

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

Naiane Dias Nunes

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O CAMPO DE PROFESSORES
EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO FAE-UFMG**

**Belo Horizonte
Fevereiro/2019**

Naiane Dias Nunes

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O CAMPO DE PROFESSORES
EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO FAE-UFMG**

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 de Pesquisa: Educação do Campo

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Isabel Antunes-Rocha

Co-orientador: Prof. Dr. Luiz Paulo Ribeiro

**Belo Horizonte
2019**

<p>N972r T</p>	<p>Nunes, Naiane Dias, 1989- Representações sociais sobre o campo de professores egressos do curso de licenciatura em educação do campo FAE-UFMG [manuscrito] / Naiane Dias Nunes. - Belo Horizonte, 2019. 69 f., enc., il.</p> <p>Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha. Coorientador: Luiz Paulo Ribeiro. Bibliografia: f. 56-69.</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. Professores de educação do campo -- Formação -- Teses. 5. Professores de educação do campo -- Representações sociais -- Teses. 6. Educação do campo -- Teses. 7. Representações sociais -- Teses. 8. Educação do campo -- Licenciatura -- Estudantes -- Teses. I. Título. II. Antunes-Rocha, Maria Isabel, 1957-. III. Ribeiro, Luiz Paulo, 1987-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 370.19346</p>
--------------------	---

Catálogo da Fonte^a: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário¹: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica².)



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

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O CAMPO DE PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO FAE-UFMG

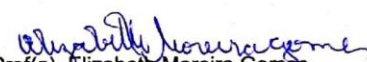
NAIANE DIAS NUNES

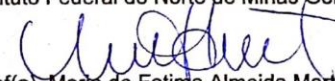
Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Maria Isabel Antunes Rocha - Orientador
UFMG


Prof(a). Luiz Paulo Ribeiro
Universidade Federal de Minas Gerais


Prof(a). Elizabeth Moreira Gomes
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais


Prof(a). Maria de Fatima Almeida Martins
UFMG

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2019.

*Dedico este trabalho aos camponeses e camponesas, responsáveis pela construção e
reconstrução da vida no campo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que continua me proporcionando grandes oportunidades e desafios ao longo da vida.

A meu pai Joaquim, minha mãe Antônia, meus irmãos Marcos Vinicius e Maurício, minha irmã Marina, meu namorado Guilherme, pela compreensão, pelo apoio e pelo carinho durante todo o processo, e por não terem medido esforços para me ajudar nessa trajetória até aqui.

A todos que compõem e compuseram a equipe do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Jordânia, pois fizeram parte desse percurso de formação.

À Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais e a todos os seus membros.

À minha orientadora Maria Isabel Antunes-Rocha e meu co-orientador Luiz Ribeiro pela compreensão e ajuda para desenvolver esse trabalho que encarei como desafio e também por fazerem parte da minha formação, e por serem referências para além do mundo acadêmico.

Aos professores e mestres que perpassaram pela minha caminhada nos estudos desde os primeiros passos dentro do ambiente escolar.

A todos os membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo – NEPECAMPO, em especial a Professora Maria de Fatima, Professora Álida e Cynthia.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais – GERE, pelos momentos de partilhas e aprendizagem.

Às minhas irmãs e colegas de mestrado na linha da Educação do Campo, Ataliane, Cristiane, Maria e Nayara, pelos sorrisos, forças e carinho nesse percurso de grande importância em nossa caminhada.

À Cristiene e à Erica Justino pela amizade, apoio, companheirismo, vocês fazem parte desse trabalho e da minha história.

A todos os Movimentos Sociais, professores, coordenação, bolsistas, funcionários que acreditam nessa luta.

“Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si.”

(Paulo Freire/Pedagogia da Esperança)

RESUMO

Nesta pesquisa teve-se como propósito estudar as Representações Sociais sobre o campo de professores egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo FAE-UFMG. Essas implicações foram compreendidas na trajetória de vida de cada um dos sujeitos, perpassando pelo contexto em que vivem e no que diz respeito à atuação nas escolas do campo. Considera-se que as Representações Sociais sobre o campo de professores egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, implicam diretamente na atuação dos professores. Nota-se que o sujeito pode ter uma identidade camponesa construída historicamente na luta, a partir da ação construída no seu ambiente, para além do espaço físico denominado território, desde que suas representações sociais estejam entrelaçadas com a realidade/vivência, construída a partir das relações individuais e coletivas. Diante deste quadro, buscou-se identificar as Representações Sociais sobre o campo de egressos que estão na docência. A abordagem metodológica dessa pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, para tanto foram aplicados questionários semiestruturados e realizadas cinco entrevistas narrativas, a fim de compreender as implicações das Representações Sociais sobre o campo de professores egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo FAE-UFMG. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessário construir um roteiro metodológico organizado em três etapas, sendo eles: revisão bibliográfica, levantamento de dados e análise dos dados. As análises apontam que os professores egressos do curso têm um olhar para os estudantes a partir da realidade vivenciada pelo estudante e a realidade da qual a escola está inserida, além de apresentarem um anseio dos professores em fazer um trabalho diferenciado. Porém se percebe que os professores que atuam sozinhos em uma escola, sentem dificuldade em realizar trabalhos voltados para o contexto da Educação do Campo. As Representações Sociais desses professores mostram que o modo no qual eles estão inseridos no campo (lugar que se vive, que se produz e que se constitui como sujeito) implica diretamente na forma de ver e compreender seus estudantes além de influenciá-los na execução de suas aulas, levando a terem uma preocupação em trabalhar com os mesmos sobre a realidade que eles vivem, seus territórios, suas identidades.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Representações Sociais. Identidade. Território. Egresso

ABSTRACT

The purpose of this research was to study the Social Representations about the field of teachers who graduated from the BAE-UFMG Field Education Course. These implications were understood in the life trajectory of each one of the subjects, going through the context in which they live and with regard to the performance in the rural schools. It is considered that the Social Representations on the field of teachers graduates of the course of Degree in Education of the Field, imply directly in the action of the teachers. It is noted that the subject can have a peasant identity built historically in the struggle, from the action built in its environment, beyond the physical space called territory, as long as its social representations are intertwined with reality / experience, constructed from the individual and collective relationships. In view of this situation, we sought to identify the Social Representations about the field of graduates who are teaching. The methodological approach of this research used a qualitative approach, for which both semi-structured questionnaires were applied and five narrative interviews were carried out in order to understand the implications of the Social Representations on the field of teachers graduating from the FAE-UFMG Field Degree course. For the development of this research, it was necessary to construct a methodological roadmap organized in three stages: bibliographic review, data collection and data analysis. The analyzes indicate that the teachers who are graduates of the course have a look at the students based on the reality experienced by the student and the reality of which the school is inserted, besides presenting a desire of the teachers to do a differentiated work. However, it can be seen that teachers who work alone in a school, find it difficult to carry out work focused on the context of Field Education. The Social Representations of these teachers show that the way in which they are inserted in the field (place that is lived, that takes place and that constitutes itself as subject) implies directly in the way of seeing and understanding its students besides influencing them in the execution of their classes, leading to a concern to work with them on the reality that they live, their territories, their identities.

Keywords: Field Education. Social Representations. Identity. Territory. Egress

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CSH - Ciências Sociais e Humanidades

CVN - Ciências da Vida e da Natureza

ENERA - Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária

FaE - Faculdade de Educação

GERES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IMRS - Índice Mineiro de Responsabilidade Social

LAL - Língua, Arte e Literatura

LeCampo - Licenciatura em Educação do Campo

MAT - Matemática

MEC - Ministério da Educação

NEPCampo - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UnB - Universidade Federal de Brasília

LISTA DE TABELA E MAPA

Tabela 1: Marcos Legais - Educação do Campo	23
Mapa 1: Localização das instituições federais com curso de Licenciatura em Educação do Campo em Minas Gerais	27
Mapa 2: Município de Rio Pardo de Minas	37

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo pela UFMG/ UFV/ UFVJM até 2017	27
Gráfico 2: Egressos do curso em Licenciatura em Educação do Campo – FaE /UFMG formados até 2017	29
Gráfico 3: Produção agrícola do município de Rio Pardo de Minas	38
Gráfico 4: Gênero dos egressos que responderam ao questionário	40
Gráfico 5: Egressos que responderam que atuaram em escola no ano de 2018	40

LISTA DE ANEXO E APÊNDICE

Anexo I: Questionário Semiestruturado	59
Anexo II: Roteiro de Entrevista Narrativa	66
Anexo III: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 EDUCAÇÃO DO CAMPO	19
1.1 Processo de Luta da Educação do Campo.....	19
1.2 Educação do Campo enquanto política publica.....	22
1.3 Formação de professores	25
2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, TERRITÓRIO E IDENTIDADE: CAMINHOS TEÓRICOS	30
2.1 Representações Sociais	30
2.2 Território	32
2.3 Identidade.....	34
3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	36
3.1. Contextualização do município de Rio Pardo de Minas	36
3.2. Perfil dos professores egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	39
3.3 Dimensões Socioterritoriais nas Representações Sociais de Campo	41
3.4 Dimensões indenitárias: ser professor no campo	44
3.5 Desafios à atuação como professor do campo – Luta e Resistência	46
4 RECURSO EDUCACIONAL.....	51
4.1 Metodologia	51
4.2 Roteiro do vídeo	52
4.3 Sequência didática.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	56

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa representa um percurso de minha trajetória e faz parte do desdobramento de minha vida como camponesa, militante do Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, egressa do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e analista educacional na equipe da Coordenação de Política Pública de Educação do Campo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Nessa, propomos o estudo das Representações Sociais de professores egressos, residentes na cidade de Rio Pardo de Minas/MG, do curso de LeCampo, ofertado pela UFMG, sobre o campo. A mesma faz parte do Programa do Mestrado Profissional, na Linha de Educação do Campo, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPECampo), que fomenta o grupo de pesquisa sobre Formação de Educadores do Campo em Minas Gerais (2004-2015): Repercussões na trajetória docente de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo – LeCampo/FaE/UFMG e ao Grupo de Estudos sobre Representações Sociais (GERES) .

Temos em mente que a luta pela Educação do Campo está estreitamente ligada à luta pela terra, visto que “não podemos lutar por uma escola do campo de qualidade se não lutarmos, também, por políticas públicas que deem aos povos do campo uma melhor qualidade de vida.” (NUNES, 2016, p. 13), contribuindo assim no fortalecimento do protagonismo camponês. Compromisso que os professores em Educação do Campo devem ter no seu processo de formação, levando os seus discentes uma formação crítica da realidade camponesa.

Os povos camponeses historicamente lutaram e lutam por seus direitos, reivindicando o direito à permanência e ao trabalho na terra, à saúde, à qualidade de vida, à cultura e à educação (RIBEIRO, 2017). Entretanto, como afirma Vendramini (2007),

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos. (VENDRAMINI, 2007, p. 123).

Compreendemos a Educação do Campo como um processo de luta dos movimentos sociais e sindicais camponeses pela permanência e pelas condições de viver no campo com

melhor qualidade de vida, com direitos e dignidade. Constituída como um movimento de luta, a Educação do Campo tem a I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada em 1998, como um marco inicial, que foi uma forma de aglutinar forças às lutas e conquistas que propiciaram a construção dos marcos legais que garantem que os povos do campo tenham direito à educação pública e de qualidade. A construção dos marcos legais demarca a função do Estado no atendimento das demandas da classe de trabalhadores e suas famílias, que não tiveram acesso a uma educação que atendesse suas necessidades, que vão além de ler e escrever, respeitando sua cultura e seus saberes. Dando a possibilidade aos camponeses de escolherem onde construir suas histórias de vida com dignidade.

Nessa pesquisa, a abordagem da teoria das Representações Sociais orienta a identificação de representações socioterritoriais sobre o campo. Neste caso, ficou explícita a necessidade de trabalharmos também com outra referência teórica: os estudos sobre a identidade. O mesmo vem sendo estudado por diferentes frentes de estudo, ente elas, as Ciências Sociais, a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e a Educação. Este estudo será construído com base no conceito utilizado pela Psicologia Social. A partir, da abordagem feita por Ciampa (1994, p. 72) de que é impossível o homem deixar de ser social e histórico, é que compreendemos que, não podemos “dissociar o estudo da identidade pessoal do da sociedade”. E nesse contexto, a compreensão é a de que as relações estão em movimento e em contradições, por meio do processo natural/biológico, humano e social formando o processo de construção da identidade do sujeito, que de acordo com Bogo (2008) ganha sentido quando,

A partir dos conhecimentos científicos e com a reorganização da dialética como fundamentos teóricos para entender o movimento das contradições foi que Karl Marx (1818 -1883) e Friedrich Engels (1820-1895) avançaram na elaboração, compreendendo que as coisas estão em constante transformações pelo movimento das contradições existentes na matéria e na história da sociedade, onde ocorre os conflitos entre as classes sociais. (BOGO, 2008, p.34-35)

Para os povos camponeses, a identidade é reforçada nos espaços de organização coletiva dos movimentos sociais¹ e sindicais, assim como nas ações e reações da construção da vida desses sujeitos coletivos, em seus espaços geográficos, bem como político e social.

¹Aqui estamos chamando de movimentos sociais e sindicais do campo: aqueles movimentos organizados/articulados pelos camponeses, que entende o campo como espaço de vivência, construído por seus sujeitos e suas experiências de vida, de sociedade, de cultura e de produção.

De acordo com Correia (2011, p.5) "[...] a identidade camponesa compreende o campo como espaço vivido, com seus sujeitos e suas tradições, espaço de cultura, de produção da vida, de democratização das relações sociais, de solidariedade, de justiça social" implicando ao sujeito uma identidade múltipla e em movimento.

Mas porque correlacionar identidade com representações socioterritoriais? No desenvolver dessa pesquisa notamos que ao investigar sobre tais Representações Sociais fica cada vez mais evidente o papel da identidade nas formas dos sujeitos se relacionarem com a prática docente, ou seja, suas formas de pensar, sentir e agir, estão intrinsecamente relacionadas ao território de vivência e de produção da vida.

Dessa forma será empregado aqui o conceito de território, como referência teórica, ancorado no conceito elaborado e discutido na área da Geografia por Haesbaert (2004) e Fernandes (2005). Entendendo a amplitude Haesbaert (2004, p. 20) diz que "Não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo inseri-los num determinado contexto geográfico, 'territorial'". Para Fernandes (2005, p.6) "o território é o espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder." Sendo assim, um "território imaterial é também um espaço político, abstrato" (FERNANDES, 2006, p.35). Entende-se então, o território para além de um "espaço" geográfico, com descrições físicas e delimitação de fronteiras, com quilometragens estabelecidas.

