências são organizadas e quais os princípios que as orientam.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O projeto apresenta riscos mínimos, como um possível desconforto ou inibição do participante frente aos pesquisadores. Entre os benefícios está a possibilidade de cada participante refletir sobre a relação formação -atuação socioprofissional; os dados e análises da pesquisa propiciarem

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad S/J 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 2.568.693

uma reformulação de procedimentos de gestão institucional, do próprio curso de Licenciatura em Educação do Campo bem como da instituição, ou fomentar debates para as políticas de formação para a docência de educadores do campo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Por investigar o "efeito escola", isto é, o legado de um curso oferecido pela UFMG, o projeto é relevante para instituição. Sua pertinência para o campo de conhecimento também está bem justificada. A amostra de participantes é toda composta de adultos e as questões de pesquisa giram em torno do exercício de sua profissão. A pesquisa, portanto, não deve lhes causar mal.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O TCLE contém boa apresentação dos riscos e benefícios para as voluntárias e voluntários, está em linguagem clara e apresenta adequadamente as informações para contato tanto com pesquisadoras, quanto com COEP. Parece desnecessária uma carta de autorização da coordenação do curso de licenciatura do campo para uma pesquisa com egressos. Em sua análise, também notamos que ela não está apenas dirigida à vice coordenadora do curso, mas, também, assinada por ela.

**Recomendações:**

SMJ, somos favoráveis pela aprovação do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto é relevante para instituição formadora e tem pertinência para o campo de conhecimento. As questões de pesquisa giram em torno do exercício de sua profissão e são dirigidas a pessoas adultas, portanto, a pesquisa deve lhes propiciar mais benefícios que males.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005  
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
 Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 2.568.693

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1074477.pdf	16/02/2018 15:06:59		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoCompleto.pdf	16/02/2018 14:36:42	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito
Outros	questionario.pdf	16/02/2018 11:12:05	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito
Outros	roteirodeentrevistanarrativa.pdf	16/02/2018 11:11:26	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito
Outros	termodeimagem.pdf	16/02/2018 11:10:56	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromissopesquisadores.pdf	16/02/2018 11:03:58	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	atorizacaoinstitucional.pdf	16/02/2018 11:03:37	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoconsentimentolivre esclarecido.pdf	16/02/2018 10:59:23	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito
Outros	Parecer.pdf	16/02/2018 10:19:17	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	16/02/2018 10:13:47	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito
Outros	832520180aprovacaoassinada.pdf	28/03/2018 11:22:50	Vivian Resende	Aceito
Outros	832520180parecerassinado.pdf	28/03/2018 11:22:59	Vivian Resende	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

## ANEXO II: QUESTIONÁRIO

Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Questionário da pesquisa com egressos do curso de  
Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de  
Educação da UFMG

Nome completo: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone: ( ) \_\_\_\_\_

Turma na qual ingressou no LECampo: ( ) 2005 ( )  
2008 ( ) 2009 ( ) 2010 ( ) 2011

### BLOCO I - INFORMAÇÕES PESSOAIS E FAMILIARES

#### 01. Gênero

- ( ) Feminino  
( ) Masculino  
( ) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

02. Idade (em anos): \_\_\_\_\_

#### 03. Quanto à sua cor/raça, você se declara:

- ( ) Amarelo  
( ) Branco  
( ) Indígena  
( ) Pardo  
( ) Preto  
( ) Não desejo me declarar

#### 04. Estado civil

- ( ) Solteiro  
( ) Casado  
( ) Separado  
( ) Divorciado  
( ) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

#### 05. Localização

a) Onde nasceu:

Município: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

- ( ) Zona rural ( ) Zona urbana

b) Onde reside:

Município: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

- ( ) Zona rural ( ) Zona urbana

c) Se zona rural, especifique (área de assentamento,  
quilombola, etc) \_\_\_\_\_

#### 6. Sobre a configuração de sua residência

a) Quantas pessoas moram com você? \_\_\_\_\_

b) Com quem reside:

- ( ) Com esposa/o, companheira/o  
( ) Com os pais  
( ) colegas de estudo ou trabalho  
( ) sozinho/a  
( ) com outras pessoas. Especifique: \_\_\_\_\_

#### 7. Você tem filhos?

( ) Sim. Especifique quantos:

\_\_\_\_\_

( ) Não

7.1) Quantos filhos: \_\_\_\_\_

7.2. Idade/s do/s filho/s: \_\_\_\_\_

8. Renda pessoal (somando todos os trabalhos e as  
atividades remuneradas que você exerce)

- ( ) Até 1 salário mínimo  
( ) Entre 1 e 2 salários mínimos  
( ) Entre 2 e 3 salários mínimos  
( ) Entre 3 e 4 salários mínimos  
( ) Acima 4 salários mínimos

