

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ÉRICA FERNANDA JUSTINO - DE FREITAS

**MOVIMENTO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE CAMPO DE
PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NO
PERU E NO BRASIL**

Belo Horizonte
2021

ÉRICA FERNANDA JUSTINO - DE FREITAS

**MOVIMENTO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE CAMPO DE
PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NO
PERU E NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa Latino Americano: Política Pública e Formação docente da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora.

Linha: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha

Belo Horizonte
2021

F866m
T

Freitas-Justino, Érica Fernanda, 1981-
Movimento das representações sociais sobre campo de professores que atuam na educação por alternância no Peru e no Brasil [manuscrito] / Érica Fernanda Justino de Freitas. - Belo Horizonte, 2021.
282 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha.

Bibliografia: f. 254-278.

Anexos: f. 279-282.

1. Educação -- Teses. 2. Educação do campo -- Teses. 3. Educação rural -- Teses. 4. Pedagogia da alternância -- Teses. 5. Pedagogia da alternância -- Peru - Teses. 6. Representações sociais -- Teses. 7. Professores de educação do campo -- Teses. 8. Professores de educação do campo -- Peru -- Teses. 9. Comunidades agrícolas -- Educação. 10. Comunidades agrícolas -- Peru -- Educação. 11. Educação comparada -- Brasil -- Peru -- Teses. 12. Peru -- Educação -- Teses. 13. Peru -- Educação do campo -- Teses.

I. Título. II. Antunes-Rocha, Maria Isabel, 1957-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)¹

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

¹ Forma de entrada principal formatada de acordo com solicitação da autora.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA ÉRICA FERNANDA JUSTINO DE FREITAS

Realizou-se, no dia 15 de janeiro de 2021, às 14:00 horas, sala 402, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 772ª defesa de tese e 39ª defesa de tese de Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente, intitulada *MOVIMENTO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE CAMPO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NO PERU E NO BRASIL*, apresentada por ÉRICA FERNANDA JUSTINO DE FREITAS, número de registro 2017656717, graduada no curso de NORMAL SUPERIOR, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof^a. Maria Isabel Antunes Rocha - Orientador (UFMG), Prof^o. Marcos Augusto Zapata Esteves (Univesidad de Piura), Prof^o. João Batista Begnami (AMEFA), Prof^o. Luiz Paulo Ribeiro (UFMG), Prof^a. Suzana dos Santos Gomes (UFMG).

A Comissão considerou a tese: Aprovada. Destaca-se a importância da pesquisa nos contextos camponeses do Brasil e do Peru, em especial o papel da Pedagogia da Alternância e da perspectiva teórica das representações sociais em movimento na produção do conhecimento na área da formação e prática docente. Ressalta-se ainda a contribuição para o fortalecimento da agricultura familiar camponesa no Brasil e no Peru.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título de tese para: _____

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 15 de janeiro de 2021.

Prof(a). Maria Isabel Antunes Rocha (Doutora)

Prof(a). Marcos Augusto Zapata Esteves (Doutor)

Prof(a). João Batista Begnami (Doutor)

Prof(a). Luiz Paulo Ribeiro (Doutor)

Prof(a). Suzana dos Santos Gomes (Doutora)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Santila e Milton, que fizeram o roçado, destocaram a terra, semearam e me deixaram florir.

Aos meus filhos, Ana e Pedro, que tanto amo e que me impulsionam a ser a minha melhor versão.

Ao meu esposo Antônio, pelo amor, cumplicidade e compreensão.

Ao meu irmão Everton e meu sobrinho João Pedro por acreditarem e se fazerem sempre presentes.

À minha orientadora e amiga, professora Dr^a Maria Isabel, pela generosidade, por tudo que aprendi e que ainda vou aprender.

DEDICATÓRIA ESPECIAL

Mãe e Pai

Encontro pedaços em mim... que vão desde o jeito de coar o café, de fritar os ovos e estourar a gema, de cortar a cebolinha puxando a folha até o final para que ela cresça revigorada, no ralho com as crianças quando os pés descalços correm pela casa, nas frases que ecoam, que caso os olhos se fechem, será dona Santila sem por nem tirar, até a coragem para me indignar, enfrentar as dificuldades e de me posicionar diante da vida. Agradeço por deixarem tanto de vocês em mim e, sem dúvidas, isso me fez mais forte e uma pessoa melhor.

Vocês me encorajam, me amparam, e me mostram que os sonhos são alavancas que nos empurram para frente e que os obstáculos precisam ser superados com determinação, coragem e gratidão.

Outro dia, olhando as suas mãos postas na hora da reza, fui tomada de um amor tão intenso, ao ver que cada marca tinha bastante de mim e por mim elas estavam lá. Foi tanto esmero durante todos esses anos... e ao olhar nos seus olhos, me vi, menina, que ainda ganha cobertura quente no correr da noite quando o frio aperta, para a qual as maiores laranjas do pé são cuidadosamente colhidas, que ganha biscoito de polvilho murcho feito exclusivamente para atender seu gosto, que ganha as mais devotas orações antes de descansar o corpo, mesmo quando ele pede a cama mais cedo. Vocês são os exemplos que eu quero ser para os meus.

Gratidão mãe, gratidão pai... Que eu encontre cada dia mais pedacinhos de vocês perdidos em mim...

A vocês dedico esta conquista com todo o meu amor!

AGRADECIMENTOS

Trago dentro do meu coração,
como num cofre que se não pode fechar de cheio,
Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,
Ou de tombadilhos, sonhando,
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.
Fernando Pessoa

A Deus, gratidão pela vida e pelas oportunidades.

Aos espíritos de luz pela companhia e direção.

À Ana e Pedro, motivação para cada letra impressa nesta Tese. Nela estão minhas melhores horas, *as de mãe*. Por todas as vezes que a mamãe dizia: “depois a gente brinca...” que não tenha nem de leve sinal de abandono, mas que reverbere todo meu amor em um esforço talhado tendo em vocês meus mais sinceros motivos.

À minha mãe, pelo espírito guerreiro e pelo amor que me envolve em armadura impenetrável... exemplo e admiração.

A meu pai, por cada calo que desenha em suas mãos o caminho do trabalho, do sustento e do amor pela terra.

Ao meu esposo Antônio, pela compreensão, carinho, apoio e por acreditar em mim.

A Everton que mesmo longe sempre se fez tão perto.

Ao GERES pelas aprendizagens construídas, pela generosidade na partilha dos conhecimentos e pelo cuidado, em especial a Luiz e Cristiene, que foram inspirações e apoio incondicional.

À professora Isabel Antunes-Rocha, pela orientação na condução deste estudo, pela sua amizade, por acreditar e me fazer acreditar, por me convidar a ousar e a me indignar. Pelo exemplo de mulher a ser seguido.

Aos amigos (as), Alcione, Antoniel, Naiane, Márcia, Ivanilde, Filomena, Ângela, Marivaldo, João Begnami, Nalva, Ivânia, Ludmila, Tainara, Eliane Nunes, Natasha, Cynthia, Gelmo.

Aos companheiros e companheiras das escolas Hilton Rocha e Geraldo Teixeira da Costa, companheiros na luta pela educação pública de direito.

Aos tios Queca, Lô, Maria, Bahiano, pela presença marcante em minha vida.

Aos (as) vizinhos (as), João, Gerson, João Vitor, Josimar, Laine, Bela, Gabi, Ernane, Mírian, Malu, Fabiana, Fábio, Camila, Sandoval, Adriana e Ethel, o entrelaçar da vida nos uniu em laços de afeto custosos de desatar.

Ao LECAMPO, pela ancoragem epistemológica e emocional e por ser um porto seguro dentro da Universidade.

A toda equipe do PRORURAL, em especial ao senhor Baumann e senhor Hugo Centurion pela acolhida, pelo apoio e por me permitir conhecer a experiência da Pedagogia da Alternância no Peru.

À dona Carlota, pelas histórias compartilhadas à sombra da laranjeira.

A todos e todas da EFAV, agradeço por me aceitarem e compartilharem comigo o cotidiano da escola e de seus sujeitos.

A todos e todas do CRFA/Colcha, gratidão por me acolherem com tanto esmero, por cada sorriso e troca.

Ao Senhor Leôncio e Dona Rosário, pela hospitalidade e carinho aceitando e fazendo da sua, a minha casa, obrigada pela amizade constante.

A Daniel, por compartilhar seus maiores presentes.

Aos companheiros e companheiras do DLA/UFMG, por alargar as fronteiras deste sonho.

Aos professores (as), Dr. Marcos Zapatta Esteves – Universidade de Piura/Peru, Dr. Luiz Paulo Ribeiro - UFMG/Brasil, Dr. João Batista Begnami - AMEFA, Dr. Susana dos Santos Gomes - UFMG/Brasil e Dr. Marcelo Loures dos Santos - UFOP/Brasil, obrigada pela leitura e contribuições, elas são muito importante para meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

À Cristhianne David, pela amizade e pela correção em tempo recorde.

À Marina Coimbra, pela parceria e amizade.

A todas as pesquisadoras mães que transitam entre a pesquisa e a maternidade.

Aos homens e mulheres do campo, em especial aos camponeses e professores (a) da minha comunidade de Padre João Afonso, terra que sustenta minhas raízes e me mantém de pé.

EPÍGRAFE

Cuando tenga la tierra

*Cuando tenga la tierra sembraré las palabras
que mi padre Martín Fierro puso al viento,
cuando tenga la tierra la tendrán los que luchan
los maestros, los hacheros, los obreros.*

*Cuando tenga la tierra
te lo juro semilla que la vida
será un dulce racimo y en el mar de las uvas
nuestro vino, cantaré, cantaré.*

*Cuando tenga la tierra le daré a las estrellas
astronautas de trigales, luna nueva,
cuando tenga la tierra formaré con los grillos
una orquesta donde canten los que piensan.*

*Cuando tenga la tierra
te lo juro semilla que la vida
será un dulce racimo y en el mar de las uvas
nuestro vino, cantaré, cantaré.*

*'Campesino, cuando tenga la tierra
sucederá en el mundo el corazón de mi mundo
desde atrás de todo el olvido secaré con mis lágrimas
todo el horror de la lástima y por fin te veré,
campesino, campesino, campesino, campesino,
dueño de mirar la noche en que nos acostamos para hacer los hijos,
campesino, cuando tenga la tierra
le pondré la luna en el bolsillo y saldré a pasear
con los árboles y el silencio
y los hombres y las mujeres conmigo'.*

Cantaré, cantaré, cantaré, cantaré.

Mercedes Sosa

RESUMO

Esta Tese analisou, a partir da Teoria das Representações Sociais, as formas de pensar, sentir e agir sobre o campo de professores que atuam na Formação por Alternância no Brasil e no Peru. As escolas vinculadas à Pedagogia da Alternância possuem um projeto de escola contra hegemônico que se compromete com as questões do universo camponês e tensiona os professores a posicionarem-se. Dessa forma, o estudo foi orientado pela seguinte questão: quais são os desafios vivenciados pelos professores ao terem que lidar com o universo camponês em uma perspectiva de fortalecimento dos modos de produção e reprodução para manter a agricultura e o modo de vida camponês? Brasil e Peru possuem uma estrutura fundiária desigual, com uma disputa de projetos antagônicos para o campo, mas com características em comum, pois ambas são marcadas pela concentração de terras e pela negação de direitos. A disputa se faz porque são dois projetos que estão em tensão, criando propostas diferentes de acesso e uso da terra, empreendendo diferenciadas formas de luta, sendo que uma delas se relaciona à escola. Os camponeses reivindicam esse direito no lugar onde vivem e defendem um projeto de escola vinculado aos modos de produção e reprodução da vida no campo. Como resultado dessa luta emerge a Pedagogia da Alternância como alternativa concreta de vinculação entre o projeto de escola e o projeto de campo e de sociedade. Nesse sentido, esta pesquisa dialogou com os referenciais da questão Agrária no Brasil e no Peru, com os paradigmas da PA e da Educação do Campo e com a Teoria das Representações Sociais - TRS, a partir do conceito de Representações Sociais em Movimento, que vem sendo discutido pelo Grupo de Pesquisa em Representações Sociais da Universidade Federal de Minas Gerais. As análises estão centradas na apreensão e compreensão do movimento presente nas formas de pensar, sentir e agir dos professores a partir de suas experiências profissionais, pessoais e das suas relações, tanto com o objeto analisado, quanto com seus contextos sociais. A metodologia utilizada foi de base contrastiva, os dados foram coletados a partir de questionários semiestruturados e entrevistas narrativas com 12 professores, sendo 06 professores brasileiros e 06 peruanos. Os resultados contrastivos apontam para movimentos representacionais de reelaboração, de manutenção e de recusa. Este estudo contribui teoricamente com a compreensão da TRS a partir da perspectiva do movimento, a partir da análise de experiências sobre objetos comuns em diferentes contextos educativos geradores de mudança, com o fortalecimento da Educação do Campo enquanto Matriz de Referência para análise que pode ser utilizada em outras realidades e contextos. Contribui com informações que podem subsidiar políticas públicas de educação para o campo no contexto na Pedagogia da Alternância e em outros contextos educativos.