Fernandes (2009, p.205) afirma que existe território material e imaterial, configurando-o como material, o "espaço de governança, as propriedades privadas e os espaços relacionais, que possibilitam distinguir os territórios do Estado, os públicos e os particulares, constituídos a partir de diferentes relações sociais". Já o território imaterial "está relacionado com o controle, o domínio sobre o processo de construção do conhecimento e suas interpretações. [...] inclui teoria, conceito, método, metodologia, ideologia, etc" (FERNANDES, 2009, p.210). Compreendendo que "os territórios materiais são produzidos por territórios imateriais", cuja existência perpassa pelo espaço físico e pela construção das relações sociais, culturais e ideológicas.

Para os povos camponeses, o território é algo vivo, em constante movimentação, como espaço de luta, de conflitos e de resistências, onde a terra é um meio de sobrevivência econômica, social, ambiental e política. Sendo assim, o território camponês é o espaço de construção da vida e das relações sociais sendo eles materiais e imateriais.

Na construção das representações socioterritoriais do campo pelos camponeses, no âmbito da teoria das Representações Sociais, a autora Jodelet (2001) faz uma análise da correlação que as representações atribuem no dia-a-dia dos sujeitos.

[...] devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. [...] Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais [...] (JODELET, 2001, p. 22).

Jodelet (2017) compreende que o sujeito pode ter uma identidade camponesa construída historicamente na luta, a partir da ação construída no seu ambiente, para além do espaço físico denominado território, desde que suas representações socioterritoriais estejam entrelaçadas com a realidade/vivência construída a partir das relações individuais e coletivas. Ela ainda vincula essa representação com as questões identitárias, onde:

Essa identidade se estabelece em reação ao meio ambiente físico por meio de um conjunto complexo de ideias, conscientes e inconscientes, de crenças, de preferências, de sentimentos, valores e objetivos, de tendências comportamentais de habilidades que se aproximam desse meio-ambiente. Parece-nos haver aí os delineamentos de uma abordagem de um sujeito social. (JODELET, 2017, p.151).

Nessa conjugação entre Representações Sociais, Território e Identidade partimos do pressuposto de que ao fazer o curso de Licenciatura em Educação do Campo na FAE/UFMG o sujeito passa a ter (ou já o tinha e o reforça) uma ligação direta ou indireta com o ambiente socioterritorial camponês e daí surgem os seguintes questionamentos: como este sujeito egresso representa o campo? Qual a relação da identidade desse egresso com o meio em que vive? Como ele articula suas representações sociais do campo com sua formação? Que elementos da vivência territorial/social inscrevem marcas identitárias nesses sujeitos?

As indagações que foram construídas no decorrer da pesquisa por meio de hipóteses poderão ser respondidas a partir dos resultados encontrados através de amostragem. Foi utilizada nessa pesquisa a metodologia de abordagem qualitativa, para tanto foram aplicados questionários semiestruturados e realizadas cinco entrevistas narrativas, a fim de compreender as implicações das Representações Sociais sobre o campo na atuação dos professores egressos.

A investigação qualitativa “busca não apenas os fatos, mas os sentidos, os sentimentos, os significados e interpretações que os professores [...] conferem aos seus estilos de docência” de acordo com Paula (2007, p. 21). Com essa afirmação, entende-se que, para o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessário construir um roteiro metodológico organizado em três etapas, sendo elas: revisão bibliográfica, levantamento de dados e sua análise. .

Para a coleta de dados aqui proposta, foram escolhidos dois instrumentos, sendo eles: Primeiro o questionário semiestruturado (disponível no Anexo I), escolhido com a intencionalidade de mapear informações gerais a respeito dos sujeitos egressos do curso, e como segundo as entrevistas narrativas (roteiro de entrevistas, disponível no Anexo II), com a intenção de recolher dados mais aprofundados a respeito das Representações Sociais desses sujeitos sobre o campo.

Com objetivo de coleta de dados, foi apresentada a proposta da pesquisa aos egressos² que residem no município de Rio Pardo de Minas, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (disponível no anexo III), elaborado de acordo com as orientações estabelecidas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, para que fossem esclarecidas todas as dúvidas referentes ao projeto de pesquisa e o seu processo de coleta dos dados. O egresso que concordou em participar da pesquisa assinou o termo e, então, foi aplicado o questionário.

O questionário consiste em um instrumento que foi elaborado no âmbito da proposta de pesquisa e foi aplicado a todos os egressos do curso LeCampo que eram moradores da cidade de Rio Pardo de Minas e que se disponibilizaram a participar. Essa cidade foi escolhida por ser a cidade com maior número de licenciados em Educação do Campo pela FAE/UFMG. Nela, há cerca de 30 egressos de sete turmas que foram iniciadas nos anos de 2005, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013. Rio Pardo de Minas/MG conta com uma área territorial de 3.117,675 km² e uma população de 31.016 pessoas, de acordo com o IBGE (2010), sendo 17.407 residentes em área de zona rural. Isso justifica a escolha dos egressos oriundos dessa cidade como amostra para a coleta de dados desta pesquisa.

O questionário foi respondido individualmente pelos 30 egressos e com sua aplicação foi possível traçar o perfil dos participantes da pesquisa. Foi encaminhado e-mail aos egressos residentes em Rio Pardo de Minas, com explicações sobre o projeto e sua proposta de pesquisa, para que os mesmos tivessem condições de avaliarem o seu interesse em participar do preenchimento do questionário. Em seguida foi encaminhado o questionário via plataforma

² Considerado egresso, a pessoa que já concluiu o curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

do Google formulários para os 30 egressos que manifestaram o interesse de participar da etapa da pesquisa. Após o retorno dos formulários, houve a seleção de egressos para serem entrevistados.

Como critério de seleção para participar da entrevista optamos por aqueles residentes no município de Rio Pardo de Minas que atuaram como professor no ano de 2018 em escola do campo. A entrevista foi realizada com cinco egressos que preencheram o critério estabelecido. As entrevistas foram realizadas no ambiente de vivência em que esse egresso se encontrava inserido, gravadas em áudio, entre os dias 27/09/2018 e 29/09/2018 e posteriormente transcritas. Após o processo de coleta de dados por meio do questionário e da entrevista narrativa, foram realizadas a sistematização dos dados e a análise com base na epistemologia freiriana, a qual tem uma perspectiva de construção do conhecimento através da realidade concreta dos sujeitos em questão, no intuito de educar para a consciência crítica, política e de liberdade.

Para que seja mantida a ética no trabalho e o anonimato dos entrevistados, fizemos a substituição dos nomes dos egressos por pseudônimos. Para definição dos pseudônimos utilizamos os nomes mais recorrentes nos registros em 2018 no Brasil. Desse modo foram utilizados os seguintes nomes: Enzo Gabriel, Maria Eduarda, Maria Clara, Alice e Ana Clara.

No primeiro capítulo abordamos a Educação do Campo, apresentando-a como uma construção coletiva que tem como princípio dialogar com a vida e o cotidiano dos povos camponeses. Para este estudo foi realizado um embasamento teórico, primeiramente no âmbito sócio histórico, a partir de movimento de luta da Educação do Campo, de organicidade social e política e de formação. No SEGUNDO Capítulo temos os caminhos teóricos de Representações Sociais, território e identidade como bases epistemológicas dessa pesquisa, passando pela compreensão das correlações entre o sujeito, seu lugar de vida e suas Representações Sociais, a fim de possibilitar a compreensão das Representações Sociais de professores egressos do curso de LeCampo sobre o campo. No terceiro capítulo há a apresentação e a análise de dados, nesse trecho nos dedicamos às análises dos dados coletados na pesquisa. Para sistematizar tal análise foi elaborada uma estrutura analítica com as fontes utilizadas: no primeiro momento elaboramos uma contextualização sobre o município de Rio Pardo de Minas, logo após, com os dados dos questionários, construímos o perfil dos professores egressos do curso de LeCampo formados até o ano de 2017 na FaE/UFMG. Como terceiro passo da análise, evidenciamos, por meio das entrevistas narrativas, a resposta ao problema de pesquisa. No início sistematizamos as informações que foram obtidas no que diz

respeito a dimensões socioterritoriais nas Representações Sociais sobre o campo e, por fim, no quarto momento elaboramos uma análise diante das dimensões identitárias dos professores.

Como recurso educativo desta pesquisa, para além da dissertação, foi elaborado um vídeo pedagógico acerca da identidade campesina a partir da vivência educacional dos professores egressos do curso de LeCampo da FaE/UFMG. O vídeo tem a intenção de contribuir com a construção e a efetivação da política pública de Educação do Campo no Estado de Minas Gerais.

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Esse capítulo objetiva apresentar a Educação do Campo quanto uma construção coletiva que tem como princípio dialogar com a vida e o cotidiano dos povos camponeses. Para alinhar este estudo faz-se necessário o embasamento teórico, primeiramente no âmbito sócio histórico, a partir de movimento de luta da Educação do Campo, de organicidade social e política e de formação.

1.1 Processo de Luta da Educação do Campo

A educação pública se inicia no campo quando os gestores públicos compreendem a necessidade da educação para o controle do êxodo dessa população camponesa de origem pobre. Esses camponeses migravam para os grandes centros urbanos principalmente em busca de acesso à educação para seus filhos. O modelo de educação que se começou a ofertar no campo a partir da década de 40 tinha a finalidade de apaziguar o anseio da população pelo conhecimento educacional e garantir sua permanência no campo (ANTUNES-ROCHA, 2012). O 8º Congresso Brasileiro de Educação, que aconteceu no ano de 1942, deu suporte para que os governantes efetivassem a então educação rural³, segundo Antunes-Rocha (2012, p.55) “as teses do congresso versaram especialmente sobre a importância, a necessidade e a urgência de uma escola rural reformada para evitar a atração das populações rurais empobrecidas para as cidades”, essas teses produzidas no congresso deram embasamento ao Governo Federal no repasse de recurso financeiro aos municípios para serem empregados no Ensino Primário, criando um vínculo entre os governos federal e municipal, ficando a cargo do município a escolarização das crianças residentes no campo. Essa parceria entre os entes federativos possibilitou a consolidação da escola rural.

Entre os anos de 1940 e 1990, a educação no meio rural se baseava em jogos de interesse de fazendeiros locais e prefeitos, como afirma Antunes-Rocha (2012). O terreno de construção da escola era doado pelo fazendeiro, que tinha como privilégio o direito de indicar pessoas de seu convívio para o cargo de professor. Por se tratar de escolas no meio rural que ofertavam os três primeiros anos do ensino fundamental, não era exigido do professor um alto

³ Educação formulada para atender as populações rurais, na perspectiva de uma educação de alfabetização e tecnicista.

grau de formação e também dificilmente havia acompanhamento pedagógico por parte do estado. Na escola pequena, com infraestrutura precária por falta de investimento público, faltavam carteiras e alimentação escolar. Nesse período, as leis (Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) existentes não traziam grandes preocupações com o ensino do meio rural.

Com o surgimento de movimentos sociais, como as Ligas Camponesas⁴ em 1950, os camponeses juntaram forças para pautar o direito e a permanência na terra, tendo como uma das perspectivas, a promoção da vida e da sociedade, potencializando-se em especial a luta por Reforma Agrária⁵ que naquele momento eclodia em alguns lugares do Brasil, como Maranhão, Minas Gerais e Goiás. Segundo Antunes-Rocha (2012, p. 69) “a estratégia de ocupação transformou a luta pela terra um tema nacional. Saiu dos partidos, dos órgãos públicos e da política e foi para os meios de comunicação, ruas e escolas”. Nos anos 90, os movimentos envolvidos com a luta por Reforma Agrária se tornaram as principais referências para a pauta da educação da população camponesa. Por ser levantada dentro de movimentos de luta pela terra, essa pauta de uma educação diferenciada para as populações camponesas propõe um processo de movimentação na construção de um campo sustentável e digno para a população pobre que reside no campo.

O Movimento reivindica a criação de políticas públicas que priorizem a superação de situações educacional, econômica, política e social da população pobre do meio rural, apontando para uma organização pedagógica, curricular, Que seja “uma educação específica e diferenciada”, “voltada aos interesses da vida no campo”, mas alicerçadas numa concepção de educação como “formação humana” e comprometida com “uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo”. (ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 76)

Há que se ter em mente que as relações estabelecidas no meio rural brasileiro, em uma análise histórica, foram construídas de forma excludente, privando os povos camponeses ao acesso a direitos como: terra, saúde e educação. Direitos que são fundamentais para sua sobrevivência e permanência no campo. Por meio dos movimentos sociais e sindicais, os povos camponeses reforçavam suas lutas pelo direito ao acesso à educação básica.

Mediante provocações feitas por organizações não governamentais e governamentais ao –Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em 1997, após a realização do I

⁴ As Ligas Camponesas surgiram legalmente no ano de 1950 e foram importantes defensores da reforma agrária no país antes da Ditadura Militar - foi nomeada como Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco (SAPPP).

⁵ é o conjunto de medidas para promover a justiça social no acesso à terra, incentivando o aumento de produção e o desenvolvimento rural sustentável.

Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), iniciou-se um processo de preparação para uma primeira conferência que abordasse a educação no meio rural como política pública. Nesse processo de construção foi aprovado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), instituído pelo Governo Federal em 16 de abril de 1998, com o objetivo de propor e apoiar os projetos voltados para a educação destinados ao desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária, de acordo com Caldart (2012).

Em 1998 na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, a orientação que guiou os debates para elaboração do documento produzido por essa conferência é a de que a educação no meio rural brasileiro fosse caracterizada como Educação Básica do Campo “[...] com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais [...]” (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 26). Esse movimento possibilitou a reivindicação por políticas públicas que garantissem o acesso a uma educação pública e de qualidade para os povos camponeses.

Desde então os atores da luta por uma educação no meio rural brasileiro sentiram a necessidade de nomear essa educação, pela qual eles tanto lutaram e lutam, como Educação do Campo. Essa adjetivação tem como fundamento ser uma educação diferenciada, que fosse além do acesso e que articulasse e discutisse com a realidade camponesa.