9. Renda familiar (somando todas os trabalhos e as  
atividades remuneradas exercidas por sua família)

- ( ) Até 1 salário mínimo  
( ) Entre 1 e 2 salários mínimos  
( ) Entre 2 e 3 salários mínimos  
( ) Entre 3 e 4 salários mínimos  
( ) Acima 4 salários mínimos

### BLOCO II - TRAJETÓRIA ESCOLAR E ACADÊMICA

#### 1. Onde fez a maior parte do Ensino Médio?

- ( ) No campo. Vá para a questão 1.2  
( ) Na cidade. Vá para a questão 2

1.2. Marque um X na opção que corresponde à  
escola do campo frequentada por você:

- ( ) Escola em comunidade rural  
( ) Escola em Distrito  
( ) Escola Família Agrícola  
( ) Instituto Federal  
( ) Outra. Especifique: \_\_\_\_\_

**2. Quanto tempo você esperou, após concluir o Ensino Médio, para iniciar o Ensino Superior?**

- ( ) Menos de 1 ano  
 ( ) 1 a 2 anos  
 ( ) 3 a 4 anos  
 ( ) 5 a 6 anos  
 ( ) 7 a 8 anos  
 ( ) Mais de 8 anos

**3. Quem indicou ou como ficou sabendo sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo?**

- ( ) Indicação de movimento/organização social/sindical.  
 ( ) Indicação de pessoas que fizeram o curso.  
 ( ) Soube através de redes sociais.  
 ( ) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

**4. A opção pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo se justifica por(Marque mais de uma alternativa, se for o caso):**

- ( ) Desejar atuar na docência.  
 ( ) Aprimorar conhecimentos e atuar na área.  
 ( ) Foi a única oportunidade para fazer um curso superior.  
 ( ) Por ser um curso na modalidade em alternância.  
 ( ) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

**5. Você está cursando, concluiu ou começou e parou outro/s curso/s após a finalização da Licenciatura em Educação do Campo? Marque um X na opção correspondente a cada curso indicado no quadro:**

Cursos	Concluído	Em curso	Começou e não concluiu
Curso de atualização (até 170hs)	( )	( )	( )
Curso de aperfeiçoamento (até 180hs)	( )	( )	( )
Outra graduação	( )	( )	( )
Especialização na área em que formou	( )	( )	( )
Especialização em outra área	( )	( )	( )
Mestrado na área de educação	( )	( )	( )
Mestrado em outra área	( )	( )	( )
Doutorado na área de educação	( )	( )	( )
Doutorado em outra área	( )	( )	( )

Outros cursos (se concluído ou em curso, vá para questão 5.2)	( )	( )	( )
---------------------------------------------------------------	-----	-----	-----

**5.1. Se está cursando ou concluiu outro/s curso/s, especifique qual ou quais:**

**BLOCO III -INSERÇÃO SÓCIO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS**

**1. Participa de alguma organização e/ou movimento social e/ou sindical?**

- ( ) Sim. Responda as questões 1.1 e 1.2  
 ( ) Não. Vá para a questão 2

**1.1. Indique o/s nome/s da/s organização/ões e/ou movimento/s(social e/ou sindical) que pertence/participa:** \_\_\_\_\_

**1.2. Quando começou a participar de movimentos e organizações sociais?**

- ( ) Antes de entrar no LECampo  
 ( ) Durante o LECampo  
 ( ) Após o LECampo

**2. Em relação a sua ocupação, atualmente?**

- ( ) Estudando e trabalhando. Vá para a questão 3.  
 ( ) Trabalhando. Vá para a questão 3.  
 ( ) Estudando. Vá para a questão 5.  
 ( ) Não trabalha nem estuda. Vá para a questão 5.

**3. Qual seu vínculo de trabalho atual? (Marque mais de uma alternativa, caso tenha mais de um vínculo laboral):**

- ( ) Autônomo, trabalha para você mesmo e a própria família  
 ( ) Autônomo presta serviços para terceiros  
 ( ) Regime de CLT – carteira assinada  
 ( ) Servidor público efetivo  
 ( ) Servidor público – contratado  
 ( ) Cooperativado  
 ( ) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

**4. Em que local você está trabalhando atualmente?**

- ( ) Escola do Campo  
 ( ) Escola urbana  
 ( ) Escola do campo e urbana

- ( ) Movimentos e organizações sociais e sindicais  
 ( ) Outro local. Especifique: \_\_\_\_\_

**5. Em que local ou locais você já trabalhou após conclusão do curso?** (Marque mais de uma alternativa, se for o caso):

- ( ) Escola do Campo. Vá para o Bloco IV.  
 ( ) Escola urbana. Vá para o Bloco IV.  
 ( ) Escola do campo e urbana. Vá para o Bloco IV.  
 ( ) Movimentos e organizações sociais e sindicais. Vá para o Bloco IV.  
 ( ) Outro local. Especifique e vá para o Bloco IV.:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- ( ) Não trabalhei após a finalização do curso. Vá para o Bloco V.