Palavras chaves: Campo; Educação no contexto camponês; Pedagogia da Alternância; Representações Sociais; Brasil e Peru

RESUMEN

Esta Tesis analizó, a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales, las formas de pensar, sentir y actuar sobre el campo de los docentes que trabajan en Formación por Alternancia en Brasil y Perú. Las escuelas vinculadas a la Pedagogía de la Alternancia tienen un proyecto de escuela contra hegemónico que le apuesta por los asuntos del universo campesino y promueve que los docentes tomen una posición sobre los mismos. De esta manera, el estudio se orientó por la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los desafíos que experimentan los docentes cuando tienen que lidiar con el universo campesino desde una perspectiva que fortalece los modos de producción y reproducción que mantienen la agricultura y el modo de vida campesino? Brasil y Perú tienen una estructura territorial desigual, con una disputa de proyectos antagónicos para el campo, pero con características comunes, ya que ambos están marcados por la concentración de la tierra y la negación de derechos. La disputa surge porque hay dos proyectos que se encuentran en tensión, generando diferentes propuestas de acceso y uso de la tierra, emprendiendo distintas formas de lucha, una de las cuales se relaciona con la escuela. Los campesinos reclaman este derecho en el lugar donde viven y defienden un proyecto escolar vinculado a los modos de producción y reproducción de la vida rural. Fruto de esta lucha surge la Pedagogía de la Alternância como un vínculo concreto entre el proyecto de escuela y el proyecto de campo y sociedad. En este sentido, esta investigación dialogó con referentes de la cuestión agraria en Brasil y Perú, con los paradigmas de la AP y de la Educación Rural, así como con la Teoría de las Representaciones Sociales - TRS, a partir del concepto de Representaciones Sociales en Movimiento. Este último surge de las discusiones del Grupo de Investigación sobre Representaciones Sociales de la Universidad Federal de Minas Gerais. Los análisis se centran en la aprehensión y comprensión del movimiento presente en las formas de pensar, sentir y actuar de los docentes desde sus vivencias profesionales, personales y sus relaciones, tanto con el objeto analizado como con sus contextos sociales. La metodología utilizada se basó en el contraste, los datos fueron recolectados a partir de cuestionarios semiestructurados y entrevistas narrativas con 12 docentes, 06 docentes brasileños y 06 docentes peruanos. Los resultados contrastantes apuntan a movimientos representativos de reelaboración, mantenimiento y rechazo. Este estudio contribuye teóricamente a la comprensión del ERR desde la perspectiva del movimiento, a partir del análisis de experiencias sobre objetos comunes en diferentes contextos educativos que generan cambio, con el fortalecimiento de la Educación Rural como Matriz de Referencia para el análisis que puede ser utilizado en otras realidades y contextos. Aporta información que puede subsidiar políticas públicas de educación para el campo en el contexto de la Pedagogía de la Alternancia y en otros contextos educativos.

Palabras clave: campo, educación en el contexto rural, pedagogía de alternancia, representaciones sociales, Brasil y Perú.

ABSTRACT

This Thesis analyzed, the ways of thinking, feeling and acting on the field of teachers who work in Training through Alternation in Brazil and Peru. Schools linked to Pedagogy of Alternation have a school project against hegemony that is committed to the issues of the peasant universe and tensions teachers to take a stand. The study was based on the Theory of Social Representations and had the following question: what are the challenges experienced by teachers when they have to deal with the peasant universe in a perspective of strengthening the modes of production and reproduction to maintain agriculture and the peasant way of life? Brazil and Peru have an unequal land structure, with a dispute for antagonistic projects for the countryside, but with common characteristics, as both are marked by the concentration of land and the denial of rights. The dispute arises because there are two projects under tension, creating different proposals for access and use of the land, undertaking different forms of struggle, Peasants claim this right in the place where they live and defend a school project linked to production and reproduction modes of rural life. As a result of this struggle, Pedagogy of alternation-PA emerges as a palpable link between the school project and the field and society project. In this sense, this research dialogued with the references of the Agrarian question in Brazil and Peru, with the paradigms of PA and Rural Education and with the Theory of Social Representations - TRS, from the concept of Social Representations in Movement, which comes being discussed by the Research Group on Social Representations of the Federal University of Minas Gerais. The analyzes are centered on the apprehension and understanding of the movement present in the teachers' ways of thinking, feeling and acting from their professional, personal experiences and their relationships, with the analyzed object and with their social contexts. The methodology used was based on contrast, the data were collected from semi-structured questionnaires and narrative interviews with 12 teachers, which 06 Brazilian teachers and 06 Peruvian teachers. The contrasting results showed to representational movements of reworking, maintenance and refusal. This study theoretically contributes to the understanding of RRT from the perspective of the movement, from the analysis of experiences on common objects in different educational contexts that generate change, with the strengthening of Rural Education as a Matrix Structure for analysis that can be used in other realities and contexts. It contributes with information that can subsidize public policies of education for the field in the context of Pedagogy of Alternation and in other educational contexts.

Key words: countryside, education in the rural context, alternation pedagogy, social representations, Brazil and Peru

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: O campo do Agronegócio X o campo do Campesinato	55
QUADRO 02: Marcos da Educação do Campo	82
QUADRO 03: Mediadores didáticos na Pedagogia da Alternância.....	94
QUADRO 04: Fases principais da entrevista narrativa.....	137
QUADRO 05: Matriz de Referência da Educação do Campo	140
QUADRO 06: Informações do questionário – CRFA/Peru	148
QUADRO 07: Determinantes das Representações Sociais CRFA/Peru.....	185
QUADRO 08: Informações do questionário – EFAV/Brasil	197
QUADRO 09: Determinantes das Representações Sociais EFAV/Brasil.....	234
QUADRO 10: Matriz de Referência da Educação do Campo.....	243

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Concentração fundiária	51
TABELA 02: Distância de Instituição Escolar primária a secundária em âmbitos urbanos e rural	98
TABELA 03: Taxa de frequência líquida ao médio regular seriado - urbana e rural (2010)	106

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: Evolução da população, segundo a localização	40
GRÁFICO 02: Evolução da população segundo a localização	52
GRÁFICO 03: Número de matrículas no Ensino Médio no Brasil (2010).....	106

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01: Slogan oficial da proposta da Reforma Agrária no Peru/1969	32
IMAGEM 02: Pilares da formação na EFA	93
IMAGEM 03: Os quatro pilares dos CEFFAs no contexto brasileiro	112
IMAGEM 04: Mapa das relações/pressões	129
IMAGEM 05: Estágios de vivências de uma representação social	131
IMAGEM 06: Representação social no espaço/tempo	139
IMAGEM 07: Movimento das Representações Sociais CRFA/Peru	182
IMAGEM 08: Movimentos das Representações Sociais EFAV/Brasil	227

LISTA DE FOTOS

FOTO 01: Imagem do morro sagrado - arquivo da pesquisadora	141
FOTO 02: Imagem slogan na parede da escola - arquivo pessoal da pesquisadora.....	184

LISTA DE MAPAS

MAPA 01: Localização geográfica da Comunidade de São Francisco de Colcha	142
MAPA 02: Localização geográfica da Comunidade de Gameleira	189

LISTA DE SIGLAS

- AAPEVAJE** – Associação de Apicultores do Vale Jequitinhonha
- ACODEFAV** – Associação Comunitária de Desenvolvimento Educativo, Familiar e Agropecuário de Veredinha
- ADEAS** – Associação para o Desenvolvimento Andino Sustentável
- AIMFR** – Associação Internacional das Casas Familiares Rurais
- AMEFA** – Associação Mineira das Escolas Família Agrícola
- ANVISA** – Agência Nacional de Vigilância Sanitária
- APRA** – Partido Aprista Peruano
- ARCARFAR** – Associações Regionais das Casas Familiares Rurais
- BID** – Banco Interamericano
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAV** – Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica
- CD** - Disco Compacto
- CEART** – Centro de Educação por Alternância de Turmalina
- CEB** – Conselho de Educação Básica
- CEBs** – Comunidade Eclesial de Base
- CEFFAS** – Centro Familiares de Educação por Alternância
- CENAGRO** – Censo Agropecuário
- CFM** – Casa Familiar do Mar
- CFR** – Casa Familiar Rural
- CLAEH** - Centro Latino-americano de Economia Humana
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- COPROFAM** - Confederação de Organizações de Produtores Familiares do Mercosul Ampliado

CRFA – Centro Rural de Formação em Alternância
DES – Direção de Educação Secundária
DIGEIBIR – Direção Geral de Educação Intercultural Bilíngue
DISER – Direção Geral de Educação Básica
DRE – Direções Regionais de Educação
ECOR – Escolas Comunitárias Rurais
EFAs – Escolas Família Agrícolas
EFAT – Escola Agroindustrial de Turmalina
EFAV – Escola Família Agrícola de Veredinha
EIB – Educação Intercultural Bilíngue
FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
GERES – Grupo de Pesquisa em Representações Sociais
IEGCOM – Instituto Educativo de Gestão Comunal
INEI - Instituto Nacional de Estatística e Informática
IPEBA - Instituto de Pesquisa
JAC – Juventude Agrícola Cristã
LDB – Lei de Diretrizes e Base
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação (Brasil)
MFRs - Maison Familiales Rurales
MG – Minas Gerais
MINEDU – Ministério da Educação (Peru)
NEC – Núcleo Educativos Comunais
ONGs – Organizações Não Governamental
PA – Pedagogia da Alternância
PI - Plano de Investigação
PIBID – Programa de Iniciação à Docência
PPJ – Projeto Produtivo do Jovem
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF – Programa Nacional de Agricultura Familiar
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRONOEI – Programa Não Escolarizado de Educação Infantil
PRORURAL – Associação Civil
RS – Representações Sociais

SCIELO – Biblioteca Eletrônica Científica Online

SCIR – Secretaria Central de Iniciativa Rural

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SUTEP – Sindicato Unificado de Trabalhadores em Educação do Peru

TICs – Tecnologia da Informação e Comunicação

TRS – Teoria das Representações Sociais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UGEL – Unidades de Gestão Educativa Local

UNEFAB – União Nacional das Escolas Família Agrícola

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNMFRs – União Nacional das Maisons Familiaes Rurales

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - O CAMPO NO PERU E NO BRASIL	255
1.1 A constituição do campo no Peru	27
1.2 A constituição do campo no Brasil	41
1.3 O contexto do campo: aproximações entre Peru e Brasil	54
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CAMPESINO DO PERU E DO BRASIL.....	59
2.1 A oferta da Educação rural no Peru	60
2.2 Da Educação rural à Educação do Campo no Brasil	73
2.3 Aproximação e contrastes da educação no contexto rural do Peru e do Brasil	855
CAPÍTULO III - A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PERU E NO BRASIL .	88
3.1 Origem da Pedagogia da Alternância	89
3.2 Pedagogia da Alternância no Peru	97
3.3 Pedagogia da Alternância no Brasil	105
3.4 Aproximações e contrastes da Pedagogia da Alternância no Peru e Brasil	114
CAPÍTULO IV - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM MOVIMENTO.....	1177
4.1 A construção do conceito das Representações Sociais	1199
4.2. Representações Sociais em movimento e os estudos do GERES	1277
CAPÍTULO V - ANÁLISE E RESULTADOS.....	1344
5.1 Métodos de coleta de dados	134
5.2 Definição das categorias de análise	138
5.3 Representações Sociais dos professores no contexto do CRFA/Peru	141
5.4 Representações Sociais dos professores no contexto da EFAV/Brasil	1880
5.5 Similitudes e contrastes nas formas de pensar, sentir e agir dos professores sobre o campo no Peru e no Brasil	240
CONSIDERAÇÕES FINAIS	2476
<i>PS</i>	247
REFERÊNCIAS	2554

ANEXOS	2819
--------------	------

INTRODUÇÃO

Pela ignorância nos dominaram mais que pela força.

Simón Bolívar

Esta Tese, desenvolvida no Programa de Doutorado Latino Americano em Políticas Públicas e Formação Docente, tem como tema a vinculação entre o projeto de produção e reprodução da vida campesina e o projeto de escola. Na complexidade que envolve esta temática escolhemos estudar como esta relação se dá no Brasil e no Peru em escolas situadas no contexto da Pedagogia da Alternância (PA). Com este recorte, nosso olhar foca-se nas formas de pensar, sentir e agir sobre campo dos professores² que atuam no contexto mencionado.

Peru e Brasil conformam o contexto deste estudo por possuírem similaridades estruturais que os aproximam. Compartilham os impactos políticos e históricos de uma trajetória colonial, de uma estrutura fundiária concentrada em latifúndios, elevada vulnerabilidade, desigualdades sociais e exploração camponesa. Partilham também uma histórica exclusão do direito à educação escolar ofertada aos povos campesinos, bem como, a luta desse grupo pela defesa da escola com destaque para a participação no Movimento da Pedagogia da Alternância, experiência construída por camponeses franceses na década de 30.