[...]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. 26)

Sendo assim, o termo campo utilizado aqui, parte do princípio de um "campo" que é um território na sua totalidade, "dotado de multidimensionalidade política, econômica, social, cultural e ambiental" (SILVA, 2015, p. 4). O campo do agricultor familiar⁶, que luta por não vender seu pedaço de terra, permanecendo e resistindo,; do Sem Terra, que luta por direito a ter um lugar para morar, produzir e reproduzir a vida; do camponês, que mora de agregado, que vive de um salário, aquele que vende sua força de trabalho na diária; do camponês que trabalha na meia⁷, por não ter sua própria terra. Assim, com a afirmação de Fernandes (2006) de que:

⁶ é o cultivo da terra realizado por pequenos proprietários rurais, tendo, como mão de obra o núcleo familiar.

⁷ agricultor que trabalha na propriedade de outra pessoa dando a esta metade do que produz como forma de pagamento pelo uso da terra.

Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. (FERNANDES, 2006, p.28)

Denominar a luta camponesa pela educação como Educação do Campo vai além do processo educacional, tem como fundamento uma construção da vida e de uma sociedade mais justa e de direitos. Após a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, foram elaboradas as publicações da Coleção *Por Uma Educação Básica do Campo*⁸, que conta o processo de elaboração de uma política pública da educação por meio da organização das populações camponesas entre os anos 1998 e 2008.

1.2 Educação do Campo enquanto política pública

A Educação do Campo não se constitui só como política pública, mas como um movimento de resistência, de empoderamento da população camponesa. Nesse sentido, dos anos 1998 a 2018, foram vinte anos de luta efetiva dos povos camponeses por uma educação que atendesse seus anseios. Para isso, criar marcos legais é importante para que a execução da política pública da Educação do Campo se efetive, neste sentido, foram publicadas normativas que instituem dentro do estado brasileiro leis que asseguram possibilidade da efetivação das reivindicações dos camponeses, como descrito na tabela 1 a seguir.

⁸ Títulos dos cadernos: I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo - memória (1998); A Educação Básica e o Movimento Social no Campo (1999); Projeto Popular e Escolas do Campo (2000); Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas (2002); Contribuições para a Construção de um projeto de Educação do Campo (2004); Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo - 1o Encontro do Pronera na região Sudeste. (2008)

Tabela 1: Marcos Legais - Educação do Campo

Marco Legal - Educação do Campo	
Leis	Descrição
Portaria nº 10, de 1998	Criação do Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA)
Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010	Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
Decreto Estadual SEE Nº 46.218, de 15 de abril de 2013	Cria a Comissão Permanente de Educação no Campo em Minas Gerais.
Decreto Nº 46.233 de 30 de abril de 2013	Altera o Decreto nº 46.218, de 16 de abril de 2013, que cria a Comissão Permanente de Educação do Campo em Minas Gerais.
Resolução SEE Nº 2.820, de 11 de dezembro de 2015	Instituiu as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais.
Resolução SEE Nº 3019, de 16 de dezembro de 2016	Dispõe sobre a participação de professores de escolas do campo da Secretaria de Estado de Educação - SEE em cursos de licenciatura em educação no campo.
Portaria nº 391, de 2016	Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
Resolução complementar nº 01/2018, de 20 de fevereiro de 2018	O Conselho de Ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, passa a reconhecer a alternância como uma das modalidades de ensino da universidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A Portaria nº 10, de 1998, de criação do PRONERA, é fruto da resposta do governo mediante reivindicações feitas pelos movimentos de luta por reforma agrária ao Governo Federal, em prol dos assentados que em sua maioria eram camponeses analfabetos. Já em 2006, depois de conferências, debates, estudos, realizados por movimentos, organizações e universidades públicas, no sentido de fundamentar um processo de elaboração de uma normatização que pudesse amparar a educação que se pretendia realizar no campo, foram publicadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.

Treze anos depois da publicação das diretrizes nacionais, no estado de Minas Gerais efetivou-se a publicação das Diretrizes Estaduais para a Educação Básica nas escolas do Campo de Minas Gerais pela Resolução SEE Nº 2.820, de 11 de dezembro de 2015. Essa resolução reconhece, como escola do campo, escolas localizadas no campo e escolas urbanas

com maioria dos estudantes oriundos de espaços rurais, conforme seu Art. 2 (MINAS GERAIS, 2015).

A Portaria n ° 391, de 2016, estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, trazendo que, em caso de necessidade desse fechamento, deve-se dialogar com a comunidade para que ela contribua para reforçar a importância da escola perto da residência dos estudantes, criando, assim, estratégias para não fechá-las e garantindo o mínimo de deslocamento desses estudantes entre sua residência e a escola.

Anterior à publicação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, o Estado de Minas Gerais reconhecia trezentos e trinta e cinco escolas localizadas no meio rural. Com a publicação em dezembro de 2015, passaram a ser reconhecidas novecentos e cinquenta e nove como escolas estaduais do campo. No estado de Minas Gerais, entre os anos de 2015 e de 2018, outras conquistas foram alcançadas, como a publicação de designação específica para servidores que atuam em escolas localizadas em área de assentamento (Resolução 3.676, de 05 de janeiro de 2018), utilizando como critério de classificação residir na comunidade.

Apesar dos avanços, outras pautas continuam como desafios para a discussão da Educação do Campo como política pública dentro do estado de Minas Gerais, como o estudo referente a um possível concurso público específico para as escolas do campo, tendo em vista que as escolas estaduais têm cerca de três mil professores, sendo que cerca de 70 % desses se encontram como designados/contratados e não concursados, segundo dados da Secretaria de Estado de Educação/MG (CITAR CENSO ESCOLAR 2018). Além disso, a Coordenação de Educação do Campo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais não existiu no organograma oficial do Governo do Estado, desde sua criação em 2015 até o ano de 2018, período em que funcionou de forma informal. No entanto era responsável pela articulação da pauta da Educação do Campo na Secretaria.

A Educação do Campo passou por processo de luta, institucionalização, reconhecimento e no atual momento da história, com o desmonte de direitos, o processo de criação da política pública retrocedeu significativamente, isso demonstra que essa luta já superou algumas etapas que a fez amadurecer, porém se faz necessário reafirmar o processo de reconhecimento e permanência dentro das instituições públicas. Isso mostra o quão urgente é o ato de ocupar os espaços de gestão e os de fortalecimento de espaços coletivos de acompanhamento de execução da política da Educação do Campo, dentro dos órgãos públicos.

É necessário também expandir o âmbito da produção do conhecimento, e, para isso, deve-se expandir as publicações de livros e artigos. Temos a coleção dos cadernos da Educação do Campo, construídos com o intuito de documentar/relatar a trajetória das discussões que envolvem o tema. Temos também a Coleção Caminhos da Educação do Campo com os seguintes títulos: Os desafios para a formação de professores; Escola de Direito – Reinventando a escola multisseriada; As infâncias do campo; As Juventudes do Campo; As Licenciaturas em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS); Outras terras à vista - Cinema e Educação do Campo; Práticas artísticas do campo; e Territórios educativos na Educação do Campo - Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. Outro espaço importante de divulgação do conhecimento, e que chega diretamente nas escolas, é a revista *Presença Pedagógica*, que conta com um espaço em suas publicações dedicado a artigos voltados para a Educação do Campo. Assim como a produção de teses e dissertações que discutem o tema nas mais diversas perspectivas.

1.3 Formação de professores

Diante da construção dos marcos legais, quando se garantiu uma educação diferenciada para os povos camponeses, os movimentos de luta pela Educação do Campo sentiram a necessidade de profissionais preparados para a discussão proposta, que tivessem um conhecimento do campo para além do espaço de produção, mas como um espaço de desenvolvimento e produção da vida. Como afirma Antunes-Rocha (2011),

A escola do campo demandada pelos movimentos vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Uma escola que transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos de cidadãos. (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 40).

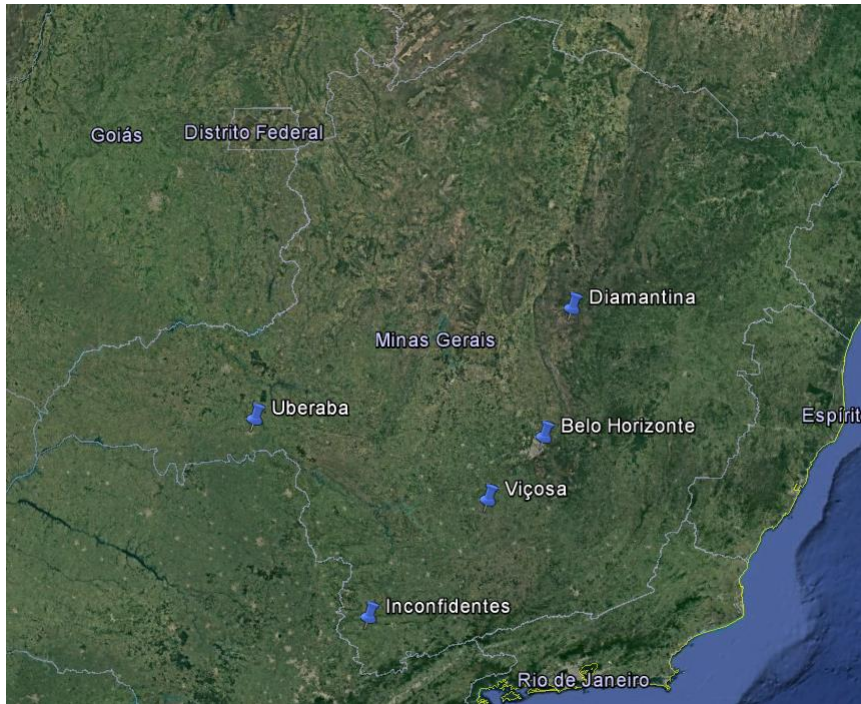
Foi quando surgiu a demanda dos movimentos de luta pela terra, direcionada para as universidades públicas, por formação específica no âmbito da Educação do Campo. No ano de 2005, iniciou-se um projeto-piloto de formação de professores na UFMG, em parceria com o

PRONERA. Posteriormente, entre 2007 e 2008, houve outro projeto-piloto, dessa vez em parceria com a SECAD/MEC ampliado para quatro universidades, que foram: Universidade Federal de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Federal de Sergipe (UFS), realizando assim um curso experimental que formava camponeses para atuar nas escolas do campo. A partir de então, a criação do curso de LeCampo se deu por meio do PROCAMPO, que tem como objetivo possibilitar a formação de professores das e para as escolas do campo.

No Brasil existem quarenta e dois cursos em funcionamento em trinta e oito instituições federais. Em Minas Gerais no ano de 2018, cinco instituições federais ofertaram curso de Licenciatura em Educação do Campo, sendo elas UFMG, localizada em Belo Horizonte, UFV, em Viçosa, UFVJM, em Diamantina, UFTM, em Uberaba, e o Instituto Federal do Sul de Minas – Campus Inconfidente, em Inconfidente, com um total de duzentos e noventa e dois professores formados até o ano de 2017⁹, como pode ser visualizado no gráfico 1 a seguir, os egressos se concentram, com 46%, nas regiões Norte de Minas e Vale do Jequitinhonha. A região Norte de Minas absorve 22% dos egressos formados entre os anos de 2005 e 2017, desses 30 são oriundos de Rio Pardo de Minas. No mapa a seguir, temos a localização de todas as instituições federais.

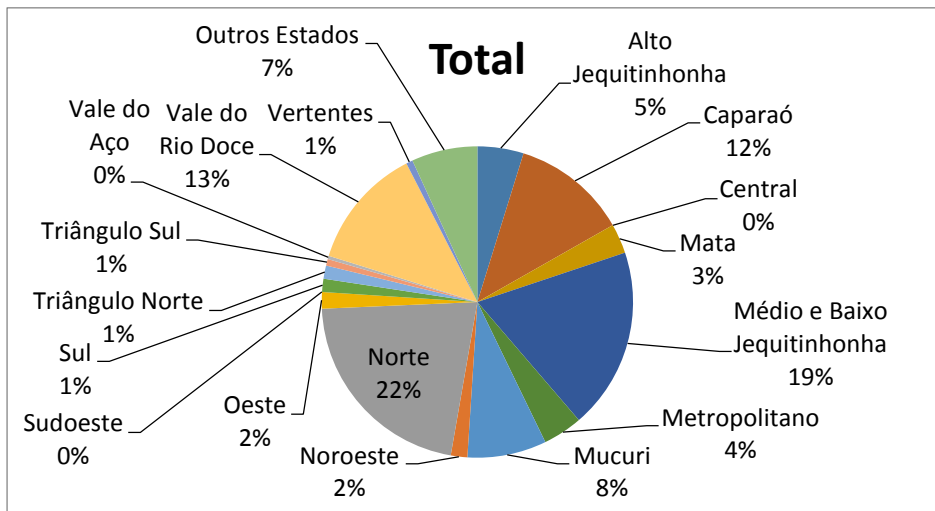
⁹ Dados informados pelos colegas dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo das universidades citadas.