**BLOCO IV – PARA QUEM TRABALHOU APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO**

**1. Você já trabalhou ou trabalha em alguma escola?**

- ( ) Sim, trabalho no momento. Vá para a questão 1.1.  
 ( ) Sim, mas no momento não trabalho. Vá para a questão 1.1.  
 ( ) Nunca trabalhei em escola. Vá para a questão 4

**1.1. Em se tratando da atuação na educação, em qual função ou quais funções você trabalhou ou trabalha?**(Marque mais de uma alternativa, caso desempenhe mais de uma função):

- ( ) Gestão escolar e docência  
 ( ) Gestão escolar  
 ( ) Gestão de processos educativos em comunidades e /ou movimentos e organizações sociais. Qual \_\_\_\_\_  
 ( ) Técnico administrativo escolar  
 ( ) Docência  
 ( ) Outra. Especifique: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**1.2. Sobre seu trabalho na escola, em qual rede de ensino você trabalhou ou trabalha?**(Você pode marcar mais de uma alternativa, caso esteja trabalhando em mais de uma escola)

- ( ) Em escola pública municipal do campo  
 ( ) Em escola pública municipal urbana  
 ( ) Em escola pública estadual do campo  
 ( ) Em escola pública estadual urbana  
 ( ) Em Instituto Federal  
 ( ) Particular

- ( ) Em escola comunitária (EFA, outras). Indique qual ou quais:  
 \_\_\_\_\_

- ( ) Outra/s. Especifique: \_\_\_\_\_

**1.3. Sobre seu trabalho na escola, em que níveis de ensino você trabalhou ou trabalha?** (Você pode marcar mais de uma alternativa, caso esteja atuando em mais de uma etapa):

- ( ) Educação Infantil  
 ( ) Anos iniciais do Ensino Fundamental  
 ( ) Anos Finais do Ensino Fundamental  
 ( ) Ensino Médio  
 ( ) EJA  
 ( ) Ensino Superior  
 ( ) Outros. Especifique qual ou quais: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**1.4. A/s escola/s onde você trabalhou ou trabalha possui/possuía calendário diferenciado?**

- ( ) Sim  
 ( ) Não

**1.5. Na/s escola/s onde trabalhou ou trabalha atualmente, independente da função desempenhada, você tem conseguido ou conseguiu promover alguma prática interdisciplinar com os estudantes, educadores e/ou comunidade escolar?**

- ( ) Desenvolvo sempre  
 ( ) Desenvolvo pouco  
 ( ) Não desenvolvo

**2. Você trabalhou ou trabalha na docência escolar?**

- ( ) Sim. Vá para a questão 8.1.  
 ( ) Não. Vá para a questão 9

**2.1. Na docência, em qual sua área trabalhou ou trabalha?**

- ( ) Na área de conhecimento em que habilitou. Qual ou quais disciplina/s? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- ( ) Em outra área de conhecimento. Qual ou quais disciplinas?  
 \_\_\_\_\_

- ( ) Na área de conhecimento em que habilitou e em outra área de conhecimento. Qual ou quais disciplina/s? \_\_\_\_\_

**3. Como avalia sua satisfação profissional por trabalhar atualmente ou já ter trabalhado na área da Educação?**

- ( ) Bastante satisfatório  
 ( ) Razoavelmente satisfatório  
 ( ) Pouco satisfeito  
 ( ) Não satisfatório

4. Das temáticas, abaixo, quais delas aproxima da sua prática profissional? Marque um X na alternativa que mais se aproxima da frequência com que você trabalha com os temas indicados:

Tema	Sempre	Raramente	Nunca
Agroecologia	( )	( )	( )
Associativismo	( )	( )	( )
Educação do campo	( )	( )	( )
Reforma Agrária	( )	( )	( )
Relações de gênero	( )	( )	( )
Relações étnico-raciais	( )	( )	( )
Sindicalismo	( )	( )	( )

**BLOCO V – PARA QUEM NÃO TRABALHOU APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO**

1. Caso não tenha trabalhado após a finalização do curso, indique o motivo:

- ( ) Não encontrei oportunidade no mercado de trabalho  
 ( ) Decidi continuar os estudos sem trabalhar  
 ( ) Maternidade  
 ( ) Adoecimento  
 ( ) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

**BLOCO VI - AVALIAÇÃO E CONTINUIDADE NA PESQUISA**

1. Aponte reflexões, críticas e sugestões sobre o questionário e/ou a temática da pesquisa em questão.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

2. Você deseja continuar participando de pesquisa em Educação do campo? \_\_\_\_\_

*Obrigada por sua participação!*  
 Equipe NEPCampo/FaE/UFMG

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

**Iniciação:** Apresentação da proposta de pesquisa ao entrevistado, evidenciando os objetivos e também os referenciais norteadores.