Têm em comum o encontro com um grupo social que se identifica pela tradição de luta para manterem suas identidades como sujeitos que produzem e reproduzem suas vidas como camponeses. Compartilham a presença de dois projetos que se estabelecem a partir de visões contrárias do campo e dos seus sujeitos: o Campesinato e o Agronegócio.

Tanto no Brasil quanto no Peru, o povo camponês vive uma luta que é milenar, provocada pela presença de forças políticas, econômicas, culturais e sociais, que resultam em diferentes formas de exploração, negação de direitos e desqualificação da própria existência camponesa (RIBEIRO, 2017; PRUDÊNCIO, 2017). Percebe-se, historicamente, que as lutas campesinas reivindicam o campo como espaço de vida e resistência, lutam por acesso e permanência na terra e para garantia de um modo de vida

²Para evitar repetições usaremos ao longo da Tese a palavra professor para nos referirmos a todos os gêneros de professores (as). Entendemos que este uso é reflexo da linguagem internalizada e que seu uso pode comprometer a luta por uma sociedade com igualdade de gênero. Esta nota objetiva apontar nosso posicionamento na defesa do empoderamento da mulher na sociedade.

que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, ao trabalho, à sua cultura e suas relações sociais (FERNANDES & MOLINA, 2004; TORRES, 2017).

Segundo Ribeiro (2017), os enfrentamentos vivenciados pelos camponeses podem ser caracterizados como uma situação de contínua exposição às violências. Esse fenômeno sócio-histórico é marcado pela disputa do território que traz à tona a realidade de uma situação fundiária, permeada de injustiças e marcada pela negação de direitos (MANIGLIA, 2001). O Peru é um país de longa tradição de conflitos agrários (RIBEIRO, 2014). No Brasil, segundo dados da CPT (2018), aproximadamente um milhão de pessoas estiveram envolvidas em conflitos no campo.

As comunidades camponesas no Peru são formadas predominantemente por descendentes indígenas e por uma pequena parcela de colonos pobres e negros (MARIÁTEGUI, 2005). Essa população foi historicamente desqualificada como *misti*, *cholo*³, vivendo em condições extremas de pobreza. Para Valcárcel (2006), a origem e natureza da pobreza no Peru estão relacionadas às questões agrárias. Essas dificuldades compõem a centralidade da luta camponesa que possui uma trajetória de organização em sindicatos, associações e em outros grupos sociais que, mobilizados, conquistaram em 1969 a Reforma Agrária no país. Atualmente, o campo peruano é marcado pela presença de multinacionais petrolíferas, madeireiras, mineradoras e agrícolas que tensionam com um modo de produção e reprodução da vida camponesa que se orienta pela cosmovisão andina, buscando na ancestralidade indígena elementos para a resistência e para o “bem viver” (PINTO, 2017).

A formação histórica do campo no Brasil é composta, assim como no Peru, por mestiços descendentes de índios, negros e colonos pobres. Com a implementação da Lei de Terras em 1850 este grupo foi excluído da divisão (OLIVEIRA, 2012), legitimando a concentração da terra, a negação de direitos e a acentuação da pobreza. O campo constitui-se social e historicamente como atrasado e seus sujeitos são depreciados como jecas, matutos, caipiras, caboclos (para citar alguns). Várias têm sido as formas de lutas e resistências para permanência na condição de camponês e para o reconhecimento do campo como lugar de produção e reprodução dos seus modos de vida. Atualmente, o campo brasileiro é marcado pelo enfrentamento entre os projetos de campo da Agricultura Familiar e do Agronegócio (CAMACHO, 2017) e pela luta contra as mineradoras e madeireiras.

³ Não há tradução literal para as expressões em destaque, contudo, pelo contexto de uso pode ser associada com a expressão caipira ou matuto em português.

Pensar as disputas entre esses dois projetos de campo é pensar disputas entre modos de vida. A disputa se faz porque são dois projetos que estão em tensão, criando propostas diferentes de acesso e uso da terra, empreendendo diferenciadas formas de luta (movimentos sociais e sindicais) e diferentes modelos produtivos, bem como empreendendo políticas públicas diferenciadas. Esses projetos desenvolvem-se de formas distintas no Peru e Brasil, o que nos permite criar um diálogo entre processos sociais que têm semelhanças e diferenças em termos de produção histórica.

Em ambos os países a população camponesa entende que a luta pela terra, o reconhecimento da existência dos povos do campo em sua diversidade, a efetivação dos seus direitos sociais, bem como, o rompimento da ideia de que o campo é o lugar do atraso passam pela escola (SOUZA, 2012; ROZAS, 2017). Todavia, tanto no Peru, quanto no Brasil a existência da escola pública no campo não está dada, é resultado de enfrentamentos e mobilizações (PERICAS, 2006). Os camponeses do Peru e do Brasil reivindicam o direito de ter escola em seu próprio lugar e de ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são (CALDART, 2009; UCCELLI, 2018). Ao colocar a educação como pauta de luta, os sujeitos camponeses nesses países demandam a existência de uma escola capaz de contribuir para superação das desigualdades sociais historicamente construídas.

Tornou-se necessária a luta desses povos nos contextos do Peru e do Brasil pela criação, garantia, acesso e permanência de uma escola que respeite os modos de vida desses sujeitos e seja pautada em uma identidade socioterritorial camponesa de forma a assumir a complexidade dos principais elementos dessa relação, o campo e a escola (MOLINA, 2005; CHAMPI, 2017). Por isso, a demanda de projetos alinhados e protagonizados pela população camponesa que permita refletir e intervir sobre a realidade.

A educação escolar assume similaridades e diferenças nos dois países. Outro ponto que os aproxima diz respeito à precariedade física e pedagógica da oferta e necessidade de estabelecer enfrentamentos cotidianos para garantir o direito à escolarização (ANTUNES-ROCHA, 2012; ROZAS, 2017). Outros elementos em comum podem ser percebidos na ausência de materiais didáticos específicos para construir conhecimento a partir da realidade das escolas rurais (BRASIL, 2007; GAMIO, 2017) e no envolvimento com o Movimento da Pedagogia da Alternância (UCCELLI, MONTERO, 2010; BEGNAMI, 2019).

No Peru, a população campesina lida com esta situação, aliando e evidenciando os aspectos vinculados à identidade, pelo reconhecimento das línguas originárias e pela qualidade da oferta que, historicamente, também é precária (GUSMÁN, 2018). Segundo dados do IPEBA (2017), o direito à educação de qualidade ainda não é exercido de forma ampla nas áreas rurais. As condições de pobreza e desigualdades afetam o acesso e permanência na escola. Segundo dados do Ministério da Educação “en el área urbana 52% de los alumnos posuen comprensión lectora satisfactoria, pero en el área rural sólo 20%” (PERU, 2018, p. 54). Em vista disso, “no podemos pensar la educación rural desde la ciudad. La política, las estrategias y las acciones para favorecer a la población rural tienen que estar ubicadas en el territorio” (PRUDENCIO, 2018, p. 11). Para atender este propósito e garantir a existência da escola, as populações campesinas buscaram, na década de 90, a Pedagogia da Alternância como estratégia de acesso à escolarização no campo (UCCELLI, MONTERO, 2010).

No Brasil, a situação da oferta de educação nas áreas rurais é demonstrada pelo baixo índice de alfabetização. Conforme dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019), 29,8% das crianças da zona rural possuem nível suficiente de alfabetização em leitura, enquanto isso ocorre com 47,7% das crianças que estudam na zona urbana. A população camponesa, historicamente, reivindica o direito à escola e um projeto educativo situado a partir da realidade do campo. Esta luta pode ser percebida, a partir do Ruralismo Pedagógico, como uma articulação de âmbito nacional que atuou até meados do século XX (ANTUNES-ROCHA & SOARES, 2002), pelo Movimento da Pedagogia da Alternância que chega ao país na década de 1960 (NOSELLA, 2014) e pelo Movimento de luta pela Educação do Campo, organizado pelos movimentos sociais em luta pela terra e por universidades que emerge no final dos anos 1990 (KOLLING, NERY; MOLINA, 1999).

Observa-se que nos dois países a implantação das escolas vinculadas ao Movimento da Pedagogia da Alternância dialoga com as questões estruturais que organizam os modos de produzir e reproduzir a vida, mas principalmente evidenciam uma forma organizada e coletiva de conduzir as formas de resistência dos sujeitos camponeses. O Movimento da PA é marcado historicamente, desde sua origem, por se constituir como um projeto pedagógico criado, gerido e sustentado pelos povos campesinos. Surge na França, na década de 30, para, em seguida, territorializar-se por diferentes regiões. “Atualmente pode ser encontrado em 40 países, nos cinco continentes, envolvendo em torno de 150 mil famílias rurais” (SILVA, 2016, p. 170).

Tal fenômeno representa uma alternativa dos camponeses, primeiro, pela garantia da escola no campo e, segundo, por um modelo de escola que respeite suas especificidades, possibilite o vínculo do estudante com o seu contexto por meio de uma matriz de ensino que permita refletir as questões do campo: terra, luta, justiça, participação, cooperação, saúde e trabalho (ARROYO, 2004). “A Pedagogia da Alternância se ha mostrado como um processo também de resistência e empoderamento no mundo rural” (BERNARTT, ANTUNES, MASSUCATTO, PEZARICO, PIOVEZANA, 2017, p. 168).

Nesse contexto da escola vinculada à PA, chama atenção a atuação docente. Isto porque a PA tem em seus princípios o compromisso de construir uma prática pedagógica que seja voltada para atender as demandas de fortalecimento e melhoria das condições de vida dos camponeses (BEGNAMI, 2019; PERU, 2018). Neste caso, os professores ficam com o desafio de construir conteúdos e práticas que garantam o cumprimento deste objetivo. Entende-se, então, que os docentes precisam ter uma compreensão do que seja o campo, seus sujeitos, demandas e modos de vida. Ocorre que, tanto em um, como no outro país, está presente um modelo de formação e de prática docente, nos quais esta preocupação não se manifesta. Tanto no Peru, quanto no Brasil, ainda não estão disponíveis para consulta estudos que discutem o processo formativo no Movimento da PA.

No Peru, segundo dados do IPEBA (2017), a infraestrutura e equipamentos deficientes, a escassez de materiais específicos, a formação inadequada, o baixo salário, o estigma da escola rural bilíngue, o isolamento e a escassa atenção ao docente são indicadores do abandono e da elevada rotatividade docente da escola rural (UCCELLI, 2018; RESEÑA, 2018). Cruz (2017) destaca a necessidade de formação inicial e continuada de professores que atuam nas escolas rurais, fundamentada em princípios que considerem o modo de vida camponês. Tudo indica que não há no país cursos superiores que forme professores para atuarem no contexto específico das escolas rurais, “la formación docente inicial no se ajusta a la realidad y necesidades de las escuelas rurales (AMES, 2013, p. 155).

No Brasil, até os anos 90, a maioria dos docentes que atuavam em escolas camponesas apresentava baixo índice de escolaridade, vínculos empregatícios precários e a gestão pública não priorizava a formação continuada (ARROYO, 2011). A partir dessa década, as exigências imposta pela nova Constituição Brasileira provocou a demissão desses profissionais e a contratação de docentes com formação, ainda com

baixos salários, mas com pouco conhecimento e/ou experiência com o modo de vida campestre (ALMEIDA, 2014; ANTUNES-ROCHA, 2012). Somente nos anos 2000 surgiram os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, criados a partir das demandas feitas pelo Movimento de luta pela Educação do Campo. Contudo, o número de professores formados é mínimo diante da demanda que atua em escolas do campo em nível nacional.

Quanto aos referenciais epistemológicos desta Tese, para tratar das questões agrárias, destacamos no Peru: Ribeiro (2014), Mariátegui (2010), no contexto brasileiro: Fernandes (2008), Camacho (2013) e Shneider (2003). Para abordar a educação no contexto campestre, ancoramo-nos no Peru em Uccelli (2018), Pudêncio (2018) e Peru (2017), no contexto do Brasil em Caldart, (2004), Molina (2004), Antunes-Rocha *et al* (2012). Para discutir a Pedagogia da Alternância, no Peru dialogamos com Peru (2017) e Uccelli, Montero (2010), e, no Brasil, os estudos de Telau (2015) e Begnami (2020). Para abordar a Teoria das Representações Sociais, buscamos amparo em Moscovici (2012), Antunes-Rocha (2012), Carvalho (2017) e Ribeiro (2016).

O referencial sobre campo foi utilizado porque delimita o objeto deste estudo e confere similitudes entre os contextos pesquisados. O fenômeno da Pedagogia da Alternância conforma o contexto desta pesquisa uma vez que une a realidade educativa nos dois países por meio de uma metodologia de ensino que articula a escola à realidade do campo e, assim, estabelece um padrão de experiências no qual os professores são afetados e precisam se posicionar. A Educação do Campo porque produziu princípios analíticos e representa neste estudo uma matriz de referência que pode ser usada para compreender outros contextos e realidades.