Mapa 1 Localização das instituições federais com curso de Licenciatura em Educação do Campo em Minas Gerais



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 1 Egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo pela UFMG/UFV/UFVJM até 2017



Fonte: Dados fornecidos pela UFV, UFMG, UFVJM.¹⁰

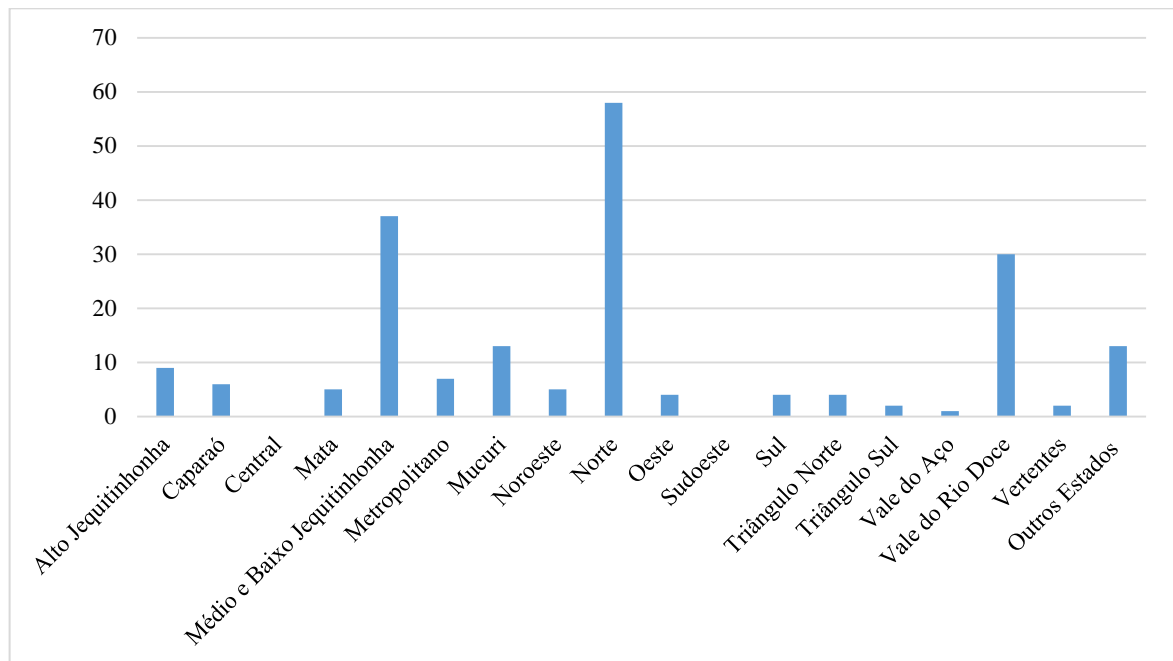
¹⁰ As Instituições de Ensino Superior, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Instituto Federal do Sul de Minas – Campus Inconfidente não estão entre estes dados por que até o ano de 2017 não haviam formado nenhuma turma, apesar de oferecerem o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Até o ano de 2017, a UFMG formou cento e noventa e oito professores, como pode ser visualizado no gráfico 2), oriundos do estado de Minas Gerais. O curso de LeCampo ofertado pela FaE/UFMG segue o formato pedagógico de alternância, que intercala a formação entre tempos e espaços, sendo Tempo Escola que se dá no espaço da universidade e o Tempo Comunidade que é desenvolvido no espaço de vivência do estudante. O curso é organizado por áreas do conhecimento, distribuídas em quatro habilitações, sendo elas: Ciências Sociais e Humanidades (CSH), Ciências da Vida e da Natureza (CVN), Língua, Arte e Literatura (LAL) e Matemática (MAT). A cada ano é ofertado uma turma com uma área do conhecimento. Esse modelo de oferta se dá a partir do momento que o curso se torna regular na UFMG.

A primeira turma ofertada de forma regular ingressou na universidade no ano de 2009, sendo uma turma com a habilitação em CVN, em seguida vieram outras turmas, com ingressos na universidade, nos anos de: 2010, habilitação em LAL; 2011, habilitação em CSH; 2012, habilitação em MAT; 2013 habilitação em CVN; 2014, habilitação em LAL; 2015, habilitação em CSH; 2016, habilitação em MAT; 2017, habilitação em CVN; e 2018, habilitação em CSH. O curso de LeCampo instituído na FaE/UFMG já ofertou doze turmas do curso.

Para além das turmas já formadas e as que estiveram em processo de formação no período do ano de 2018, a UFMG publicou a Resolução complementar nº 01/2018, de 20 de fevereiro de 2018, na qual o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais institui o ensino em alternância como um dos formatos pedagógicos nos cursos da UFMG, o que fortalece os cursos de LeCampo dentro da instituição.

Gráfico 2 Egressos do curso em Licenciatura em Educação do Campo – FaE /UFMG formados até 2017



Fonte: Secretaria do curso do Lecampo/FaE/UFMG

O gráfico 2 mostra que as três regiões que absorveram o maior número de egressos do curso de LeCampo ofertado pela UFMG são o Vale do Rio Doce em terceiro lugar com 30 egressos, Vale do Jequitinhonha Baixo/Médio em segundo com um total de 37 egressos e o Norte de Minas em primeiro lugar com 58 egressos, segundo dados da secretaria do curso .

O curso de LeCampo, completa no ano de 2018, treze anos de atividade, trazendo uma perspectiva de uma formação acadêmica para as populações campestres, possibilitando jovens e adultos a sonharem com uma graduação de qualidade. Além de criar para os professores egressos possibilidades de intervenções concretas na formação de um campo mais digno para as populações que ali vivem. Conforme os dados referidos no parágrafo anterior a universidade tem conseguido atingir principalmente as duas regiões do estado que são consideradas as mais pobres economicamente segundo dados do Índice Mineiro de Responsabilidade Social (IMRS) de 2011, a renda per capita média referente a 2010 da região do Vale do Jequitinhonha/Mucuri é de R\$378,8 e a do Norte de Minas é de R\$356,98. A formação dos professores do campo vai além de uma formação para atuação na sala de aula, ela contribui com as discussões emergentes das comunidades nas quais as escolas estão inseridas.

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, TERRITÓRIO E IDENTIDADE: CAMINHOS TEÓRICOS

Para compreender as Representações Sociais de professores egressos do curso de LeCampo sobre o campo é necessário delimitar o que aqui estamos chamando de Representações Sociais, território e identidade.

2.1 Representações Sociais

Para compreender as Representações Sociais abordadas neste estudo, se faz necessário realizar um breve embasamento teórico. A presente pesquisa a embasa enquanto um fenômeno social relevante, como afirma Rouquette (1998)

o termo “representações sociais” como um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social. (ROUQUETTE, 1998, p. 3 - 4)

Sendo assim, compreendem-se as Representações Sociais são a organização de imagens e significados de algo a partir de sua trajetória de vivência enquanto sujeito individual e sujeito coletivo. Tal vivência que influencia diretamente na sua compreensão de vida, de mundo e de sociedade, esses significados estão em constante formação (ROUQUETTE, 1998)

O processo representativo é, concomitantemente, individual e social. A interestruturação destes dois níveis se dá através da integração do sujeito nos diferentes grupos sociais com os quais ele se confunde, ao mesmo tempo que se diferencia, tornando-se indivíduo. O sujeito, inserido num determinado momento histórico, numa determinada sociedade, tem seu conhecimento do mundo determinado por um instrumental carregado de significação culturalmente pré-estabelecidas, mas esse sujeito torna-se um ator social, interferindo nessas significações e na própria ordem social, recriando o mundo, não só materialmente, mas também simbolicamente, articulando novos sentidos aos objetivos sociais. Neste sentido, a atividade representativa é um processo de construção social da realidade. (ROUQUETTE, 1998, p.143)

Assim, para Ribeiro e Antunes-Rocha (2018), as representações dos sujeitos se movimentam e se modificam, construindo e reconstruindo sua forma de pensar, sentir e agir, reelaborando, assim, suas representações do ser sujeito coletivo e individual, o que afeta sua forma de atuação no meio em que vive.

O movimento das Representações Sociais não é linear, isto é, há uma tessitura em termos de possibilidades de convivência de diferentes formas de pensar, sentir e agir sobre um objeto, como também se observa situações em que os sujeitos ampliam a reelaboram seus saberes. (RIBEIRO e ANTUNES-ROCHA, 2018, p.33)

As Representações Sociais estão relacionadas a uma construção social da realidade e para compreender, então, as Representações Socioterritoriais, partimos dessa compreensão no âmbito da psicologia, e teremos como principal referência Denise Jodelet. A partir da sua perspectiva da relação do sujeito com o espaço de vivência, dentro do que a mesma denomina de psicologia ambiental, a autora afirma que “a questão das relações homem/meio ambiente” (JODELET, 2017, p. 149 vai além do espaço físico vivenciado pelo sujeito, perpassando pelas relações individuais e coletivas vivenciadas pelo sujeito.

O interesse dessa corrente de pesquisa é incluir a dimensão social e normativa na definição, não de um espaço ou meio ambiente em geral, mas de espaços particularizados social e culturalmente, aos quais podem ser relacionadas condutas espaciais, individuais ou coletivas, precisas. (JODELET, 2017, p.149)

Para Jodelet (2017, p.149), “é preciso observar que o espaço se encontra referido às necessidades do indivíduo, e até mesmo àquelas de “natureza” biopsicológica, ou à regulação das interações sociais.” Compreendendo, assim, que as representações socioterritoriais, perpassam pela compreensão do espaço no qual o sujeito está inserido, levando em consideração sua experiência com o lugar/espaço e com as relações sociais e culturais que o constitui enquanto ambiente vivo, de acordo com a autora.

Ela o considera alternativamente como enquadramento, meio onde se enraízam certos fenômenos individuais e coletivos, lugar de projeção no qual se encontram valores e estruturas sociais, caldinho onde tomam forma as relações sociais. (JODELET, 2017, p. 148)

Diante da compreensão elaborada pela autora, as Representações Sociais perpassam pela lógica da compreensão de espaço na amplitude de seu entendimento espacial e social, como afirma Jodelet

O espaço é tratado como meio ambiente construído (*built environment*), conjunto de elementos materiais e físicos, arquitetônico-geográficos, tendo um impacto individual e social, seja diretamente pelas condições e constrangimentos que eles impõem, seja indiretamente pelo modo de vida que induzem” (JODELET, 2017, p.150)

Compreendendo o campo como um espaço físico, social e cultural em constante processo de construção e de efetivas relações de vivências e convivências dos sujeitos que ali residem, pode-se relacionar que esses sujeitos campestres “são os ocupantes dos diversos quadros espaciais que os fazem passar de uma mistura de elementos materiais a um sítio simbolicamente significativo” (JODELET, 2017, p.151), elaborando, assim, suas representações de campo e sua identidade enquanto sujeito campestre. Nesse sentido Jodelet compreende que

Essa identidade se estabelece “em reação ao meio ambiente físico por meio de um conjunto complexo de ideias, conscientes e inconscientes, de crenças, de preferências, de sentimentos, valores e objetivos, de tendências comportamentais de habilidades que se aproximam desse meio-ambiente” (JODELET, 2017, p.151)

A elaboração da identidade campestre perpassa por “noções como de significados, de simbólico, nos remete à ideia de representação: o espaço representa e se representa” (JODELET, 2017, p.152), compreendendo assim a elaboração das representações dos sujeitos campestres sobre o campo. A partir da definição que a autora traz como representação espacial, para Jodelet

Os estudos sobre as representações espaciais (*cognitive mapping, spatial cognition*) tomam o espaço como objeto e são considerados como o meio de aceder às representações mentais e esquemas cognitivos que os indivíduos elaboram sobre a base de sua experiência imediata e passada” (JODELET, 2017, p.152)

Assim, a compreensão sobre as Representações Sociais perpassa pela concepção de que o espaço/território vai além da delimitação física e espacial empregada por estudos no âmbito da geografia. A perspectiva utilizada nessa pesquisa compreende esse espaço, enquanto físico, social, cultural e econômico.

2.2 Território

A compreensão do conceito de território estudado nessa pesquisa, e trabalhado no âmbito da geografia a partir dos estudos realizados por Fernandes (2009), compreende o

território para além do espaço físico, como foi definido na por Jodelet (2017) no tópico anterior. Já para Fernandes (2009):

O território é utilizado como conceito central na implantação de políticas públicas e privadas nos campos, nas cidades e nas florestas, promovidas por transnacionais, governos e movimentos socioterritoriais. Essas políticas formam diferentes modelos de desenvolvimento que causam impactos socioterritoriais e criam formas de resistências, produzindo constantes conflitualidades. Nesse contexto, tanto o conceito de território quanto os territórios passam a ser disputados. Temos então disputas territoriais nos planos material e imaterial. (FERNANDES, 2009, p. 200)

Para Fernandes (2009) é importante termos cuidado na delimitação do conceito de território, pois segundo o autor não se pode afirmar “que tudo é território, mas sim que o território é um todo” (p. 202), onde as diferentes relações e vivências dos sujeitos contribuem na construção de sua territorialidade,

As dimensões são formadas pelas condições construídas pelos sujeitos em suas práticas sociais na relação com a natureza e entre si. As múltiplas dimensões do território são produzidas relações sociais, econômicas, políticas, ambientais e culturais. A dimensão une espaço e relação construídos pelas ações e intencionalidades. (FERNANDES, 2009, p. 202)

Na compreensão de Fernandes (2009), há duas formas de classificar o território, sendo território material e território imaterial. Na concepção de território material, entende-se o espaço físico do campo enquanto delimitação governamental, ambiental e geográfica. Para território imaterial, se discute um conceito ideológico, político social e cultural, para Fernandes:

Está relacionado com o controle, o domínio sobre o processo de construção do conhecimento e suas interpretações. Portanto, inclui teoria, conceito, método, metodologia, ideologia etc. O processo de construção do conhecimento é, também, uma disputa territorial que acontece no desenvolvimento dos paradigmas ou correntes teóricas.” (FERNANDES, 2009, p.210)

O território campesino no qual os professores egressos estão inseridos faz parte de um território em disputa, seja pela permanência na terra, seja por reconhecimento legal do seu território. Sendo assim, o território “é o espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder” (FERNANDES, 2006, p. 33). De

acordo com o autor e “com base na realidade formada pela conflitualidade entre os diferentes territórios das classes sociais que ocupam o campo como espaço de vida e de produção de mercadorias” (FERNANDES, 2006, p.31), é nesse contexto territorial que se encontra a Educação do Campo.

2.3 Identidade

O conceito de identidade vem sendo trabalhado nas mais diversas áreas do conhecimento. O conceito de identidade trabalhado aqui será elaborado pelo viés da Psicologia Social, a partir da visão de Ciampa (1984, p. 63), na qual a "diferença e igualdade é uma primeira noção de identidade" Onde o sujeito se reconhece e se identifica como sujeito individual e coletivo, se reconhecendo como sujeito pertencente a um lugar, a uma crença, a uma ideologia e a uma classe. Com um conjunto de características particulares de um indivíduo, que o torna identificado ou reconhecido.

Uma vez que entendemos que uma pessoa é formada a partir da sua família, lugar de seu meio social e socioterritorial em que vive e convive, “(...) vamos nos diferenciando e nos igualando conforme os vários grupos sociais de que fazemos parte (...)” (CIAMPA, 1984, p. 63), do território do qual pertencemos, que ocupamos, que nos representa, este território nos produz como sujeito, reforçando ou enfraquecendo a identidade. O sujeito vai se modificando ao longo da vida, transformando seu corpo e seu comportamento, tornando um ser em movimento, e não estático, de acordo com Ciampa

(...) estabelece-se uma intrincada rede de representações que permeia todas as relações, onde cada identidade reflete outra identidade, desaparecendo qualquer possibilidade de se estabelecer um fundamento originário para cada uma delas. (CIAMPA, 1984, p. 67)

Isso leva a compreender que um mesmo sujeito é constituído de identidades, sendo elas pessoal, social, cultural, territorial, etc configurando como características que formam a identidade pessoal: suas personalidades. Enquanto social, suas relações enquanto sujeito coletivo, que vive e convive em grupo, família ou comunidade. Já a identidade territorial é construída a partir da vivência e convivência com lugar físico e simbólico: campo ou cidade. Sendo assim, o sujeito carrega em si, o reconhecimento da pertença a um grupo, a uma classe, a um lugar, a um território, ao espaço, a um povo) (DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p.26).