**Narração central:** Conte-me sobre sua trajetória com a Educação do Campo desde os primeiros contatos até os dias de hoje, na sua atuação socioprofissional, tendo em vista sua formação no LeCampo. Fique à vontade para detalhar e narrar os acontecimentos que detalham essa experiência.

**Perguntas:** Após ouvir e ter certeza que a narrativa se finalizou, caso seja necessário pedir mais detalhes sobre alguns acontecimentos que não foram detalhados, buscando traduzir questões a fim de uma maior explicitação. Possíveis eixos a serem aprofundados:

- Os caminhos até a formação na Licenciatura em Educação do Campo;
- A relação da formação com a prática profissional;
- Desdobramento da sua atuação no território do Vale do Jequitinhonha
- Desafios e conquistas enquanto egressos da Licenciatura em Educação do Campo.



## APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “O Surgir de Novos Territórios Educativos: um mapeamento socioprofissional dos egressos do LECampo do Vale do Jequitinhonha”, cujo objetivo é mapear o cenário socioprofissional dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo naturais do Vale do Jequitinhonha.

Para isto, os instrumentos de coleta de dados compreenderão um questionário (que será realizado via plataforma Google) e entrevistas narrativas (em local a ser definido entre pesquisador e sujeito de pesquisa) a serem desenvolvidas junto a egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, naturais do Vale do Jequitinhonha.

Por este motivo, o(a) convidamos a preencher o e/ou a realizar uma entrevista narrativa áudio-gravada. Seu aceite ou não a este convite e sua eventual participação na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando você livre para retirar seu consentimento a qualquer instante durante seu desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com o pesquisador e com a Instituição. Ressaltamos, ainda, que sua participação não ocasionará gastos financeiros, como toda pesquisa envolve riscos, conforme preconiza a Resolução nº 466/12, os possíveis riscos podem ser: desconfortos provenientes da entrevista que serão minimizados pelos pesquisadores através de medidas como: respeito à sua opinião e conceitos; dar-lhe a faculdade de responder tão somente às questões ao qual se dispor e garantia de seu anonimato ao utilizarmos pseudônimos. O material relativo ao questionário e/ou entrevista do(s) qual(is) por ventura participe será mantido em local seguro e privado, de modo a impedir seu acesso por terceiros, e serão utilizados para fins estritamente acadêmicos (elaboração da dissertação e produção de artigos ou capítulos de livros).

O estudo trará possíveis benefícios para todos os participantes, pois no momento do preenchimento do questionário e da entrevista forneceremos condições propícias para que você reflita sobre a relação da arte em sua formação enquanto professor. Além disto, os dados e análises da pesquisa, ao serem publicizados, poderão propiciar uma reformulação de procedimentos de gestão institucional e fomentar debates para as políticas de formação para a docência na área de conhecimento de arte e mais especificamente para a Educação do Campo.

Desse modo, solicitamos sua autorização para o preenchimento do questionário e/ou participação na entrevista áudio-gravada, que serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Por este

motivo, caso autorize, você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido, no qual constam o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme preconiza a Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Livre Consentimento para que, caso os termos acima lhe convenham, dê o seu “de acordo”.

---

Nayara Cristine Carneiro do Carmo  
Mestranda no Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG  
Endereço: Rua Raimundo Ezequiel da Paixão, 115, apto109, Serra Verde- Belo Horizonte -MG.  
Telefone: (31) 99710-9144 Email: [nayaracarmocsa@gmail.com](mailto:nayaracarmocsa@gmail.com)

---

Maria de Fátima Almeida Martins  
Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Sala 1551, Pampulha, Belo Horizonte – MG.  
Telefone: 3409-6226 Email: [faltmartins@ufmg.br](mailto:faltmartins@ufmg.br)

Os pesquisadores me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFMG. Caso tenha alguma dúvida de natureza ética poderá ser acionado na Unidade Administrativa II, 2º andar-Sala 2005 , Campus Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais, localizada na Av. Antônio Carlos, 6627 – Brasil. Fone (31) 3409-4592. Endereço eletrônico: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro também ter recebido uma via deste termo para minha posse.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Assinatura: \_\_\_\_\_