A relação campo e escola poderia ter sido vista a partir de diferentes olhares, optamos por compreendê-la a partir das narrativas dos professores que estão em contextos de contradição, de pressão e de conflitos em escolas que formam camponeses e, portanto, são diferenciadas. Sendo assim, a questão que orientará esta pesquisa reside no interesse em conhecer como os professores que atuam nas escolas da PA estão organizando suas formas de pensar, sentir e agir com relação ao campo, com o tempo e espaço de produção e reprodução da vida dos povos campestres, entendendo que esses povos caracterizam-se por práticas econômicas, políticas, sociais e culturais marcadas pela luta e pela resistência.

Partimos do pressuposto que os professores que atuam na PA encontram dificuldades para organizar suas formas de pensar, sentir e agir na perspectiva do modo

de vida campesino, tendo em vista o histórico da formação inicial e da desqualificação a que estes povos vivenciam no conjunto da sociedade. Considerando que o modo de vida campesino envolve diferentes dimensões, recortamos o campo, em seus aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais como objeto de estudo.

Ao querer entender como os professores estão articulando as formas de pensar, sentir e agir para atender as demandas campesinas, este estudo pode colaborar para o fortalecimento das lutas por um modo de produção e reprodução da vida para além do contexto da Pedagogia da Alternância, podendo ser ampliado para outras realidades.

Sendo assim, esta pesquisa pode contribuir para produzir dados e informações que podem ser utilizadas para orientar a implementação de políticas públicas de educação no contexto do campo, apontar possibilidades de aplicação dos princípios e indicadores da matriz de referência da Educação do Campo para entender outras realidades e oferecer evidências das contradições e tensões vividas pela escola ao alinhar projetos de escola e projetos de campo.

A motivação e interesse pelo tema desta pesquisa vinculam-se a minha trajetória camponesa. Filha de agricultores familiares sindicalistas, cresci junto à luta da minha família pelo direito à terra. Desde cedo aprendemos que a vida na roça não era fácil. Tendo negado o direito a educação onde vivia, só estudei porque minha família acreditava na importância da formação escolar e lutou para que eu pudesse concluir os estudos. Essa luta e envolvimento da minha família, em especial da minha mãe, garantiu que eu me graduasse em Normal Superior e em Pedagogia. Esta formação permitiu-me passar em concurso público e atuar como professora e pedagoga na minha comunidade. Depois de cursar Especializações e Mestrado, atuei coordenando a Política Pública de Educação do Campo em âmbito estadual (2015 a 2018). Durante este período, coordenei o Programa de formação de professores intitulado *Escola da Terra*, integrei grupos de pesquisas que me permitiram segurança teórica a partir da interação entre a produção de conhecimentos acadêmicos aos conhecimentos e aprendizados da luta camponesa.

Nesse percurso, encontrei os movimentos sociais e sindicais, o Movimento da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância. Tal contato fortaleceu minha identidade camponesa socioterritorializada e pude participar como protagonista da construção da Educação do Campo. Essas trajetórias revelam minhas inserções na luta pela escola de direito, por condições de vida digna no campo, pelo fortalecimento da Agricultura Familiar e pelo reconhecimento do campo enquanto lugar de produção e reprodução da vida.

Esta pesquisa mostra-se fundamental porque os povos camponeses necessitam de apoio advindo de várias frentes, inclusive de estudos científicos que apontem estratégias para superação das desigualdades sociais, econômicas e políticas, para fortalecimento da resistência, da agricultura e da identidade camponesa, igualmente para fortalecer as práticas educativas da PA, enquanto escola que forma camponeses, e ampliar os princípios da Educação do Campo para outras realidades educacionais.

Levando em consideração que os professores estão imersos em contextos educativos geradores de mudança, pretendemos, a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS), compreender como esses professores orientam-se. Para Moscovici (2010), no processo de construção representacional o indivíduo procura tornar comum algo não familiar, incorpora, por meio de imagens, o objeto da representação que vai ganhando sentido e o que antes era desconhecido passa a ser compreensível. A TRS corrobora com este estudo porque partimos do pressuposto de que esses professores enfrentam dificuldades porque vêm de um contexto que historicamente desqualifica o campo e enxerga seus sujeitos como atrasados e incapazes. Quando esse professor chega a um contexto escolar contra-hegemônico, que valoriza tanto o campo quanto os camponeses é deslocado de seu ponto de equilíbrio e pressionado a se posicionar.

Nesse sentido, a pesquisa orienta-se pela busca da dimensão do estranho que desestabiliza ou tensiona as representações sociais dos professores. A compreensão do movimento nas Representações Sociais (RSM) se vincula ao Grupo de Estudos em Representações Sociais – GERES que tem priorizado estudos das RSM com docentes. A Tese de Doutorado de Antunes-Rocha (2004) mostra como é difícil criar, entre os docentes, Representações Sociais positivas com relação à pessoa do campo. A Tese de Doutorado de Carvalho (2017) mostra como professores que têm uma formação inicial que valoriza o contexto camponês fazem a diferença em sua prática docente. A Dissertação de Telau (2015) aponta que os professores ligados aos CEFFAs vivem dificuldades ao ter que lidar com o campo e com seus sujeitos.

Construímos um desenho de pesquisa de base contrastiva. Para Macedo (2018, p. 50), “na pesquisa contrastiva não se verifica se compreende”. E acrescenta que este formato de pesquisa “busca “compreender compreensões” (*Ibidem*, p. 37). Quanto ao processo de compreensões relacionais contrastivas, o autor esclarece que deve ser realizado a partir do aprofundamento das singularidades dos casos via suas unidades de significação e de sentidos, como as aproximações e distanciamentos que emergem do processo de análise.

Os procedimentos metodológicos desta investigação foram organizados da seguinte forma: primeiro selecionamos as escolas levando em consideração alguns critérios como: estar vinculada à Pedagogia da Alternância, possuir atendimento misto (homens e mulheres) e estar em funcionamento há mais de cinco anos, por consideramos esse tempo como mínimo para estabilização da escola na comunidade. Neste sentido, para realizar este estudo, escolhemos o Centro Rural de Formação em Alternância (CRFA) de Colcha no Peru e a Escola Família Agrícola de Veredinha (EFAV), vinculada aos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs), no Brasil. A vinculação dessas escolas à Pedagogia da Alternância confere unicidade à pesquisa e contribui para compreensão dos contrastes entre realidades distintas, bem como singulares em termos metodológicos e conceituais.

A etapa seguinte tratou da aplicação de um questionário semiestruturado no intuito de coletar informações gerais sobre os entrevistados. Para aplicação do questionário, selecionamos professores que tinham experiência mínima de dois anos de atuação no contexto da Pedagogia da Alternância. Em seguida, selecionamos os professores com base em critérios pré-estabelecidos como: experiência na docência mínima de dois anos, experiência no contexto da Pedagogia da Alternância de no mínimo um ano e procuramos incluir professores que tinham vínculos com o campo anteriores à docência e professores que não tinham relação de vivência no campo.

As entrevistas narrativas totalizaram aproximadamente 7 horas e 35 minutos de gravação. A entrevista narrativa foi utilizada como método de coleta de dados pelo potencial que apresenta em encorajar os entrevistados a relatarem suas opiniões e pensamentos. A partir das narrativas emergem histórias de vida, das quais é possível aprofundar aspectos específicos, tanto do entrevistado, como das interações que mantém no seu contexto social. Foram entrevistados, ao todo, 12 professores, sendo 06 brasileiros e 06 peruanos. Na última etapa, analisamos os dados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2010), a partir de duas categorias sendo: a) Sujeitos do campo: movimentos de um modo de vida, terra e produção e b) Uma escola do campo: movimentos de reconhecimento do projeto da Pedagogia da Alternância. As narrativas também foram analisadas à luz da matriz de referência da Educação do Campo e das RSM.

Esta Tese está organizada em cinco capítulos. No capítulo I apresentamos como o campo vem se constituindo historicamente nos contextos do Peru e do Brasil. O segundo capítulo aborda a trajetória da educação campestre nos dois contextos. Este

capítulo indica a matriz de referência da Educação do Campo, enquanto instrumento para interpretação de diferentes realidades educativas no contexto campestre. O capítulo três apresenta a Pedagogia da Alternância e seus aspectos teóricos/práticos. Buscamos entender no Peru, com quais referenciais a PA dialoga e no Brasil, como a PA dialoga com a Educação do Campo. O quarto capítulo aborda a Teoria das Representações Sociais preconizada por Serge Moscovici e a apropriação do referencial das Representações Sociais em Movimento (RSM), conforme postulam Ribeiro e Antunes-Rocha (2018). O quinto capítulo trata da análise dos dados e apresentação dos resultados discutidos à luz dos referenciais teóricos metodológicos.

Finalizamos este estudo apresentando as considerações finais, na qual retomamos os principais elementos tratados nesta Tese, na intenção de responder à questão que orientou esta pesquisa. Apresentamos os avanços obtidos, ao mesmo tempo em que sinalizamos questões que podem compor novos estudos.

CAPÍTULO I - O CAMPO NO PERU E NO BRASIL

Quando eu era criança, carregando cana nas fazendas, eu só pensava como seria feliz e próspero se tivesse meu pedaço de terra. Esse desejo moveu minha vida, e só depois de muito tempo como posseiro, meeiro, agregado que pude trazer debaixo dos meus pés a terra, que agora minha, alimenta minha família e minha alma (MILTON JUSTINO⁴).

Neste capítulo abordaremos o campo enquanto território de manifestações sociais, culturais, políticas e econômicas próprias, buscando compreender como ele vem se constituindo historicamente no Peru e no Brasil a partir da luta social e política da população camponesa na defesa da terra e do modo de produção e reprodução da existência que caracteriza a condição campesina. Ao propor compreender o campo, buscamos na resistência camponesa elementos que nos permitem entender a reprodução social do Campesinato no enfrentamento às contradições históricas e à expansão capitalista no campo.

O povo camponês vive uma luta que é milenar, nela o fenômeno religioso aparece explicitamente nos discursos dos sujeitos que fizeram e continuam protagonizando a luta por direitos (MOREIRA, 2020) e pela "terra prometida" (FERNANDES, 1994, p.65). O contexto bíblico da passagem de Moisés e do povo de Israel pelo Mar Vermelho, no antigo testamento das "Escrituras Sagradas", simboliza a luta pela libertação do povo oprimido (COELHO, 2014). O discurso chama a atenção para o fato de que a terra é uma criação divina, e, portanto, um bem de todos (ibidem). Para Antunes-Rocha (2012), a relação entre o uso e posse da terra está ancorada em concepções históricas e a percepção da terra como *de Deus* ou *como Deus* tem implicações sobre o modo de concebê-la.

Quando os portugueses chegaram na nova terra, dispostos a conquistá-la, tomar posse e usá-la, entraram em confronto com os habitantes que aqui viviam. Os modos de existência eram estruturalmente diferentes. Dentre as inúmeras formas como essa diferença se materializava, ressaltam-se os sentidos relacionados a *quem, como e para que* usar a terra. De um lado os "filhos do sol" vivendo em um tempo/espaço medido pelo passar das "luas", usufruindo da terra como sagrada, e de outro, os "filhos do comércio", vivendo um tempo/espaço medido pelo relógio e utilizando a terra como acumulação. Para os índios a

⁴ Milton Justino é meu pai, ele tem hoje 62 anos, é agricultor familiar. Viveu parte de sua vida sem terra. Sua vida é dedicada ao cultivo da terra vivendo as intempéries que são características desse contexto e da condição de camponês pobre.

terra era de Deus, por isso deveria ser venerada e para os portugueses a terra pertencia a Deus, por isso deveria ser administrada (ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 40).

Pensar a terra como direito comum e pensar a propriedade privada da terra são formas distintas de compreender a vida no campo. A resistência camponesa em relação à posse e uso da terra, à gravidade histórica de exploração, pobreza, expropriações, negação de direitos e desigualdades sociais podem ser percebidas em diversos momentos da história, tanto no Peru, quanto no Brasil, por meio de diferentes formas, tais como, guerras, rebeliões, revoltas, manifestações entre outras.

Para discutir o campo nos dois contextos deste estudo é preciso considerar também que este espaço, por muitas décadas, foi considerado como lugar de trabalho braçal, moradia, subsistência e atraso em oposição à cidade, que era vista como o lugar de lazer, trabalho, progresso, realizações, modernidades e prosperidade (NETO; NUNES, 2016). A oposição campo-cidade marca a divisão socioterritorial do trabalho e modos de vida como moderno e atrasado, cria a dependência do rural em relação ao urbano (FERNANDES, 2004; UCCELLI, 2010) e intensifica a separação campo/cidade. A subordinação do camponês ao urbano constitui-se pelas relações políticas capitalistas (FERNANDES, 2004; PLOEG, 2008) com implicações em diferentes dimensões da vida camponesa. Atualmente, esta divisão não ocupa destaque no debate, “o enfoque passou a ser nos territórios que dão suporte físico aos fluxos econômicos e sociais” (PESSOA E CRUZ, 2006, p. 5).