Nesse sentido, compreende-se que o conceito de identidade surge a partir da pergunta feita sobre seu lugar de pertença e também sobre como eu me torno quem sou. Nosso modelo de sociedade nos quer fixos e não em movimento, porém somos construídos de identidades que consistem em uma metamorfose, "elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições" (HALL, 2009, p.108). Partindo dessa afirmação, entende-se, então, que as pesquisas propostas sobre identidade devem olhar o sujeito como sujeito em movimento, em transformação, que entrelaça o pensar, o sentir e o agir. Não se pode, porém, dissociar o processo de construção de identidade do local de vivência, história, relações sociais, etc: quando "o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc." (CIAMPA, 1984, p. 64). Olhando do ponto de vista do pesquisador/cientista social, podemos dizer que precisamos dela para reforça nosso lugar na sociedade, que:

Quando se referem ao conceito de identidade, os autores empregam expressões distintas como imagem, representação e conceito de si; em geral, referem-se a conteúdos como conjunto de traços, de imagens, de sentimentos que o indivíduo reconhece como fazendo parte dele próprio. (JACQUES, 2013, p.159-160)

O processo das relações que estão em movimento e em contradições, por meio do processo natural/biológico, humano e social para o processo de construção da identidade do sujeito, é reforçado nos espaços de vivências coletivas e sociais, e nas ações e reações da construção da vida desses sujeitos no espaço físico, político e social. De acordo com Jacques (2013), "é do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem as possibilidades e impossibilidades, os modos e alternativas de sua identidade (como formas histórico – sociais de individualidade)" (JACQUES, 2013, p. 161-162).

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Esse capítulo será dedicado às análises dos dados coletados na pesquisa, uma vez que os mesmos são fundamentais para a construção do trabalho. Para sistematizar e analisar os dados obtidos na pesquisa, foi elaborada uma estrutura analítica com as fontes utilizadas. No primeiro momento elaboramos uma contextualização sobre o município de Rio Pardo de Minas, logo após, com os dados dos questionários construímos o perfil dos professores egressos do curso de LeCampo formados até o ano de 2017 na FaE/UFMG.

A análise, por meio das entrevistas narrativas, evidencia a resposta ao problema da pesquisa. No terceiro subcapítulo, sistematizamos as informações que foram obtidas no que diz respeito às Representações Sociais desses professores, em seguida analisamos as dimensões identitárias do ser professor no campo e no quinto momento elaboramos uma análise diante dos desafios à atuação como professor do campo, a luta e a resistência. A partir das entrevistas, elaboramos a trajetória do professor egresso, que expressa no contexto escolar suas Representações Sociais de campo a partir de suas vivências, moldando, assim, uma forma diferenciada de enxergar sua atuação, sua identidade e seus estudantes.

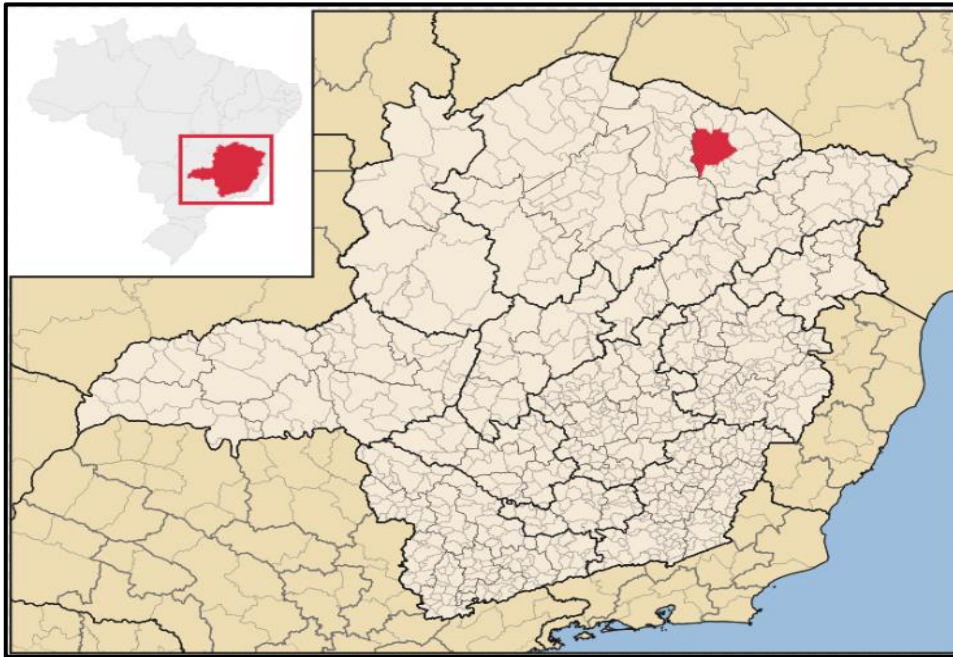
3.1 Contextualização do município de Rio Pardo de Minas

O Município de Rio Pardo de Minas está localizado no norte do estado de Minas Gerais, cerca de 730 km da capital, Belo Horizonte, atingindo uma extensão territorial de 3.119 km², faz limite com os municípios de Montezuma, Vargem Grande do Rio Pardo, Indaiabira, Taiobeiras, Salinas, Novorizonte, Fruta de Leite, Serranópolis de Minas e Mato Verde, como mostrado no mapa 2, esses municípios estão inseridos em uma área de transição entre os biomas Cerrado e Caatinga. Com uma população 29.099 habitantes de acordo com o censo de 2010, tendo como estimativa de 30.878 habitantes para o ano de 2016. Com densidade demográfica de 9,33 hab/km² (IBGE, 2010).

De acordo com o censo de 2010, existem no município 3.214 domicílios localizados em área urbana e 4.342 domicílios situados em área rural. Desse total, praticamente 60%, ou seja, 17.407 habitantes residem na zona rural. Esse dado demonstra uma diferença em relação aos outros municípios da região e do Estado, na microrregião a qual pertence, por exemplo, 42,8% da população residem na zona rural. No estado essa porcentagem de residentes na zona

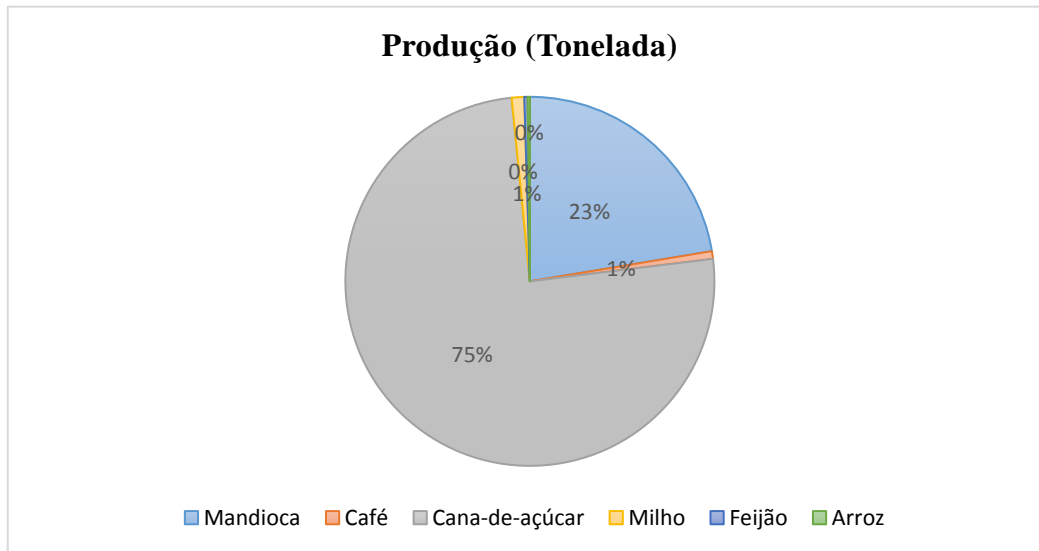
rural é de 14,7%. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) passou de 0,262, em 1991, para 0,624 em 2010. Com relação às principais atividades econômicas, com base nos dados do IBGE 2010, a agricultura se destaca com a produção de mandioca, café, cana-de-açúcar, milho, feijão e arroz, como visto no gráfico 3.

Mapa 2 Município de Rio Pardo de Minas



Fonte: IBGE

Gráfico 3 Produção agrícola do município de Rio Pardo de Minas



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 3 traz o destaque para a produção de mandioca e da cana-de-açúcar como umas das principais atividades econômicas agrícolas do município. A produção de mandioca no município é comercializada especialmente depois de beneficiada em polvilho e a cana-de-açúcar é comercializada depois do beneficiamento em cachaça.

Por fazer parte de uma região de transição entre os biomas, cerrado e caatinga, os povos campestres que ali vivem são também denominados de povos tradicionais, porém os mesmos se reconhecem e se auto identificam como comunidade geraizeira. Sendo assim no município de Rio Pardo de Minas a identidade geraizeira¹¹ faz parte do contexto territorial das comunidades rurais, reconhecendo e denominando como pertencimento de um espaço, de um território. Conforme Oliveira (2017).

uma das características comumente aceita de povos nativos, diz respeito à sua autodefinição e identificação pelos outros como grupos culturais distintos, ou seja, se autodenominam e são denominados por aqueles com os quais interagem. Essa característica é facilmente notada, nas relações estabelecidas pelos geraizeiros do alto rio pardo e catingueiros das regiões de caatingas nas cidades de Mato Verde, Porteirinha, Monte Azul e Salinas. (OLIVEIRA, 2017, p. 27)

A relação desse sujeito com o território vai além de ocupação do espaço, o entendemos como um território social, de partilhas e vivências coletivas, tendo espaço desse território de uso individual e parte de uso coletivo.

¹¹ Geraizeiros são populações tradicionais que vivem nos cerrados do norte de Minas Gerais. Este termo deriva do fato de que, no norte do estado de Minas Gerais as regiões de Cerrado são conhecidas como Gerais.

A relação do geraizeiro com o cerrado é informado por uma cosmologia própria e um conjunto de crenças que a sustentam. Para o geraizeiro a comunidade é o lugar para viver, não uma fazenda ou uma empresa rural como é definida pela racionalidade capitalista. (OLIVEIRA, 2017, p. 26)

Essa relação do geraizeiro de vivência e convivência com a terra vai além da perspectiva de um bem comercial, e um bem de todos, com significados para a construção da vida social, comunitária e identitária.

O município conta com cinquenta e três escolas municipais situadas na zona rural, (INEP, 2018) e sete escolas estaduais consideradas pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais como Escolas do Campo (CENSO ESCOLAR, 2017) de acordo com os critérios estabelecidos na Resolução 2.820 de 11 de dezembro de 2015 (MINAS GERAIS, 2015). As escolas estaduais do campo atendem cerca de mil quinhentos e quarenta e dois estudantes oriundos do campo, com a atuação de cerca de cento e nove professores entre efetivos e contratados.

3.2 Perfil dos professores egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

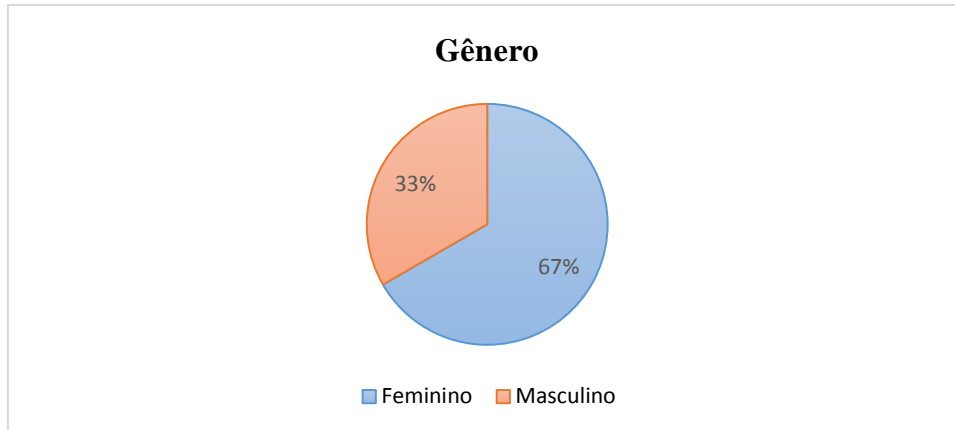
Para a análise dos dados coletados nessa pesquisa, foram utilizadas as referências teórico-metodológicas adotadas neste estudo. Buscamos realizar uma sistematização dos dados, tendo como centro desta investigação as Representações Sociais sobre o campo de professores egressos do curso de LeCampo FAE-UFMG.

É importante lembrar que o questionário e a entrevista foram realizados após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa COEP-UFMG. Ressaltamos que as entrevistas foram realizadas individualmente com cada sujeito da pesquisa em suas comunidades de atuação. Destacamos, também, que foi feito contato com os entrevistados para apresentar o projeto de pesquisa e seu objetivo, eles foram informados de que as entrevistas seriam gravadas e transcritas, e que seu conteúdo disponível para cada entrevistado a qualquer momento que os mesmos sentirem a necessidade de ter acesso.

Os sujeitos escolhidos para a pesquisa são professores egressos do curso de LeCampo ofertado pela UFMG, que residem no município de Rio Pardo de Minas, Minas Gerais. Foram formados trinta professores no curso pela FaE/UFMG até o ano de 2017, que se identificaram como oriundos da cidade de Rio Pardo de Minas no momento da matrícula no curso. Esses egressos aceitaram participar do questionário. Dos trinta que responderam,

nove atuam em escolas do campo, desses, seis atuam com vínculo de contrato e três atuam com vínculo efetivo. Do total que responderam aos questionários, vinte são mulheres e dez homens, como demonstrado no gráfico 4.