O termo território tem sido usado nos debates contemporâneos que tratam sobre o campo e os sujeitos que nele vivem. Friedrich Ratzel foi um dos precursores da abordagem do território, associando-o à ideia de “espaço vital”, enquanto elemento fundamental no processo de “desenvolvimento” das Nações no contexto do expansionismo imperialista europeu do final do século XIX (FERREIRA, 2014). No entanto, ao longo do tempo, as especificações foram ampliadas, incorporando dimensões sociopolíticas, econômicas e culturais que determinam a estrutura social do campo (SOUZA, 1995).

Este estudo fundamenta-se na definição de território proposta por Fernandes (2006), que o compreende a partir das suas múltiplas dimensões manifestas em diferentes relações, que caracterizam um modo de ser e estar no mundo, sendo, portanto, produto de uma vivência que carrega “características de vínculos e afeição com o lugar de existência” (SOUZA; BRANDÃO, 2012, p.111). Santos (1999) ratifica

este pensamento ao entendê-lo como o território usado, ou seja, é o chão mais a identidade. A identidade para o autor é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. Em vista disso, o território é o espaço apropriado a partir de uma relação social que o produz e, portanto, “o território é produto concreto da luta de classes travada pela sociedade no processo de produção de sua existência” (OLIVEIRA, 1999, p. 74). Assim sendo, é socialmente construído a partir de relações de dominação e de apropriação (LEFEBVRE, 2013). O território do campo é entendido, então, enquanto produto das relações históricas, sociais econômicas, políticas e culturais de produção e reprodução da vida camponesa.

Para compreender como se dão essas relações no contexto deste estudo, propusemos neste capítulo uma breve apresentação de como o território do campo vem historicamente se constituindo no Peru e no Brasil. Para tal, organizamos a discussão em três partes. Na primeira parte trazemos o contexto histórico do campo no Peru, mostrando como os camponeses neste país têm conseguido resistir e manter seus modos de vida em um contexto marcado pela contradição entre um pensamento orientado pela cosmovisão andina e o pensamento capitalista. Nessa seção apresentamos a Reforma Agrária como resultado das lutas camponesas e levantamos uma breve descrição do Campesinato peruano, apontando suas principais características. A segunda parte está destinada à compreensão do contexto do campo no Brasil. Para isso, apresentamos as lutas camponesas por direitos à terra e à vida digna. Apresentamos como o Campesinato vem se renovando e se diversificando historicamente. Por fim, trazemos uma síntese que mostra contrastes e semelhanças entre diferentes manifestações de luta camponesa no processo de construção do campo nos dois países com ênfase ao enfrentamento entre os projetos de campo do Campesinato e do Agronegócio.

1.1 A constituição do campo no Peru

A região onde hoje se localiza o Peru foi habitada pela civilização Inca, que remonta ao século XII da era cristã, quando os primeiros povos chegaram e adaptaram-se na região do vale de Cusco. O vasto império Inca estendia-se pelo rio Paraguai e Amazonas, pelo Equador, Bolívia, norte do Chile e o território onde hoje é o Peru (MATOS, 2017). Uma civilização com aproximadamente 15 milhões de habitantes,

organizada em *ayllus*⁵ com características comunitárias agropastoris. Possuíam amplos conhecimentos arquitetônicos, agronômicos, astrológicos, físicos e outros, com destaque para os conhecimentos de engenharia empregados nos cultivos e nos canais de irrigação construídos nas montanhas. Cultuavam o sol como Deus maior e também mantinham uma estreita relação espiritual com outros elementos da natureza como as águas e as montanhas às quais também rendiam cultos. A abundância de minérios preciosos nesse território atraiu e provocou a invasão dos espanhóis em 1532, liderada por Francisco Pizarro, que, munido de grande potencial bélico, tomou o império Inca, submetendo-o em colônia da Espanha. Essa nova realidade provocou a alteração da estrutura agrária e do modo de vida indígena da época que passou a ser subordinado ao modelo das comunas espanholas⁶ (MALETTA 2016) que deram origem aos grandes latifúndios. A colonização trouxe novas formas de organização da vida no país (DURVAL 2014).

Para explorar as riquezas peruanas, os espanhóis escravizaram a população indígena (BONCIANI, 2016), mantendo certos privilégios aos que pertenciam à nobreza, esses eram chamados de *curacas* (PORTUGAL, 2009). Os indígenas reagiam com revoltas e guerras. Para prosseguir com a exploração das terras foram trazidos para o Peru negros africanos escravizados (MATOS, 2017). Em 1856, a escravidão foi abolida, deixando a população negra entregue a própria sorte. Livres, muitos negros foram viver no campo, somando aos indígenas um grande grupo de peruanos sem terra e sem condições dignas de vida (MARIÁTEGUI, 2010).

Posteriormente, chegaram ao país os imigrantes europeus, em sua maioria, italianos. Os imigrantes italianos não chegaram em grandes quantidades, como ocorreu em outros países da América, tinham uma grande vocação para as atividades comerciais, dedicavam-se, em sua maioria, ao setor comercial-empresarial e a determinadas funções políticas (BUENO, 2007). Assim, o campo no Peru tem como característica especial e determinante ser essencialmente formado por mestiços, negros e indígenas (FERREIRA, 2008, p. 9).

José Carlos Mariátegui (1894-1930), autor do livro *Sete Ensaios de Interpretação da Realidade Peruana*, abordou a história econômica do Peru a partir das

⁵ De acordo com Portugal (2007), os *ayllus* são representados como grupos unidos por parentesco com origem comum e mítica. Esse vocábulo parece ter sido utilizado pelas etnias que habitavam no vale de Cuzco e foram os espanhóis que o propagaram, ora significando linhagem, ora povoado.

⁶ As comunas espanholas eram comunidades autóctones que possuíam autonomia de gestão e livre federação.

questões raciais⁷ que, para ele, demarcavam as condições materiais. O autor mostra o cenário do desenvolvimento histórico de seu país, desde o período pré-colombiano, passando pela colonização espanhola, até chegar às primeiras décadas do século XX, sendo capaz de articular temas como a evolução econômica peruana, a questão do regionalismo, do centralismo, a literatura, a questão agrária e o problema indígena (PERICÁS, 2010).

Para Mariátegui (2010), o processo de colonização representou um atraso na vida dos povos originários, uma vez que não apontou nenhum avanço a partir do que as comunidades indígenas já desenvolviam. O latifúndio feudal mantém a exploração e a dominação absoluta das populações indígenas pelos *terratenientes criollos*. Para Pie (1987,) “los grandes propietarios terratenientes, residentes urbanos, controlan al mismo tiempo sus poblados y sus dominios. Toda la vida social peruana a comienzos del siglo XIX, gira en torno del gran dominio territorial, el llamado latifúndio (PIEL, 1987, p. 283) com a presença dos gamonales já no período da República. Eles representavam a continuidade do modo de ser e estar da coroa espanhola no país, agora se instalando pela presença do sistema de fazendas (ESCORSIM, 2006, p. 185).

No campo, principalmente serrano, os indígenas eram submetidos a um sistema de exploração no trabalho servil, que surge sem nenhuma preocupação com o bem estar dessa parcela da população, de quem eram cobrados impostos e, em outras situações, eram obrigados a trabalhar gratuitamente para o Estado (PINTO, 2017). “La organización y el trabajo de los indígenas fueron elementos reconocidos por la oligarquía terrateniente y el Estado, al cual procuraron tener cautivo, dominar y explotar” (QUIJANO, 2014, p. 72).

En los primeros años de vida Republicana en el Perú, se continuó reproduciendo el modelo colonial por parte de una oligarquía criolla descendiente de españoles que monopolizaron el control de las tierras del campo y el comercio de materias primas, ejerciendo dominación contra los indígenas, por otra parte, caudillos militares pugnaban por el poder y control del emancipado país; mientras en las ciudades un sector popular compuesto por una plebe de trabajadores y profesionales mestizos conformaban el naciente país (PINTO, 2017, p.44).

⁷ Raça era uma categoria utilizada pelo autor para analisar a sociedade peruana.

O Gamonalismo pode ser descrito como uma estrutura de poder descentralizada que se baseia na segmentação do funcionamento da sociedade agrária, caracterizado pelo poder regional e local como forma de controle a grupos étnicos, como os povos indígenas (REGO, 2018) e caracterizava-se pela prática autoritária e violenta de expropriação de terras, com vistas à instalação de latifúndios. O gamonalismo no Peru assemelha-se ao coronelismo no Brasil (REGO, 2018, p. 79).

O gamonalismo invalida toda lei ou ordenamento de proteção indígena. O fazendeiro, o latifundiário, é um senhor feudal. Contra a sua autoridade, ambiente e pelo hábito, a lei escrita é impotente. O trabalho gratuito está proibido por lei e, no entanto, o trabalho gratuito, e até o trabalho forçado, sobrevivem no latifúndio. (MARIÁTEGUI, 2010, p. 54-55, tradução nossa).

De acordo com Rego (2018), o gamonalismo está igualmente ligado à grande propriedade rural e monocultural embasado no trabalho escravo indígena, e na manutenção dessa escravização (ou semiescravização). A legislação da república peruana com a instituição do Vice-Reinado favoreceu os latifúndios, possibilitando-os legalmente de absorver as terras indígenas. A luta dos indígenas contra os “gamonais” baseou-se invariavelmente na defesa de suas terras contra a absorção e o despojo existindo, portanto, uma instintiva e profunda reivindicação indígena pela terra. (MESQUITA; ADOUE, 2012).

Com a criação, em 1871, do Partido Político Civilista, dirigido pela oligarquia limenha, os povos tradicionais foram vistos como selvagens. O Partido propunha a assepsia indígena e sua conversão à vida civilizada. As condições das comunidades rurais e o modo de produção comunitário manifestavam-se, então, como obstáculo para "construir un nuevo sujeto indígena que responda a las necesidades de definición de un Estado Nación y a la modernización en curso" (MÁLAGA, 2014, p. 8). Nesse período, intensificou-se a imigração da Europa para “el arribo de inmigrantes europeos alfabetos e industriales, que cambias en las proporciones entre la población útil y otra servilizada y sin espíritu de progreso fue una de las medidas pensadas y ejecutadas”. (MARIÁTEGUI, 1994, p. 07). Com a perda do controle do Estado, em 1920, os Civilistas enfraquecem-se, cedendo espaço a outras formas de atuação.

Foi nesse momento que emergiu, a partir de grupos de intelectuais peruanos, o discurso indigenista e, mais do que propor um projeto político claro, os indigenistas buscaram legitimar a imagem do índio como principal e verdadeiro elemento nacional.

Para Uriarte (1998), o indigenismo foi, fundamentalmente, um estado de ânimo, uma vontade (mais discursiva do que prática) de valorização e defesa da população indígena. O autor acrescenta que os indigenistas acolheram as revoltas e protestos indígenas da época relacionados às usurpações de terra e à exploração latifundiária. O movimento representa uma aproximação entre o mundo intelectual, historicamente legitimado, e o mundo indígena. Sem maiores intervenções práticas, o problema indígena mantém-se e intensifica-se o problema da terra.

No período que se segue, levantes e rebeliões camponesas ocorriam no campo, visando à Reforma Agrária, como a famosa revolta liderada por Teodomiro Gutiérrez Cuevas, também conhecido como Rumi Maqui ou “Mão de Pedra”, que em 1915 organizou um exército de indígenas realizando diversas ocupações de terra (PERICÁS, 2006). Essas mobilizações foram fortalecidas pela aproximação dos indígenas com o movimento operário urbano, que, certamente, contribuiu para politização do campesinato indígena (*Ibidem*). “Así, los movimientos sociales se constituyen como sujetos colectivos de acción política que surgen de los conflictos sociales generados por las opresiones em nuestras sociedades” (PINTO, 2017, p.41).

Nesse sentido, consideramos necessário recolocar nos processos históricos da sociedade peruana a participação dos setores populares e indígenas, as razões de suas lutas, abrindo espaços para discussão de outras práticas sociais. Uma questão relevante da problemática indígena associa-se à questão agrária, que ganha força com o lançamento do Programa da Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA), liderado por Victor Raúl Haya de La Torre. Projetava-se uma ampla Reforma Agrária, bem como, a nacionalização de empresas estrangeiras. Em 1933, sob a presidência de Oscar Benavides (1933-1939), “as comunidades rurais ganhariam, de acordo com a nova Constituição, a inclusão dos três Is: Imprescritibilidade (se perpetuariam no tempo) inembargabilidade (as terras não poderiam ser leiloadas) e inalienabilidade (as terras não poderiam ser vendidas)” (RIBEIRO, 2017, p.270).

Embora a mobilização rural fosse baixa nesse período, já tinha sido criada a Federación General de Yanaconas y Campesinos del Perú (1922). Em sequência a década de 30 é marcada por momentos de enfraquecimento da luta camponesa, dada a conjuntura política. Na década seguinte, a organização camponesa intensifica-se e, em 1947, foi criada a Confederación Campesina del Perú (1947) que possibilitou a ressurgência dos movimentos campesinos. O movimento camponês ganhava impulso

nas ocupações de terra, fortalecendo ainda mais a necessária e aguardada Reforma Agrária no país.