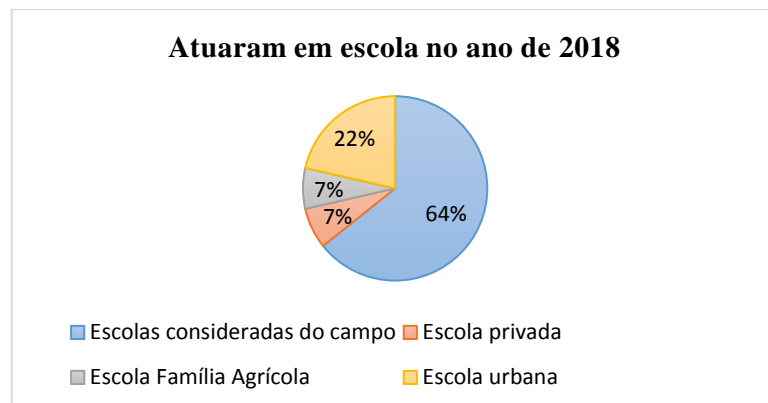
Gráfico 4: Gênero dos egressos que responderam ao questionário



Fonte: Dados da pesquisa.

Como mostra o gráfico, a turma de egressos que reside no município de Rio Pardo de Minas, formados até o ano de 2017 é predominantemente do gênero feminino. Desse total, um está na faixa etária de 46 a 59 anos, nove na faixa etária de 30 a 45 anos e vinte egressos têm até 29 anos. Do total de egressos pesquisados no questionário quatorze deles responderam que atuaram em escola no ano de 2018. Sendo nove deles em escolas consideradas do campo, um em escola privada, um em Escola Família Agrícola e três em escola urbana, como mostra o gráfico 5 abaixo:

Gráfico 5: egressos que responderam que atuaram em escola no ano de 2018



Fonte: Dados da pesquisa

A partir dos dados coletados no questionário, foi selecionada uma amostra de cinco professores egressos do curso para participar da entrevista e o critério escolhido foi ser professor que estava no ano de 2018 em atuação na docência em escolas do campo no município de Rio Pardo de Minas. Foram selecionadas quatro mulheres e um homem, desses, um é efetivo em escola do campo da esfera municipal e os outros são contratados para atuar em escolas da rede estadual de ensino. Sendo que três responderam que residem na comunidade onde trabalham e dois responderam que moram em comunidade vizinha, e se desloca todos os dias. Três dos entrevistados atuam em escola na qual já foram estudantes.

A professora *Alice*, está na faixa etária de até os 29 anos, contratada para atuar em uma escola do campo estadual localizada em uma comunidade rural, a escola que trabalha não tem outros professores com formação em Educação do Campo e reside na comunidade em que trabalha. A professora *Ana Clara*, está na faixa etária de até os 29 anos, contratada para atuar em uma escola do campo estadual localizada em uma comunidade rural, onde tem oito professores com a formação em Educação do Campo, e reside na comunidade onde trabalha. A professora *Maria Clara*, está na faixa etária de até os 29 anos, contratada para atuar em uma escola do campo estadual localizada em uma comunidade rural, onde tem oito professores com a formação em Educação do Campo e reside na comunidade onde trabalha. O professor *Enzo Gabriel*, está na faixa etária de 30 a 45 anos, a escola que trabalha não tem outros professores com formação em Educação do Campo, o professor não reside na comunidade onde trabalha. A professora *Maria Eduarda*, está na faixa etária de 30 a 45 anos, na escola que trabalha não tem outros professores com formação em Educação do Campo, a professora não reside na comunidade onde trabalha.

3.3 Dimensões Socioterritoriais nas Representações Sociais de Campo

Essa análise é feita a partir da vivência docente narrada durante as entrevistas realizadas com os professores, diante do proposto pela pesquisa, para compreender como os entrevistados representam o campo. Sendo que o campo aqui trabalhado é um campo de produção e reprodução da vida, que vai além do seu contexto de ruralidade definida pelo IBGE levando em conta as relações políticas, sociais, culturais e identitárias. Nessa compreensão de campo como espaço de pertencimento, de vivência e convivência, afirma a professora *Alice*.

Por exemplo, na minha comunidade a gente traz essas discussão para as reuniões das associações, essas questões da juventude [...] como eu sou uma das poucas jovens que ainda resiste na minha comunidade, porque eu venho de uma comunidade que ela foi que sofreu muito com a monocultura do eucalipto, né? Nos teve grande parte do nosso território invadido e tomada pelas empresas do eucalipto, intão a gente. Intão a questão assim, a gente e uma comunidade pequena hoje. (*Alice, professora do campo*)

Diante do exposto pela professora *Alice* o campo é um território no qual ela está inserida e faz parte de um território em disputa pela permanência na terra e por reconhecimento legal deste. Realidade também vivenciada pela professora *Ana Clara* “a minha comunidade mesmo tá na luta por reconhecimento como Comunidade Tradicional. Sei que tem outros.” Dessa forma “com base na realidade formada pela conflitualidade entre os diferentes territórios das classes sociais que ocupam o campo como espaço de vida e de produção de mercadorias” (FERNANDES, 2006, p.31), é nesse contexto territorial que se encontra a escola que a professora executa sua docência. Como também as representações sociais perpassam pela compreensão do espaço no qual o sujeito está inserido, levando em consideração sua experiência com o lugar/espaço, com as relações sociais e culturais que o constitui enquanto ambiente vivo, de acordo com Jodelet (2017, p.149). Isso se aplica à fala da professora *Ana Clara*:

A gente conhece os pais, os avós, os tios. A gente tá ingressado aqui no meio deles. A gente conhece a realidade deles porque a realidade deles também é a nossa realidade [...]os alunos que eu encontro aqui na escola, são os alunos que eu encontro na minha comunidade. São os alunos que se tiver uma festa de padroeiro tá lá junto com a gente [...]A gente trabalha em um lugar que a gente tem proximidade com a realidade, que a gente tem proximidade com os alunos. É uma coisa maravilhosa que ajuda demais. (*Ana Clara, professora do campo*)

A partir da compreensão do campo e da realidade que esse campo se encontra inserido enquanto um espaço físico, social e cultural em constante processo de construção e de efetivas relações de vivências e convivências dos sujeitos que ali vivem, pode-se relacionar que esses sujeitos camponeses “são os ocupantes dos diversos quadros espaciais que os fazem passar de uma mistura de elementos materiais a um sítio simbolicamente significativo” (JODELET, 2017, p.151), elaborando, assim, suas representações de campo e sua identidade enquanto sujeito camponês e repensando formas de trabalhar esse território e as identidades, dentro da sala de aula, como afirma o professor *Enzo Gabriel*: “tento identificar na comunidade o que

eles tem ali que seja um trabalho deles ou na cultura deles que eu observo que possa ser trabalhado ali” e as professoras *Alice e Maria Clara*.

Estou tentando trazer esse contexto do aluno para estudar em sala de aluno, a fazer trabalho relacionado a isso, a buscar, investigar suas comunidades estou sempre tentando fazer isso. Que é um princípio da Educação do Campo tem, né? Trazer a realidade do aluno e não insolar o contexto que o aluno tá [...] que a realidade que ele vive. (*Alice, professora do campo*)

Em projetos eu costumo fazer a divisão não por série, mas por comunidade, [...] o mapeamento que a gente fez das comunidades, a gente trabalhou por comunidade, a gente misturou 1º, 2º ano da mesma comunidade e 3º anos, para poder realizar a pesquisa, aí eles, e... entrevistaram pessoas idosas da comunidade, para conta como a comunidade era antes, eles.. e fizeram esse desenho mesmo cartográfico da comunidade, umas das coisas que eu pedir para eles frisar, uma questão que a gente discute muito, e.. de onde que vem a água que a comunidade utiliza, então eles fizeram isso na cartografia, né? Onde que tem água, onde que tem chapada, onde que tem brejo, por mais que eles focaram um pouco nas residências, mas eles não deixaram de colocar isso. O que tem de nativo o que tem de plantação, isso aí eles colocaram pra mim. Eu achei interessante porque a partir desse trabalho eles começaram a se identificar com a comunidade um pouco mais, né? O que alguns alunos tinham algum receio de fala que era de tal comunidade, eles já começaram a se identificar mais. (*Maria Clara, professora do campo*)

As Representações Sociais desses professores que fizeram parte desta pesquisa mostram que o modo como esses professores estão inseridos no campo e sua formação implica diretamente na forma de ver e compreender seus estudantes além de influenciá-los na execução de suas aulas, levando a ter uma preocupação em trabalhar com esses estudantes a realidade que eles vivem em seus territórios e suas identidades, fortalecendo, assim, o vínculo desse estudante com o meio campesino.

Aqui todas as comunidades tem uma ligação muito grande uma com a outra, e uma região de onde tem 40 comunidades, mais a gente tem uma ligação muito grande, sabe assim? Claro que tem umas que não são tão próximas... mais algumas são muito próximas, e tudo que acontece em uma comunidade todo mundo fica sabendo e participa, né? [...] não é tona uma comunidade, e reconhece, se a gente que reconhecer, a gente tem que fazer com que o futuro das nossas comunidades que são os adolescentes, que são nossos alunos hoje, se reconheçam, né? (*Maria Clara, professora do campo*)

Para Rouquette (1998), essas representações sociais, assim como a identidade, se estabelecem enquanto o pertencimento do sujeito a aquele lugar, elaborado e demonstrado por meio de suas práticas.

Um outro argumento teórico, seria que as representações sociais como a identidade estão ancoradas nos pertencimentos. Estes se concretizam, heterologicamente e evolutivamente, por práticas distintas; portanto, para fazer um resumo que tenha, ao menos, o mérito da clareza, as representações estão ancoradas nas práticas. (ROUQUETTE, 1998, p.43)

Mediante as falas dos professores, percebe-se uma relação com o campo/território no qual atuam, influenciando diretamente no seu modo de agir e de elaborar suas atividades. Expressando suas preocupações com os aspectos territorial, social e identitário que esses estudantes estão elaborando sobre seu meio de vivência.

3.4 Dimensões indenitárias: ser professor no campo

Compreender o ser professor no campo, a partir do egresso de um curso de LeCampo, é analisar como esse professor com uma formação voltada para a Educação do Campo, se organiza no processo de ser professor em uma escola do campo. Nessa categoria está organizada a proximidade desse professor com o cotidiano da escola e da comunidade da qual ele está inserida. Neste sentido, foram utilizadas as cinco entrevistas para analisar a vivência dos professores com a realidade da escola, da comunidade e dos estudantes. Diante do contexto de vivência, a professora *Ana Clara* afirma, “a gente conhece os pais, os avós, os tios. A gente tá ingressado aqui no meio deles. A gente conhece a realidade deles porque a realidade deles também é a nossa realidade”.

A professora *Ana Clara* mora e atua na escola de sua comunidade, onde a mesma estudou. E ela reforça no seu discurso a importância desse pertencimento a esse lugar, de participar do contexto do qual o estudante faz parte, onde a mesma afirma “a gente trabalha em um lugar que a gente tem proximidade com a realidade, que a gente tem proximidade com os alunos. É uma coisa maravilhosa que ajuda demais.”

Ela se coloca como sujeito pertencente àquele território no qual a escola e seus estudantes estão inseridos, trazendo como ponto importante na sua atuação docente. Já para professora *Maria Clara* a relação com a comunidade se reflete dentro da escola e pode ser um caminho para atuação do professor, como ela afirma em sua fala: “a gente tem uma ligação muito grande, o que acontece em uma comunidade a outra participa”. Ela retrata a importância do reconhecimento das comunidades e do território geraizeiro a partir da escola,

reafirmando, a importância de conhecer o contexto e o cotidiano do espaço que a escola está, do contexto da escola onde ela atua, do reconhecimento das comunidades geraizeiras, e esse é um ponto de debates entre os moradores, ela indaga que “não torna um comunidade geraizeira, é reconhecer” essa comunidade, a mesma enfatiza a necessidade de trabalhar a identidade desses estudantes oriundos dessas comunidades. A mesma afirma, ainda, que “a gente tem que fazer com que o futuro das nossas comunidades, que são os adolescentes que são nossos alunos hoje se reconheçam”. Pontuando aqui a importância de trabalhar com o reconhecimento desses estudantes enquanto camponeses, geraizeiros, agricultores, pertencentes de uma cultura de um povo.

Já na visão da professora *Alice* a organização comunitária da qual a escola faz parte reflete dentro da escola, porém dependendo da comunidade e de seu grau de organização esses reflexos no comportamento dos estudantes dentro da escola, “tem a variação de comunidade pra comunidade depende da organização de cada uma”, ela relata ainda que professores e coordenação da sua escola “levaram para dentro da escola essa realidade, do que é monocultura, e os impactos da monocultura do eucalipto no meio ambiente, e mostrou um pouco do que essas comunidades estão fazendo” no dia-a-dia, pois a escola na qual a professora *Alice* trabalha se encontra em um território em disputa entre a monocultura do eucalipto e as comunidades tradicionais do local. O trabalho desenvolvido na escola partiu da leitura realizada pelos professores que trabalham nela, do trabalho de monografia realizado pela professora *Alice*, no qual ela discutia a luta da comunidade local para permanecer em seu território, depois da inserção da monocultura de eucalipto no local, e o qual deu embasamento para toda a discussão/debate na sala de aula e na escola como um todo.

Diante do exposto, para as entrevistadas ser uma professora no campo e se envolver com a realidade vivenciada pelos estudantes é se inserir no seu processo de conhecimento e reconhecimento enquanto pertencente a um território camponês. Para Molina (2002, p. 26) “é preciso lembrar sempre: educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo”

Nas ações educativas, entendidas estas não só como aquelas que se desenvolvem nos espaços escolares, mas principalmente, as que se desenvolvem nos espaços pedagógicos, formativos por excelência, das lutas sociais, das negociações, das ocupações, das caminhadas e marchas, das atividades culturais. A Educação do Campo, não podemos esquecer, é muito maior que a escola. Ela se realiza também na escola, porém, por ter como preocupação central a formação em sua plenitude, dos seres humanos, ela envolve a vida como um todo. (MOLINA, 2002, p. 30)

Uma educação que vai além dos muros/cercas da escola, e o ser professor, perpassa pela sua atuação enquanto sujeito transformador, colaborado de um outro modelo de sociedade, reconhecendo a comunidade, o cotidiano, o contexto campesino, no seu processo de ensino.

3.5 Desafios à atuação como professor do campo – Luta e Resistência

Atuar em uma escola do campo para uns é um castigo político, para outros um desafio com a possibilidade de levar conhecimento diferenciado, considerando as vivências pessoal, social, cultural e histórica da comunidade, do estudante e da família. Além de compreender as problemáticas, como falta de infraestrutura adequada, transporte escolar, estradas, condições financeiras e pedagógicas da escola. Para os sujeitos entrevistados existem alguns desafios ao atuar em uma escola do campo. Para *Enzo Gabriel* e *Ana Clara* existem dois problemas nas escolas do campo, o primeiro diz da proximidade e da falta de abertura da escola para a comunidade, o segundo já tangencia um problema indentitário, do não reconhecimento como uma comunidade campesina geraizeira.