Em 1968, depois de um golpe militar, o general Juan Velasco Alvarado toma o poder e, durante seu governo, merecem destaque a nacionalização do setor petrolífero e a distribuição de terras à população por meio da Reforma Agrária. As crescentes ocupações do início dos anos 60, bem como a luta contra pequenos movimentos guerrilheiros como o Movimento de Esquerda Revolucionária levam os militares a pensar na Reforma Agrária como algo concreto, ou não teriam condições de enfrentar as pressões dos movimentos coletivos e organizados do campo (RIBEIRO, 2014).

No campo, os Apristas reativam os sindicatos na costa, e os comunistas começam a mobilizar as lutas das comunidades na serra. Se na costa os movimentos são menos por terra e mais por condições de trabalho, na serra floresce a contestação à perda das terras para os “gamonales”, isto é, chefes políticos locais. O governo cria a “Comisión para la Reforma Agraria y la Vivenda” (*Ibidem*, p. 264).

Para alguns historiadores, a primeira tentativa de Reforma Agrária no Peru foi feita por José Gabriel Condorcanqui, chamado de Túpac Amaru II, representante dos povos indígenas, que lutou pela justiça, boa gestão dos recursos naturais e o bom governo do país. Porém, oficialmente reconhece-se a Reforma Agrária promulgada em 24 de junho⁸ de 1969. Nesta reforma todas as propriedades agrícolas com áreas superiores a 30 ha irrigadas ou 50 ha de outras qualidades, foram desapropriadas para fins da reforma. Com estas terras quase 25% da população rural foi beneficiada, passando a usufruir de um pedaço de terra para cultivar (Peru, 1970). Abaixo, slogan utilizado na divulgação da RA pelo governo.

⁸ Em comemoração à Reforma Agrária, o dia 24 de junho foi decretado como o dia do campesino. Neste dia todo o país festeja e agradece a terra mãe as colheitas. Durante esse dia, oferendas são feitas devolvendo à terra um pouco do que ela deu. Os rituais congregam uma mistura de atualidade e tradição.

IMAGEM 01: Slogan oficial da proposta da Reforma Agrária no Peru/1969



Fonte: Peru, Ministério de la agricultura y Riego, 2019

Segundo Valcárcel (1985), a Reforma Agrária posta em marcha foi resultado da pressão e mobilizações dos camponeses sindicalizados que, desde décadas anteriores, reivindicavam a distribuição das propriedades, o que transformaria o panorama do latifúndio peruano. Dessa forma, os campesinos começaram a lidar com uma nova realidade rural. Na região costeira, a ideia era manter as empresas açucareiras. Já na serra, era congregar comunidades campesinas (suprimia-se para a Serra o termo indígena, utilizado mais tarde na selva) e as antigas fazendas de gado. Os membros das antigas comunidades identificaram os dirigentes das empresas estatais como os novos donos. Na costa, os dirigentes de cooperativas apareciam como novos patrões, impondo o que e como plantar (RIBEIRO, 2017).

Os resultados foram greves na costa e ocupações pelas comunidades de áreas das empresas na serra. Nesse período, a Confederación Campesina e a Confederación Nacional Agraria criada por Velasco disputavam a hegemonia do movimento campesino. A Reforma previa a distribuição de terras comunais, ou seja, não haveria proprietários particulares, as terras seriam coletivas e administradas pelas comunas que seriam uma espécie de associação criada e escolhida pela comunidade que faria a gestão das terras. A terra assume a função de propriedade coletiva (RIBEIRO, 2007).

Em efeito, os direitos sobre a terra são concedidos à comunidade, é ela que, por meio de assembleia, outorga a validade dos atos de compra, venda e transferência geracional de direito de uso, levando em consideração sua utilização, tanto pelo que se retira, quanto pelo que assume o uso. No Peru, não houve, posterior à Reforma, nenhuma política de acesso aos créditos para fortalecer o Campesinato. Assim, os camponeses recém-assentados continuaram dependendo dos gamonales e vivendo em condições precárias, acentuando a situação de pobreza no campo (*Ibidem*). “O decreto que implantou a Reforma instituiu a proibição do termo índio e a alteração do status legal das comunidades indígenas andinas para comunidades camponesas” (FÁVARI, 2018, p. 111). O autor destaca que tal imposição, ao colocar como sinônimo camponês e indígena enfraquece a identidade indígena e a capacidade de reivindicar direitos específicos. Junto a isso, o Decreto instituiu diversas formas de organização coletiva, para recebimento das terras: Cooperativas Agrárias de Produção, Sociedades Agrárias de Interesse Social, Comunidades Campesinas, empresas de participação social, Grupos Campesinos (RIBEIRO, 2014).

La oleada de parcelaciones creadas por la Reforma afectaron el débil andamiaje de las cooperativas agrarias de producción costera que adolecían de una débil gestión, sucumbiendo así el 90% de ellas al reparto de la tierra y de los bienes agropecuarios: por su parte las empresas asociativas serranas algunas de ellas (en Cerro de Pasco, centro del Perú) serían ocupadas y liquidadas por las comunidades campesinas, generándose la proliferación de pequeñas propiedades y el nacimiento de nuevos actores: los parceleros, que eran ex trabajadores y empleados convertidos en agricultores independientes, que sin un adecuado apoyo por parte del Estado para el financiamiento y la adquisición de tecnología, terminaron por abandonar esta actividad (PINTO, 2017, p. 56).

Sem apoio estatal, as Organizações contraíram dívidas. Logo, o então presidente, Belaunde (1980-1985), promulga o Decreto Legislativo nº 2 que previa a possibilidade de parcelamento das dívidas via hipoteca das terras das cooperativas. Isso provocou a reação da Confederação Campesina do Peru e da Confederação Nacional Agrária que fundou a Frente Única para o desenvolvimento Agro Nacional. Elas solicitavam aos campesinos que não hipotecassem as terras de suas cooperativas. Porém, sem outra saída, muitos camponeses tornaram-se credores do Banco Agrário (HALL, 2013).

Como poderiam os camponeses individualmente administrar ínfimas propriedades que resultariam desta divisão? Entretanto como

poderiam ser mantidas cooperativas endividadas, que não recebiam crédito, que não tinham apoio do ministério da agricultura? Para o camponês cooperativado do começo dos anos 1980 havia uma série de temores: em primeiro lugar a perda da terra para o Banco agrário. Em segundo a possibilidade de volta dos antigos patrões, que agora em muitos casos, faziam o papel de comerciantes levando a produção para a cidade (RIBEIRO, 2013, p. 139).

Apesar dos problemas, segundo Valcárcel (1985), a Reforma Agrária libertou os camponeses de velhas dominações agrárias, criou uma relativa consciência e dignidade camponesa de igualdade e trouxe relativa paz social no campo naquele período. Na década seguinte, o Estado aprovou a Lei de Promoção e Desenvolvimento Agrário, enfrentando uma grave crise provocada pela iniciativa de desmantelar parcialmente a Reforma Agrária realizada, e, com isso, enfrentou a luta organizada em movimentos insurgentes rurais, como o Sendero Luminoso⁹ e o Movimento Revolucionário Túpac Amaru¹⁰ (MRTA) (ROTTA & CARMONA, 2020) que intensificaram suas atividades, muitas vezes agindo com violência contra as próprias comunidades camponesas.

Ante esta situación, aquellos que se quedaron en el campo se organizaron en rondas campesinas para enfrentar la violencia y los robos de ganado (que se perpetraban principalmente en la región de la sierra norte del país). Los Ronderos, como fueron denominadas estas organizaciones campesinas llegaron a ser 1020, que con o sin el apoyo del Estado se enfrentaron a los grupos subversivos, cumpliendo un rol de defensa de sus comunidades y contribuyendo en la derrota de estos grupos. En la sierra norte, estas rondas actuaron contra el abigeato (robo de ganado), dada la pasividad de las autoridades, llegando a legitimarse y tener presencia en seis departamentos del norte del país. (PINTO, 2017, p.58).

Para Maletta (2016), como resultado dessa complexa história, o setor agrícola peruano transformou-se profundamente, desapareceram as antigas fazendas senhoriais e

⁹ Sendero Luminoso, ou caminho iluminado é uma organização de inspiração maoísta fundada na década de 1960 sob forte inspiração no marxismo de José Carlos Mariátegui que afirmava "*El Marxismo-Leninismo abrirá el sendero luminoso hacia la revolución*" ("O Marxismo-Leninismo abrirá o caminho iluminado para a revolução") o objetivo era acabar com as instituições capitalistas e burguesas do Peru por meio de um regime revolucionário e comunista de base camponesa. A organização por meio de luta armada travou um ferrenho combate aos governos aristocráticos. Depois de sofrerem vários ataques a organização entra em declínio, contudo se mantém viva até os dias atuais e é considerado um dos maiores grupos de guerrilha organizado da América do Sul.

¹⁰ O Movimento Revolucionário Túpac Amaru era uma organização político-militar que idealizava a queda do governo legal e a instauração do governo popular. A organização também existe até hoje, porém, com ações pouco expressivas.

semifeudais. Com a Reforma Agrária, formaram-se empresas cooperativas que foram posteriormente privatizadas.

O período seguinte foi marcado pela política fujimorista que se comprometia com os organismos financeiros internacionais. Nesse período, pouco foi direcionado para o campo que continuava a viver sem uma política de acesso a crédito, às tecnologias e sucumbia à pobreza. Assim, com o “Estado menos presente y focalizado en la lucha contra subversiva cuyo efecto se reflejó en la punición de las movilizaciones sociales y en el caso del agro, sólo capitalizando a los agroexportadores de la costa” (PINTO, 2017, p. 58). Para Maletta (2016)

Se han formado nuevamente grandes unidades de propiedad y de producción, sobre todo en algunas zonas de la costa y en algunas áreas de la selva; algunas comunidades se han disuelto, y se han flexibilizado las reglas relacionadas con la intangibilidad y exclusividad de los derechos de propiedad de la tierra por parte de los comuneros. Ha habido también importantes desarrollos en la región de la selva: por una parte, una mayor penetración de colonos agrícolas (MALETTA, 2016, p. 08).

De acordo com Ribeiro (2017), durante o período Fujimorista, o Peru adotou o modelo neoliberal com privatizações, e quanto ao tema agrário, houve mudanças como a privatização das cooperativas que restaram na costa, a possibilidade da venda de terras nas comunidades serranas e da selva e maior facilidade para os investimentos estrangeiros, provocando o crescimento da indústria agroexportadora e alteração nos modos de produzir e reproduzir a vida no campo.

O processo de ampliação da política agroexportadora no país, intensificada no governo de Fujimori, contribuiu para acelerar o processo de concentração das terras, monopólio dos recursos naturais, exploração do camponês pelo capitalismo agrário e expropriações dos camponeses e dos seus modos de vida (RIBEIRO, 2017). Todavia, o Campesinato peruano cria diferentes estratégias de resistências, capazes de preservar e reproduzir um jeito de viver construído historicamente por milhares de gerações (PLOEG, 2008). Assim, comunidades intocadas desde a conquista, ou que conseguiam manter algum vínculo com o lugar de origem, apresentaram resistência às novas formas de exploração que as expulsavam das suas terras ancestrais (MESQUITA; ADOUE, 2012). Isso não impedia que, nas entrelinhas da história, se criasse, em meio à clandestinidade das identidades autóctones, uma resistência cultural (DURVAL, 2014). Esta resistência caracteriza o Campesinato peruano constituído por uma forte presença

indígena (PERICÁS, 2006) que segue resistindo às pressões hegemônicas tendo na sua cultura, valores, crenças e tradições a orientação da relação que mantêm com a terra.

Para estos pueblos, el territorio/la tierra no es solamente um espacio físico em el que encuentran los recursos naturales y en el que desarrollan actividades socioproductivas, sino que fundamentalmente es parte de su identidad colectiva, base material de su cultura y el fundamento de su espiritualidad. (MINEDU, 2013, p.38).

Dadas às diversidades geográficas, culturais, sociais, políticas e econômicas, existe no Peru uma variedade de tipos de camponeses que produzem e reproduzem sua existência a partir de práticas variadas de agricultura. Surgiram em épocas mais recentes diversas iniciativas de agricultura comercial, expressas tanto em unidades produtivas empresariais, como em empresas familiares emergentes (MALETTA, 2016). Segundo Uccelli (2018), esta diversidade coexiste e compete de forma desleal com as grandes indústrias extrativistas (minério, gás, petróleo) e com atividades ilegais (madeireiras, narcotráfico, garimpos informais). Para a autora, pensar a ruralidade significa reconhecer todas essas realidades diversas, complexas, que requerem atenções específicas.

A diversidade empresarial capitalista orienta-se pelo desejo do lucro pelo lucro (MALETTA, 2016) e encontra resistência diante da diversidade camponesa que se orienta por elementos ligados à cosmovisão andina, na qual a relação homem e natureza compõem toda a realidade (material e espiritual) e interage em harmonia (OLIVEIRA, 2017). Os camponeses no Peru, conforme vimos, têm seu modo de vida influenciado pela cultura indígena, referem-se à terra como Pachamama¹¹. Na língua quéchua, Pacha significa tempo, mundo e Mama, mãe. A Mãe Terra é a Deidade máxima dos Andes.