A escola está no campo, dentro de uma comunidade tradicional e tal mas tem um muro que impede de aproximar da realidade da comunidade da qual ela estar inserida. (*Enzo Gabriel, professor do campo*)

Há desafios em atuar em uma escola do campo, como na sala de aula, eu acho que é questão de localidade mesmo porque assim, tem uma comunidade que tá na luta por reconhecimento de comunidade tradicional geraizeira, que é o caso da minha comunidade. Tem comunidade que por mais que seja uma comunidade geraizeira, ainda não se identifica enquanto comunidade geraizeira. A gente tem uma diversidade muito grande de pessoas. (*Ana Clara, professora do campo*)

Para Molina (2015) os desafios nas escolas do campo vão além da estrutura física, ela está entranhada no modo de pensar e perceber o campo pelos gestores, levando uma série de desafios aos professores que atuam nas escolas do campo, em especial as distantes dos centros urbanos.

Ainda é muito arraigado nos gestores públicos o imaginário sobre a inferioridade do espaço rural, destinando a ele o que sobra no espaço urbano. Isto funciona não só com

o mobiliário para as escolas do meio rural, mas também com os meios de transporte. Quanto aos educadores, eles não são concursados, mudam várias vezes de escola num mesmo ano letivo, têm baixa remuneração e suas condições de trabalho são extremamente precárias. (MOLINA, 2015, p. 30)

Nesse sentido, os professores egressos dos cursos de LeCampo têm desafios a serem enfrentados e que vão além da sala de aula, perpassando pela compreensão de campo por parte dos colegas de trabalho, como é relatado pela professora *Maria Eduarda*,

[há] desafios todos os dias, né? porque a teoria e bem diferente da pratica, né? quando você chega na sala de aula, numa escola do campo onde tem poucos recursos, distante. Às vezes a escola não comunga muito com a educação do campo, aí você tem que está vendo o que dá pra conciliar. (*Maria Eduarda, professora do campo*)

O desafio apontado pela professora *Maria Eduarda* se faz comum nas escolas do campo, onde a estrutura física e os materiais pedagógicos limitados ou inexistentes impedem a realização de trabalhos ou atividades simples, como assistir a um vídeo ou ampliar a fonte de pesquisa. Para além disso, faz diferença trabalhar em uma escola onde a equipe escolar reconhece o campo como território de direito e a Educação do Campo como um meio para alcançá-lo. Já a Professora *Ana Clara* relata a preocupação com a questão do transporte escolar, devido a ter vivenciado o funcionamento do transporte no tempo em que estudava, e ela diz “Eu sei o quanto eu ficava prejudicada quando o ônibus faltava. Não quero que eles passem a mesma coisa que eu”, ela ainda afirma “esses trabalhos geralmente é bom quando é realizado de forma continuada. Como a gente é designado, um ano a gente fica, outro a gente não fica. Acaba ficando um pouco meio que controverso isso, né?”

Já a professora *Alice* sente dificuldade na atuação e afirma, “A prática é um pouco complicada, primeiro porque eu estou só lá”. Para *Enzo Gabriel* a falta de uma gestão que reconhece a Educação do Campo faz a diferença, ele relata “na minha prática o que eu tento desenvolver com base nos princípios aí, são alguns projetos. Isso depende muito da escola, da gestão.”. Para Molina (2015) ainda é compreendido por muitos gestores que a educação no meio rural não se tem uma boa qualidade no nível de ensino, o que acarreta a não abertura para o diálogo para a compreensão da Educação do Campo.

Para a professora *Maria Eduarda* ainda é um desafio realizar um trabalho diferenciado, porém a mesma pretende realizar esse trabalho, como ela afirma:

A comunidade que eu trabalho hoje, e vizinha da minha comunidade [...] fica a 6km [...] e um lugar que eu tenho interesse de continuar trabalhando, e um lugar que eu pretendo ainda conseguir desenvolver alguns projetos, lá de intervenção, como os princípios da educação do campo, contextualização, levar os problemas da comunidade para dentro da escola, debater com os alunos, com a comunidade. (Maria Eduarda, professora do campo)

Diante da vivência e dos desafios postos, esses professores imprimem seu olhar sobre os estudantes a partir da sua proximidade com eles, como afirma a professora *Ana Clara* “a gente sabe que eles precisam ajudar os pais. A gente sabe que a fonte de renda deles vem dali. Eles precisam disso, né? É forma de sobrevivência e questão de permanência do lugar deles.” Para Marti (2004), a Educação do Campo nasce da prática camponesa, do cultivo do alimento enquanto fonte de vida e não como mero lucro.

O paradigma da Educação do Campo é fruto e semente desse processo porque é espaço de renovação dos valores e atitudes, do conhecimento e das práticas. Instiga a recriação dos sujeitos do campo, como produtores de alimentos e de culturas que se constitui em território de criação e não meramente de produção econômica. (MARTI, 2004, p.50)

Compreende-se a relação desses estudantes com a terra e com o trabalho, aplicando a compreensão de Educação do Campo, que considera a vivência desse estudante com a família e com o trabalho na construção da sua vida. Diante disso se criam estratégias de trabalho, como a professora *Ana Clara* relata.

Professora, a gente não tá conseguindo fazer isso [...] Então tá! Vamos marcar tal hora na minha casa! porque mora lá perto. Isso que eu falo para vocês. A questão de estar no mesmo lugar facilita muito como por exemplo, todo mundo planta horta, né? Medidas de canteiro a gente sempre traz, dou um exemplo ali de alguma coisa dentro da trigonometria por exemplo que dá para trazer [...] A gente pensa que eles não tem capacidade, mas eles até mais capacidade que a gente! Tem curiosidade, busca as coisas, pesquisa. (Ana Clara, professora do campo)

Uma questão que foi apontada pelos entrevistados, e que nos é importante, é a questão da identidade. Se os sujeitos desvalorizam o campo, ou o veem sem perspectivas, há uma tendência a desvalorizar as suas práticas e suas raízes. Dessa forma, há um desafio posto aos professores de promover a responsabilização sobre suas identidades, sobre o reconhecimento e a valorização de um modo de trabalho e de vida. Assim, como é relatado pelos professores.

Tento identificar na comunidade o que eles tem ali que seja um trabalho deles ou na cultura deles que eu observo que possa ser trabalhado ali [...] Aí a gente foi para parte de visitar os rios e nascentes da comunidade, não para conhecer, mas para reconhecer (*Enzo Gabriel, professor do campo*)

Eu trabalho a questão da identidade, como se reconhecer, eu sou da comunidade tal, eu vi de tal lugar eu tenho essa cultura. Peço a eles para descrever em texto, como e a cultura, o que tem de mais forte lá.... A gente foi trabalhado, cada um fazendo seu mapa, frisando onde que tá o cerrado, onde que tá a chapada, onde que tá o brejo, de onde vem a água, onde que tá as residências. (*Maria Clara, professora do campo*)

Já a professora *Alice* afirma “Minha proposta é junta com outros professores para trazer o contexto das comunidades para dentro da sala de aula”. E *Ana Clara* conclui a importância de ter se formado em Licenciatura em Educação do Campo “Claro que a gente volta com o olhar totalmente diferente. Não para querer mudar o que já é, mas para tentar fazer algo a mais”.

Levando em consideração a definição de Ciampa (1984), a identidade é reforçada nos espaços de vivências coletivas e sociais em que se vive, e também nas ações e reações da construção da vida desses sujeitos no espaço no qual ele faz parte sendo eles: físico, político e social. É possível analisar a partir das falas dos professores que todos eles conseguem se identificar identitariamente com seus estudantes, considerando seu processo de conhecer e de já ter vivenciado as trajetórias dos estudantes e os desafios encontrados na escola.

Percebe-se nas falas das professoras *Maria Eduarda* e *Ana Clara* que elas conseguem desenvolver um trabalho coletivo de valorização da identidade e da cultura de seus estudantes, por se tratar de uma escola onde direção e professores desenvolvem um trabalho em conjunto, ainda, por haver outros membros da escola que tiveram ou estão tendo formação no âmbito da Educação do Campo. O que não aparece nas falas de *Maria Eduarda*, *Alice* e *Enzo Gabriel*, que são os únicos da equipe da escola onde trabalham que tiveram uma formação em Educação do Campo, o que implica em terem dificuldades em propor e em executar atividades diferenciadas.

É possível notar nas falas dos entrevistados que a formação em Educação do Campo desperta o olhar cuidadoso para a realidade vivenciada pelo estudante e para a realidade onde a escola está inserida. Essas falas também apresentam um anseio dos professores em fazer um trabalho diferenciado, que faz diferença na formação dos seus estudantes. Porém se percebe que os professores que atuam sozinhos em uma escola sentem dificuldade em realizar trabalhos voltados para o contexto da Educação do Campo, relatos que não são vistos nas

falas das duas professoras que atuam em uma escola que conta com um número maior de pessoas formadas em Educação do Campo.

4 RECURSO EDUCACIONAL

Como recurso educacional desta pesquisa, para além da dissertação, foram realizadas a construção e organização de um vídeo pedagógico acerca das identidades camponesas, por meio da pesquisa realizada com os professores egressos do curso de LeCampo da FaE/UFMG, atuantes nas escolas públicas no município de Rio Pardo de Minas, Minas Gerais.

Com a construção deste recurso educacional, disponibilizar-se-á o resultado desta pesquisa para escolas, professores, universidades, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, movimentos sociais e sindicais camponeses, na perspectiva de levar a discussão das identidades das Representações Sociais dos sujeitos camponeses e suas implicações para a atuação dos professores do campo, contribuindo, assim, com a construção e efetivação da política pública de Educação do Campo no Estado de Minas Gerais.

4.1 Metodologia

Os entrevistados foram convidados a participar da entrevista e a participar do vídeo, permitindo o uso de trechos da entrevista na construção do vídeo, após concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, para quem se interessou a participar do vídeo. Foram utilizados trechos das transições dos áudios em que o entrevistado fala da sua vivência dentro e fora da escola do campo. Como pano de fundo, foram utilizadas imagens e fotos sugeridas e cedidas pelo entrevistado, que representam o cotidiano vivenciado por cada egresso.

O vídeo contou com a participação dos cinco entrevistados egressos do curso de LeCampo ofertado pela UFMG. A música utilizada no vídeo foi sugerida pelos entrevistados no momento da entrevista. O vídeo será disponibilizado na plataforma do YouTube.

4.2. Roteiro do vídeo

1. Iniciar com a logomarca da universidade, do mestrado profissional e do curso de LeCampo da UFMG;
2. O título do vídeo “Representações Sociais sobre o campo de professores egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo FAE-UFMG”. O início conta com uma introdução (formato texto e imagem) sobre o campo, a partir das falas (em formato de texto) dos sujeitos. Onde eles mostram sua identidade socioterritorial do campo;
3. Corpo do vídeo construído a partir das entrevistas e das imagens sugeridas pelos entrevistados, foram utilizadas imagens (fotos de paisagens, instrumentos de trabalho) que retratam suas Representações Sociais sobre o campo. Essas imagens foram indicadas pelos entrevistados. Além de usar trechos das entrevistas em forma de texto (pequenas frases), sem identificar o entrevistado;
4. Fecha com uma palavra (formato de texto) de ordem, sugerida pelos entrevistados e com os agradecimentos;
5. Créditos.

4.3. Sequência didática

Neste subcapítulo construímos uma sequência didática para que fosse trabalhado o vídeo que produzimos com recurso educacional desta pesquisa, que se segue:

- Modalidade/nível de ensino;

Anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

- Área do conhecimento;

Ciências Sociais e Humanidades (história, geografia sociologia).

- Tema;

Identidade e território.

- Objetivos da Aula;

Discutir a identidade dos sujeitos, sua localidade/território/comunidade.

- Duração das atividades;

Três aulas de 50 minutos.

- Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno;

Realidade da comunidade local.

- Estratégias e recursos da aula;

Aula interativa.

- Uso de equipamento de mídia para reprodução do vídeo;

Utilização de cartolinas e material fotográfico.

- Motivação.

Após assistir ao vídeo o professor deverá fazer uma explanação e um debate sobre território e identidade, em seguida sugerir que os estudantes façam um desenho de sua comunidade, das casas, de pontos de referência, com estradas, rios e o que eles achar importante inserir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante análises realizadas e apresentadas nessa pesquisa é possível identificar algumas considerações em relação ao que foi proposto em nosso estudo de investigação. Nesse sentido é fundamental retomarmos nossos objetivos que deram subsídio no desenvolvimento deste estudo, com o objetivo de identificar se alcançamos a resposta para as questões que levantamos no início desta pesquisa.

Diante do exposto, essa pesquisa se deu a partir do processo de analisar as representações sociais sobre o campo e suas implicações na e da Educação do Campo a partir dos egressos do curso de LeCampo da FaE/UFMG. Essa análise foi atendida ao perceber, a partir das entrevistas nas quais os professores relatam seu ‘ser professor’ em uma escola do campo, que se observa nos relatos traços de um olhar cuidadoso para a realidade vivenciada pelo estudante, e para a realidade na qual a escola está inserida. Os relatos apontam também o desejo de esses professores realizarem um trabalho diferenciado, que vai de encontro com o contexto de campo que seus estudantes estão inseridos. Mas a análise aponta que os professores que atuam sozinhos em uma escola sentem dificuldade em realizar trabalhos voltados para a Educação do Campo.

Identificamos que as Representações Sociais sobre o campo implicava diretamente na forma de atuação e de visão do professor egresso do curso de LeCampo, dentro da sala de aula, uma vez que o mesmo compreende o contexto identitário de seus estudantes, se envolvendo com suas relações sociais e culturais. Os professores mostram em suas falas a preocupação com a formação ofertada aos seus estudantes, procurando realizar atividades que reforcem a identidade desses estudantes.

Tivemos como primeiro objetivo específico deste estudo a identificação das Representações Sociais sobre o campo de egressos que estão na docência. Como segundo, procuramos analisar como as identidades do ser campesino aparecem nas Representações Sociais sobre o campo. E como terceiro e último, propomos a produção de material didático que contribui para a formação da afirmação identitária campesina na escola.

Ao desdobramos nas considerações dessa pesquisa concluímos que este estudo apontou pontos importantes na discussão da Educação do Campo e que os professores egressos do curso de LeCampo têm vivências diferenciadas com seus estudantes, muito embora estejam em um mesmo município. Isso impacta diretamente a sua forma de atuar dentro da sala de aula, porém as análises mostram a dificuldade em atuar em uma escola onde a gestão e os demais colegas não reconhecem a escola como uma escola do campo.