¹¹ Pachamama é a deusa da fertilidade, cujas origens são encontradas na mitologia Inca. É conhecida também como a Mãe Terra, a Mãe Cósmica. Ela representa a Deusa maior na cultura andina, capaz de trazer prosperidade, sustento e boa energia. Na cosmologia andina Pachamama representa o sagrado feminino, a fertilidade da terra que dá a vida aos homens. A fonte feminina de onde vem todo o mundo material, os meios de subsistência de toda a natureza e toda a realidade. 1º de agosto é o dia em que se comemora a Pacha Mama. Nesse dia, enterra-se, em um lugar próximo da casa, uma panela de barro com comida cozida. Também se põe coca, yicta, álcool, vinho, cigarros e chicha para alimentar Pachamama. Nesse mesmo dia deve-se por cordões de fio branco e preto, confeccionados com lã de lhama, enrolando-os à esquerda. Esses cordões se atam nos tornozelos, nos pulsos e no pescoço. Nos Andes ela é adorada em suas diferentes formas, andenarias, cavernas, montanhas, pastos, rochas e rios. Durante o Império Inca eram celebrados rituais em sua honra para que houvesse boas colheitas, essa tradição ainda se mantém e no dia 24 de junho que é comemorado o dia do camponês, é realizado diferentes rituais de agradecimento a Pachamama pela colheita. Nesse dia os camponeses enterram parte de suas colheitas em oferenda à Pachamama, simbolicamente devolvem a ela parte do que ela lhes deu.

Dessa forma, os povos andinos mantêm com a terra uma relação espiritual. Ao propor uma maneira de viver descolada da acumulação de riquezas e comprometida com a busca da qualidade de vida, o camponês reafirma suas origens e busca na ancestralidade do povo indígena indicadores de “Bem Viver” para a construção de relações sociais comunitárias e visões de vida ancoradas no direito de viver bem. Para Huanacuni (2013) viver bem nos faz refletir que devemos viver em harmonia com a Mãe Terra. A Pachamama não é um planeta, não é o meio ambiente, é a nossa Mãe.

Este reconhecimento, repleto de consequências benéficas, implica mudanças na relação com a Terra. Se a Terra for simplesmente “terra”, qualquer um poderá comprá-la. Mas não se pode vender, comprar ou explorar uma mãe... Pode-se amá-la, venerá-la, zelar por ela (BOFF, 2013, p. 95).

As culturas andinas desenvolveram, ao longo de centenas de gerações, o conceito de “Bem Viver” que tem origem nos termos *Sumak Kawsai* em *Quechua*, *Suma Qamañ* em *Aymara* ou *Buen Vivir/Vivir Bien*, na tradução mais conhecida. O “Bem viver” representa uma cosmovisão construída milenarmente pelos indígenas que viviam nos altiplanos dos Andes (ALCANTARA E SAMPAIO 2017). Para Acosta (2016), a visão de mundo dos camponeses indígenas é uma oportunidade para construir outros tipos de sociedades, baseadas na convivência harmoniosa entre os seres humanos, consigo mesmo e com a Natureza, ao exigir outra economia, sustentada em bases comunitárias.

Dessa feita, o Bem viver representa um compromisso com a mudança que permite a aplicação de um novo paradigma econômico que não se concentra na acumulação de riqueza, mas nas demandas por igualdade, justiça social e no reconhecimento dos conhecimentos produzidos pelos povos tradicionais (SENPLADES, 2009) e orienta para um “Futuro Comum” (ACOSTA, 2016). Para isso, é necessário construir um processo político de participação e autonomia com vistas a afirmação do mundo camponês. Nessa aproximação com o “Bem viver”, o Campesinato peruano compartilha um modo de vida a partir de um conjunto de princípios próprios dos camponeses. Quanto a isso, Ploeg (2008) diz que:

O princípio camponês permite que os atores envolvidos ultrapassem as imediações do contexto. Ele também contribui para a resistência camponesa, para a resiliência do campesinato e para as lutas físicas nos campos, estábulos e currais – lutas que visam forjar algum

progresso. Em suma, o princípio camponês consiste em enfrentar e superar as dificuldades para construir as condições que permitem a condição de agente. Ele também pode ser visto como a condição camponesa projetada no futuro. Isto é, o princípio camponês sintetiza o roteiro que projeta os camponeses ao longo do tempo: ele liga o passado, o presente e o futuro, atribuindo sentido e importância aos muitos mecanismos de retorno e de avanço que relacionam as diferentes fases entre si, e integra as muitas atividades e relações diferentes em um todo significativo (PLOEG, 2008, p, 299).

Na criação e recriação do Campesinato andino, as produções e ações baseadas nas inovações, autonomia e nas potencialidades, fazem do modo de produção camponesa a indicação de parâmetros de sustentabilidade e de superioridade em fazer agricultura (WITKOWSKI, FELÍCIO, 2015). Para Silva (2011), a identidade camponesa é o reconhecimento do que o identifica, do que lhe é próprio. Ela é caracterizada pelo modo de viver, pelo modo de se relacionar com outros grupos sociais e com a natureza, através do uso que se faz dela. O autor mostra ainda que é no aprendizado sobre o funcionamento dos ciclos naturais que nasce e se desenvolve o conhecimento sobre essa diversidade, quando chove ou faz seca, sobre as plantas que ali crescem ou os animais que por ali vivem. Tradicionalmente, isso é repassado de uma geração a outra e constrói “o modo de vida” de cada povo. Assim, a agricultura é uma característica importante na construção da identidade camponesa.

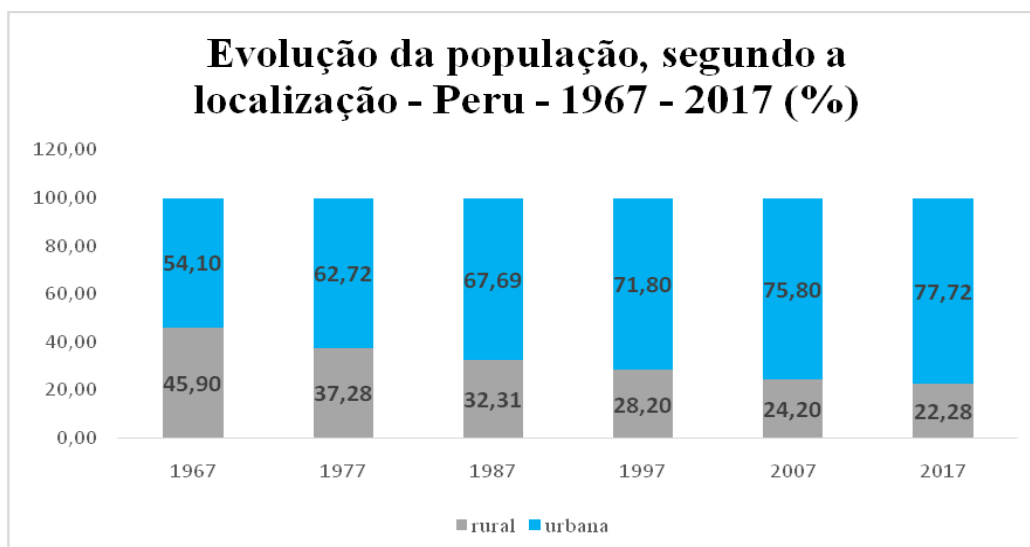
Atualmente, a agricultura camponesa peruana possui uma estrutura produtiva diversificada quanto ao clima, relevo, hidrografia e também quanto à estrutura tecnológica, produtiva e socioeconômica. Essa diversidade exige que as unidades produtivas sejam classificadas em um amplo número de grupos que se aproximam quanto às características e comportamento. Segundo Maletta (2017), a Pequena Agricultura Familiar, diferente das unidades minifundistas e de campesinos pobres e sem terra, dispõem de suficiente terra, em alguns casos com acesso à água, produzem principalmente para o mercado de onde a família obtém sua renda, têm incorporado mudanças como sementes melhoradas, fertilizantes, agroquímicos, em alguns casos exploram a terra com ajuda de máquinas e conseguem melhores resultados. Estas características a diferencia da unidade campesina, mesmo usando na atividade produtiva mão de obra familiar.

Para Alarcón (2019), a Pequena Agricultura Familiar caracteriza-se pela sua multifuncionalidade e pluriatividade. Existe dificuldade em definir os limites da Agricultura Familiar de pequena escala e diferenciá-la da Agricultura Familiar mediana

e grande. De forma geral, a agricultura mediana e grande é composta por setores empresariais e corporativos. A Agricultura Familiar abarca não só os camponeses entendidos como pequenos produtores, produtores tradicionais ou tradicionais de subsistência, bem como outras unidades produtivas mais modernizadas e capitalizadas. A condição é que sejam conduzidas por uma família e cumpram requisitos como, ter um tamanho limitado e usar força de trabalho familiar. Percebem-se diferenças entre a pequena agricultura familiar e a agricultura camponesa.

No âmbito das políticas públicas, o Estado aprovou o Plano Nacional de Agricultura Familiar 2019-2021, ancorado no artigo 88 da Constituição. Este Plano tem o objetivo de orientar o desenvolvimento agrícola no país no biênio estabelecido. O mais recente Censo Agropecuário foi realizado em 2012 e registrou 2,3 milhões de unidades, apontando que as unidades camponesas utilizam técnicas tradicionais de produção. O gráfico abaixo apresenta o quantitativo de pessoas que vivem em áreas rurais produzindo a partir das condições acima especificadas.

GRÁFICO 01: Evolução da população segundo a localização



Fonte: World Bank, 2019

Podemos perceber que há um declínio no quantitativo de pessoas vivendo nas áreas rurais, provavelmente em decorrência da falta de incentivos por parte do governo peruano em oferecer condições de permanência por meio de uma política agrária que fortaleça o Campesinato e proporcione vida digna no campo. A política agrícola atual está dirigida ao setor agroexportador que vem reinstalando o latifúndio (VARGAS, 2009). Para o autor, trata-se de um novo latifúndio, que, ao lado da modernização

produtiva, traz modelos excludentes com lógicas e interesses capitalistas, novas fazendas produtoras de biocombustíveis, ou agrocombustíveis, que não tem nenhuma ligação com atividades produtivas de desenvolvimento local e nem com a geração de trabalho e renda, pois, em média, essas fazendas criam um posto de trabalho a cada 10 ha. A presença e a luta histórica camponesa pode ser percebidas em diferentes países da América Latina. Para fins deste estudo, cabe-nos apresentar como o campo no Brasil tem se construído social e historicamente.

1.2 A constituição do campo no Brasil

O Brasil viveu a invasão dos seus territórios por volta do ano de 1500, quando a coroa portuguesa apossou das terras indígenas, instaurando o processo de colonização. Durante aquele período, inúmeras guerras indígenas explodiram contra os portugueses. Os índios defendiam suas terras e lutavam contra o processo de escravização. Por resistirem a essa situação, milhares de indígenas foram mortos em confrontos violentos. (MARIOSIA 2019).

Para ampliar a exploração das terras do “novo mundo” (SIQUEIRA, 2009, p.21), intensifica-se “o tráfico de africanos para o Brasil” (AMARAL, 2011, p. 11). Segundo a autora, começaram trabalhando no litoral, no corte do pau-brasil e, posteriormente, no trabalho nos engenhos de cana-de-açúcar, na mineração, na criação de gado, no cultivo de cacau, algodão, nas charqueadas entre outras atividades que demandavam mão de obra escrava. Por quase 400 anos, a escravização foi a base da mão-de-obra da sociedade brasileira, principalmente da sociedade rural.

Com a abolição da escravatura não houve nenhuma garantia de transição para o trabalho livre. Dessa forma, milhões de negros, agora libertos, sem emprego, sem escola, sem terra e sem direito à cidadania permaneceram com seus antigos senhores por não terem para onde ir, outros foram viver às margens nas cidades, os demais se estabeleceram nos vales dos rios, nas encostas dos morros e compuseram o que alguns estudiosos denominam como Campesinato negro (PEREIRA, 2015). Embora o trabalho escravo fosse a principal força na sociedade dos senhores de engenho, existiam setores de trabalho que funcionavam à base de mão de obra livre. A lavoura de subsistência oferecia melhores condições de permanência e estabilidade e dela participavam um número reduzido de escravos (CANABRAVA, 1967), ainda que o trabalho fosse feito

em terras alheias. Para a elite escravocrata, “a terra dos negros é aquela que ficou lá na África, não é aqui o seu lugar, e não tem, assim, o direito à terra sua” (GUSMÃO, 1999, p. 151). Essa realidade contribuiu para fortalecer “a luta dos negros pelo direito ao acesso à terra” (SILVA, 2018, p. 30) diante do processo de abolição que se fortalecia.