Isso mostra que as Representações Sociais que os professores egressos têm sobre o campo levam a ter uma relação de aproximação com a realidade desse estudante, elaborando ou ensaiando projetos que valorizam a identidade e o território onde a escola e os estudantes estão inseridos.

Apontando assim a necessidade de ampliação de formações, de debates e da política pública da Educação do Campo, nas esferas estaduais e municipais. Não como uma solução para todos os problemas enfrentados nas escolas do campo, mas no intuito de levar aos gestores das escolas do campo a perspectiva da Educação do Campo. Há muito a se fazer para que a educação chegue com qualidade ao campo. Iniciamos esse trabalho construindo um histórico da Educação do Campo, que dizia sobre lutas por escolas no campo, pois naquele momento não se tinha acesso à escola. Após 21 anos de debates sobre uma educação no meio rural, houve formação para os professores atuarem no meio rural e criação de marcos legais que garantissem a Educação do Campo enquanto política pública. Em 2018, se faz necessário lutar por permanência e amplitude de formação acadêmica para as populações camponesas, por criação e manutenção dos marcos legais e pela qualidade do acesso das populações camponesas a educação. O que leva ao questionamento: que educação está chegando no campo? Quais as condições de acesso desses camponeses a escola?

Assim, com os resultados desta pesquisa, construímos um vídeo que mostra nas falas dos professores as suas marcas identitárias, a sua atuação e seus desafios em uma escola do campo. Esse vídeo objetiva também ser divulgado aos professores que atuam na Educação do Campo nas redes públicas de educação, aos movimentos sociais e sindicais ligados ao campo e a universidade que se discute a luta pela Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Da cor de terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra**. Editora UFMG, 2012.

BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

BRASIL. CNE/CEB. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 2. Brasília, 28 de abril de 2008.

BRASIL. CNE/CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1. Brasília, 03 de abril de 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde: Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012. **Estabelece Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos**. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 11 de setembro de 2016, às 15h.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. **Estabelece a política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010.

BRASIL, I. B. G. E. Instituto Brasileiro de geografia e Estatística. **Censo demográfico**, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. de 1996.

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 Salette. **Sobre a Educação do Campo**. In: SANTOS, C, A (Org.). **Campo, Política Pública e Educação**. Brasília: NEAD, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo).

CIAMPA, A. da C. (1994). **Identidade**. Em S. T. Lane & W. Godo (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. (p. 58- 75). São Paulo: Brasiliense.

CIAMPA, A. da C. Identidade. **Psicologia social: o homem em movimento**. v. 13, p. 58-75, 1984.

CORREIA, D. M. N. ; BATISTA, M. S. X. ; BRITO, R. M. J. ; . **Educação do Campo: resistência e afirmação da identidade camponesa**. In: Anais 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Educação, Culturas e Diversidades, 2011, Manaus. Anais 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Educação, Culturas e Diversidades. Manaus: Valer, 2011.

COSTA, Rogério Haesbaert. **O mito da desterritorialização: do " fim dos territórios" à multiterritorialidade**. Bertrand Brasil, 2004.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

ESCOLAR. INEP Censo. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2018.

FERNANDES, B. M. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais**. En: OSAL: Observatório Social de América Latina. Ano 6 no. 16 (jun. 2005-). Buenos Aires: CLACSO, 2005-. --ISSN 1515-3282.

FERNANDES, B. M. **Sobre a tipologia dos territórios**. In: SAQUET, M. A; SPÓSITO, E. S. **Territórios e territorialidade: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 197-216.

FERNANDES, Bernardo M. Entrando nos territórios do território. **CONSTRUINDO UM ESTILO DE PENSAMENTO NA QUESTÃO AGRÁRIA: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. , p. 190. 2013.

FERNANDES, Bernardo M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. **MOLINA, Mônica. A pesquisa em Educação do Campo**. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006.

HALL, S. **Quem precisa de identidade?** In: Silva, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. P. 103-133.

JACQUES, M. da Graça. **Identidade**. In STREY, Marlene Neves et al. **Psicologia social contemporânea; livro-texto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Págs. 158-166.

JODELET, Denise. **Representações sociais e mundos de vida**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017.

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In. JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, Denise. **Representações Sociais: e mundos de Vida**. Nikos Kalampalikis. ed. Curitiba: Fundação Carlos Chagas, 2017.

KOLING, E. J. ; Nery, I. ; Molina, M. C. **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

MARTÍ, José. **O campo da educação do campo. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: DF, 2004.

MINAS GERAIS, Diretrizes Operacionais da Educação do Campo de Minas Gerais. Resolução nº 2820\2015.

MOLINA, Mônica Castagna; DE ABREU FREITAS, Helana Célia. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, 2015

MOLINA, Mônica Castagna; FERNANDES, Bernardo Mancano. **Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo**. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: **Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo**, p. 37-43, 2002

NUNES, Naiane D. **A participação da FETAEMG na construção da Educação do Campo em Minas Gerais**. 2016. 45 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Habilitação Ciências Sociais e Humanidades, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Cap. 30240390

OLIVEIRA, Moisés Dias de. **Autodefinição identitária e territorial entre os geraizeiros do norte de Minas Gerais: o caso da comunidade Sobrado**. 2017. Território e Territorialidade – Uma aproximação com a identidade geraizeira (Mestrado) - Estudante, Brasília, 2017.

PAULA, Maria José. **Estilos de Docência em Narrativas de Professores e Professoras de Matemática**. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/acesso> feito 18 junho de 2018.

RIBEIRO, Luiz Paulo. O campo, a Violência e a Educação do Campo. *In*: RIBEIRO, Luiz Paulo. **O campo, a Violência e a Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Gramma, 2017.

RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Representações Sociais em Movimento**. Curitiba: Appris, 2018.

ROCHA, M. I. (Org.). **Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ROUQUETTE, Michel-Louis. Representações e Práticas Sociais: Alguns Elementos Teóricos. *In*: MOREIRA, Antonia Silva Paredes ; OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história, 2004**. Disponível em: http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf/acesso feito em 18 de junho de 2018.

SILVA, Paulo Adriano Santos. **Território: abordagens e concepções**. Boletim DATALUTA. ISSN 2177-4463, Artigo do mês: dezembro de 2015. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/12artigodomes_2015.pdf/ Acessado em 18 junho de 2018.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo**. Campinas: Cad. Cedes, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

ANEXO I: Questionário Semiestruturado

Universidade Federal de Minas Gerais
 Faculdade de Educação
 Núcleo de Pesquisas sobre Educação do Campo
 Questionário da pesquisa com egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da UFMG (LECampo/FaE/UFMG – 2005-2015)

Nome completo: _____

E-mail: _____

Telefone: () _____

Turma na qual ingressou no LECampo:

() 2005 () 2008 () 2009 () 2010 () 2011 () 2012 () 2013 () 2014 () 2015

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: _____

b) Onde reside:

Município: _____ Estado: _____

() Zona rural () Zona urbana

d) 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. Vá para a questão 7.1

() Não. Vá para a questão 8

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 um 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 R\$ 1.000

() Entre R\$1.001 a 2.000

() Entre R\$ 2001 a 3.000

() Entre 3.0001 a 4.000

() Acima de 4.000

BLOCO II - TRAJETÓRIA ESCOLAR E ACADÊMICA

1. Onde fez a maior parte do Ensino Médio?

() Na cidade. Vá para a questão 2

() No campo. Vá para a questão 1.2

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 anos 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 ou concluiu 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	Cursado	Em curso	Não realizado
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 5.1)	()	()	()

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?

- () Já participava 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 o **BLOCO IV**.
 () Não trabalha nem estuda. Vá para o **BLOCO IV**.

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 já trabalhou após conclusão do curso? (Marque mais de uma alternativa, se for o caso):

- () Escola do Campo
 () Escola urbana
 () Escola do campo e urbana
 () Movimentos e organizações sociais e sindicais
 () Outro local. Especifique: _____

6. 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: _____

7. Você trabalhou ou já trabalha em alguma escola?

- () Sim. Vá para a questão 7.1.
 () Não. Vá para a questão 10

7.1 Em se tratando da atuação na educação, em qual função ou quais funções você 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
 () Técnico administrativo escolar
 () Docência
 () Outra. Especifique: _____

7.2. Sobre seu trabalho na escola, em qual rede de ensino você 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: _____

7.3. Sobre seu trabalho na escola, em que níveis de ensino você atua? (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: _____

7.4. A escola onde você trabalha possui calendário diferenciado?

- () Sim
 () Não

7.5. Na escola onde trabalha, independente da função que desempenha, você tem conseguido promover alguma prática interdisciplinar com os estudantes, educadores e/ou comunidade escolar?

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

8. Atualmente, você atua na docência escolar?

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

8.1. Na docência, qual sua área de atuação profissional?

- () 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?

9. Como avalia sua satisfação profissional por atuar na área da educação?

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

10. Das temáticas, abaixo, quais delas aproxima da sua prática e com qual frequência.

- A – Agroecologia
 () mensalmente () esporadicamente () Nunca
 B – Educação do Campo
 () mensalmente () esporadicamente () Nunca
 C – Relações de gênero
 () mensalmente () esporadicamente () Nunca
 D – Relações étnico-raciais
 () mensalmente () esporadicamente () Nunca
 E – Sindicalismo
 () mensalmente () esporadicamente () Nunca
 F – Associativismo
 () mensalmente () esporadicamente () Nunca
 G – Reforma Agrária
 () mensalmente () esporadicamente () Nunca

BLOCO IV - AVALIAÇÃO E CONTINUIDADE DA 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? _____

ANEXO II: Roteiro de Entrevista Narrativa

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2013) a entrevista narrativa é composta de: uma iniciação, uma narração central e uma fase de perguntas. Iniciação: Apresentação da proposta de pesquisa ao entrevistado, evidenciando os objetivos e também os referenciais norteadores. Narração central: Conte-me sobre você. Quem é você? Onde você vive? Em que trabalha? Se tem envolvimento com algum movimento social ou sindical do campo ou outro? Qual sua relação com o campo? Sua trajetória na licenciatura (Lecampo)? O que a Licenciatura em Educação do Campo representa pra você e qual o desdobramento dela no seu trabalho/ocupação? Fique à vontade para detalhar e narrar os acontecimentos que detalham sua experiência: 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.

ANEXO III: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “Representações Sociais sobre o campo de professores egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo FAE-UFMG”, cujo objetivo é identificar e analisar as marcas identitárias nas representações socioterritoriais sobre o campo e suas implicações na atuação dos professores egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

Por este motivo, o(a) convidamos a participar deste estudo, solicito a sua especial colaboração em participar de um (a) () questionário, () entrevista narrativa (de conversa sobre o tema) que será gravado (a) e abordará temas relativos à temática da pesquisa. 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.

A presente pesquisa apresenta riscos mínimos para os participantes. Esses riscos podem estar relacionados a um possível desconforto ou inibição do participante frente aos pesquisadores. Contudo, a pesquisadora se compromete a respeitar as opiniões e conceitos dos participantes, deixando-os livres para responder somente as questões que julgarem possível. A pesquisadora compromete-se ainda preservar em sigilo a identidade dos participantes nomeando-os a partir de pseudônimos aleatórios. Além disto, o material relativo a entrevista da(s) qual(is) por ventura participe será mantido em local seguro e privado pela pesquisadora (por um prazo de 2 anos), 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). Ressalta-se que, caso seja identificada potencialidade de qualquer tipo de risco aos participantes, a pesquisa será interrompida imediatamente. Ressaltamos, ainda, que sua participação não ocasionará gastos financeiros, a um possível desconforto ou inibição do participante frente aos pesquisadores. Contudo, a pesquisadora se compromete a respeitar as opiniões e conceitos dos participantes, deixando-os livres para responder somente as questões que julgarem possíveis. A pesquisadora compromete-se ainda preservar em sigilo a identidade dos participantes nomeando-os a partir de pseudônimos aleatórios. Além disto, os dados gerados durante a pesquisa ficarão sob a posse da pesquisadora que se responsabiliza em mantê-los em segredo e utilizá-los estritamente para fim acadêmico-científico. Ressalta-se

que, caso seja identificada potencialidade de qualquer tipo de risco aos participantes, a pesquisa será interrompida imediatamente.

O estudo trará possíveis benefícios para todos os participantes, pois no momento da realização da entrevista narrativa forneceremos condições propícias para que reflitam sobre o seu processo formativo na licenciatura em Educação do Campo e sua prática docente após a conclusão do curso. Além disto, o produto final a ser desenvolvido pode-se constituir como um instrumento de devolutiva da pesquisa tanto para os pesquisados quanto para as organizações sociais e sindicais do campo que são os responsáveis pela luta de uma educação do campo de qualidade. Além disso, a publicização dos dados e análises da pesquisa, poderão propiciar uma ressignificação da prática docente de inúmeros professores que possuem a formação em educação do campo.

Desse modo, solicitamos sua autorização para participação da pesquisa, que serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Por este motivo, caso autorize, você receberá uma via 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.

Em caso de dúvidas, você pode procurar as pesquisadoras responsáveis Naiane Dias Nunes – (31) 971454344 e Maria Isabel Antunes Rocha - (31) 3409-6179, Luiz Paulo Ribeiro - (31) 33199500 ou o Comitê de Ética de Pesquisas (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou pelo endereço Avenida Antônio Carlos, nº 6627 - Unidade Administrativa II- 2º andar- sala 2005 - Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP: 31270-901.

Naiane Dias Nunes

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência da UFMG
Endereço: Rua Tenente Anastácio de Moura, nº354, Apt 904 - Santa Efigênia - Belo Horizonte- MG

Telefone: (31) 971454344. E-mail: naiane-d-nunes@hotmail.com

Prof. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha- Orientadora

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG
Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627- Sala 1624- Pampulha - MG Belo Horizonte – MG
Telefone: (31) 3409-6179. E-mail: isabelantunes@fae.ufmg.br

Prof. Dr. Luiz Paulo Ribeiro- Coorientador
Professor Adjunto I na Faculdade de Educação da UFMG
Endereço: R. Rio de Janeiro, 1323 – Centro - Belo Horizonte, MG - Brasil
Telefone: (31) 33199500. E-mail: luizribeiro@live.com

Os pesquisadores me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética que funciona 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.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____, _____ de _____ de 2018.

Assinatura: _____