Os fazendeiros prepararam-se de antemão para o fim da escravidão, através de medidas apoiadas pelo Estado para atrair o trabalhador imigrante (SALADINI, 2011) em substituição ao trabalho escravo nos grandes latifúndios. Esses imigrantes eram camponeses expulsos da terra na Europa. Ao chegar ao Brasil, estabeleceram-se nas colônias do Rio Grande do Sul, em Santa Catarina e no Espírito Santo (VANDERLINDE, 2004). De acordo com Seyferth (1990), a área rural nessas regiões é chamada de colônia. Assim, esses sujeitos foram caracterizados no Brasil por colonos. A autora acrescenta que “os colonos são caracterizados por camponeses” (*Ibidem*, p.21). O trabalho dos imigrantes, inicialmente, deu-se no sistema de parceria nas lavouras cafeeiras (SALADINI, 2011) especialmente em São Paulo e no Vale da Paraíba. Com o tempo, começaram a reivindicar direitos, o que “desencadeou as primeiras greves de trabalhadores rurais e o início da divisão das grandes propriedades” (CARVALHO, 2010, p. 54-55). Para Mariosa (2019), as relações sociais no campo no Brasil são historicamente excludentes. Para a autora, depois dos índios, vieram os negros; depois dos negros vieram os imigrantes pobres, e a situação não mudou.

Em 1850 foi implementada no país a Lei de Terras, idealizada por um grupo constituído por fazendeiros, sesmeiros e grandes posseiros que estavam diretamente vinculados ao problema da terra. Entre outras orientações, a Lei previa que a compra era a única forma de acesso à terra e regimentava o direito à propriedade. Essa Lei deu origem ao Estatuto da Terra no qual “a propriedade da terra passa a se dar por meio da compra e venda, legitimando a posse das áreas dadas como sesmarias” (SANTOS, 2018, p. 53).

Essa lei discriminou os pobres e impediu que os escravos libertos se tornassem proprietários, pois nem uns nem outros possuíam recursos para adquirir parcelas de terra da Coroa ou para legalizar as que possuíam [...] Aqueles que tinham recebido as sesmarias regularizaram suas posses e transformaram-nas em propriedade privada, assegurando, assim, o domínio da principal riqueza do país: suas terras (STÉDILE, 1999, p. 11).

Posteriormente, com a independência no século XIX vigorou a Lei das Sesmarias por meio das Capitânicas Hereditárias. Este documento determinava quais

eram os critérios para divisão e aquisição das terras que eram normalmente oferecidas às pessoas ligadas à nobreza, funcionários administrativos portugueses, militares ou banqueiros. Os negros, índios e colonos pobres eram excluídos do processo de distribuição de terras. Esses elementos históricos contribuíram para criar camponeses sem terra, espoliados em seus direitos. o que pode ser comprovado pelos diversos movimentos, revoltas, revoluções e guerras lideradas pelos camponeses na luta por uma vida digna e pelo reconhecimento do homem e da mulher do campo como sujeitos que constroem ativamente sua realidade. Podemos citar para exemplificar a Guerra de Canudos (1896-1897) no Nordeste, a Guerra do Contestado (1912-1916) no Sul e a Guerra do Formoso (1950-1960) no Centro-Oeste como passagens importantes dessa história que tem como protagonistas os sujeitos camponeses.

A resistência do campesinato brasileiro é uma lição admirável. Em todos os períodos da história, os camponeses lutaram para entrar na terra. Lutaram contra o cativo, pela liberdade humana. Lutaram pela terra das mais deferentes formas, construindo organizações históricas (FERNANDES, 2001, p. 01).

Apesar de historicamente muito significativas, essas lutas pouco alteraram a estrutura agrária e os pobres camponeses continuavam destinados a servir aos grandes proprietários de terra. Para Lopez (2011), o direito agrário origina-se conforme se desenvolve o capitalismo, passando a terra a ser objeto do mercado.

Na década de 40 destaca-se o movimento conhecido como Revolução Verde, quando o Grupo Rockefeller, sob o discurso ideológico de acabar com a fome, implementou um pacote de modernização agrícola que tinha como propósito o desenvolvimento de pesquisas em sementes desenvolvidas em laboratórios com alta resistência a pragas e doenças, utilizando técnicas de fertilização do solo, maquinário e equipamentos modernos, aliado à utilização de agrotóxicos e fertilizantes, aumentando significativamente a produção agrícola (OCTAVIANO, 2010).

A Revolução Verde produziu impactos do ponto de vista quantitativo, porém, “há um grande custo para o meio ambiente e, conseqüentemente, para a sociedade” (ANDRADES E GANIMI, 2007, p. 50). Para Zamberlam e Fronchet (2001), duas visões distintas predominavam nesse período, a que defendia o aumento da produtividade por meio da Reforma Agrária e a que defendia a adoção dos pacotes tecnológicos pelos agricultores, sem levar em consideração a questão fundiária. Essa frente agrícola fora executada pela grande empresa com o apoio do Estado. Nesse

sentido, é o processo de modernização da agricultura que vai organizar a produção do espaço no qual a união entre indústria e agricultura passa a determinar os modos de produção (ANDRADES E GANIMI, 2007).

Essa fusão, para Cerqueira (2019), alterou a estrutura agrária. Os agricultores familiares, para garantir a aquisição dos equipamentos, acabavam endividando-se e muitos tiveram que vender a propriedade para quitar dívidas. E, além disso, foram modificados os modos de produção camponeses. Andrades e Ganimi (2007) acrescentam que uma das transformações está relacionada à escolha das monoculturas como tipo de produção, entre as quais se destacam soja, milho, algodão, arroz e a cana-de-açúcar. A Revolução Verde adensa a mercantilização das terras no campo e seu papel de servidão às cidades, ao mesmo tempo em que provoca a migração dos povos do campo para a cidade.

Diante desse cenário, os camponeses lutam pela terra e para permanecer na condição de camponeses. Dessas lutas, damos destaque às Ligas Camponesas, que surgiram em meados de 1950, lideradas pela associação “Frente dos Camponeses”, formada por arrendatários no interior de Pernambuco (MARTINS, 1981). Defendiam melhores condições de vida para os trabalhadores do campo e a Reforma Agrária com o lema “Reforma Agrária na Lei ou na marra”. As ligas logo se expandiram por todo o país e deram visibilidade à luta pelos direitos dos trabalhadores rurais. O Estatuto do Trabalhador Rural, de 1963, é resultado da atuação das Ligas. Ele confere direitos sociais e sindicais jamais concedidos antes ao trabalhador rural. A carteira profissional do trabalhador do campo é implantada, a jornada de trabalho é regulamentada e obriga-se o pagamento do salário mínimo, bem como a garantia de férias remuneradas e o repouso semanal (BRUMER, 2002). Nesse período, o Partido Comunista (PC) e setores da Igreja Católica ligados às Comunidades Eclesiais de Base atuavam como agentes de mobilização social no campo, incentivando a sindicalização. Ainda em 1963, o Governo Federal permitiu a formação de sindicatos rurais e a criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag).

Segundo Martins (1982), com o golpe militar as Ligas sofreram forte repressão, muitos líderes foram exilados, presos ou mortos e o movimento enfraqueceu. Tal realidade estimulou nesse período o êxodo rural, que, entre 1950 a 1990, teve seu ápice, quando os camponeses buscavam melhores condições de vida atraída pela ilusão industrial fomentada na época. Nesse período, o campo era marcado por uma complexa estrutura de poder conhecida como coronelismo. Destacamos a obra *Coronelismo*,

Enxada e Voto (O Município e o Regime Representativo no Brasil) de Vitor Nunes Leal (1976) que estudou esse fenômeno.

O autor caracteriza o coronelismo como uma forma de relação fortalecida pela troca de poder entre o público e o privado, marcado pelos chefes locais em decadente influência, sobretudo os senhores de terra, no período do Brasil rural. Para o autor, a estrutura agrária do país sustenta as manifestações de poder privado, assim o camponês, sem condições de ter consciência de seus direitos como cidadão, ocupa uma posição submissa e de conseqüente dependência ao proprietário.

Com a redemocratização do país, um movimento de luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais emerge em 1984, conhecido como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹². Este movimento organizou os camponeses em torno da luta coletiva pelo acesso à terra, enquanto direito e como um bem comum, contando com a participação da CEBS (Comunidades Eclesiais de Base) que propiciavam espaço comunicativo, onde as pessoas reuniam-se para aprender através do método ver, julgar e agir, os princípios da igualdade (FERNANDES, 1994). Ressalta-se também a participação da Comissão Pastoral da Terra (CPT)¹³ e de outros setores da igreja (especialmente aqueles ligados à Teoria da Libertação) que colaboraram com o grupo. O MST tem no processo de ocupação de terras, uma alternativa para a redistribuição das terras improdutivas do país por meio da Reforma Agrária. Atualmente, a pauta do Movimento tem ido além da luta pela terra, ela se estende na defesa de um Camponato que organiza seus modos de produção e reprodução da vida econômica, ambiental e socialmente sustentável (BORSATTO, CARMO, 2013).

¹² O movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, - MST - é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região Centro-Sul do país e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro. O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná. Hoje o MST está organizado em 22 estados, e segue com os mesmos objetivos definidos neste Encontro de 84 lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores. CALDART, R. S. Estud. av. vol.15 no.43 São Paulo Sept./Dec. 2001.

¹³ ¹³ A Comissão Pastoral da Terra (CPT) é uma Organização da igreja católica criada em junho de 1975 durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, realizado em Goiânia (GO). Foi fundada em plena ditadura militar, como resposta à grave situação vivida pelos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, explorados em seu trabalho, submetidos a condições análogas ao trabalho escravo e expulsos das terras que ocupavam. Sendo a CPT apenas uma comissão que representa a Igreja nas questões agrárias, suas bases estão nos grupos e comunidades eclesiais com que se articula e que consegue mobilizar. Um trabalho de extrema relevância prestado pela CPT é a publicação anual *Conflitos de terra no Brasil*, que desde 1985 sistematiza e divulga informações sobre o assunto.

O modo de vida que caracteriza o ser camponês contribuiu para que, historicamente, essa identidade fosse estereotipada de fraca, atrasada e tipificada como “Jeca tatu”, “caipira”, “da roça”, “matuto”, empregadas no sentido de desqualificar o sujeito e seu modo de vida (FERNANDES, 1999). Nesse bojo, campo e cidade separam-se simbolicamente: de um lado o moderno e do outro o atrasado. Resquícios desse pensamento permanecem nos dias atuais, alimenta o preconceito e desqualifica a população do campo.

Na definição da identidade do ser camponês encontramos um conjunto de dimensões que estão presentes em sua composição, conferindo ao Campesinato brasileiro uma ampla diversidade em termos regionais, reflexo, sem dúvidas, da interação entre os fatores ecológicos e históricos específicos (FORMAM, 2009), gerando assim, várias denominações como: lavradores, seringueiros, caiçaras, geraizeiros, catingueiros, vazanteiros, ribeirinhos, sertanejos, assentados da Reforma Agrária (FONEC, 2011). Essa diversidade de classificação manifesta-se como diferentes características de trabalho: arrendatários, meeiros e posseiros que se sujeitam a esse tipo de trabalho simplesmente porque não têm outras alternativas em um país no qual os recursos da terra são rigidamente controlados e os trabalhadores do campo precisam de terra para poder alimentar suas famílias (FORMAM, 2009). A oferta de terra no Brasil é reduzida, não porque haja quaisquer limitações de caráter absoluto em relação à terra cultivável, mas porque o acesso às terras está rigidamente limitado (*Ibidem*).

Para Martins (1981) a palavra camponês não designa apenas uma especificação, mas um lugar social que deve ser compreendido desde sua organização familiar e comunitária, forma de produção e, sobretudo, desde seu vínculo com a terra, pois é através dela que ele vive com sua família (ALBUQUERQUE, SANTOS, 2017). Isso lhe permite criar uma organização social de trabalho que atende à necessidade da família e dos ciclos dos cultivos. Nesse sentido, a principal característica do trabalho camponês é que não se destina à acumulação de lucros. Ao produzir para prover suas condições materiais de existência, coloca em equilíbrio produção e consumo. Nesse sentido, cabe uma pergunta: podem os camponeses sobreviver mantendo seus modos de vida em um mundo capitalista?

Para autores como o historiador Caio Prado Jr. e o geógrafo Ruy Moreira, o Campesinato, por ser o dono dos meios de produção e ter a titularidade da terra, enxerga-se como latifundiário e não como trabalhador, sendo alienados de sua real

posição nas estruturas produtivas e sociais capitalistas. Prado Júnior (1979) aponta para a necessidade do Camponato distanciar-se do capitalismo por meio da luta contra o capital, porque não seriam capazes de competir com os grandes produtores rurais na disputa pelos mercados, e, então, acabariam tornando-se classe proletária. As terras dos camponeses seriam compradas ou tomadas pelos grandes detentores dos meios de produção, e restaria aos camponeses vender sua força de trabalho aos burgueses, seja no campo, ou migrando para os centros urbanos. Valverde (1964) afirma que a classe camponesa, por não possuir bases de produção capitalista, é uma classe semifeudal, fadada ao desaparecimento, de modo que ou o agricultor torna-se capitalista, ou assalariado.

O problema torna-se conjuntural: o agricultor familiar deve ser integrado aos processos capitalistas, abandonando a vida de camponês e tornando-se um agricultor enquanto profissão. Nessa visão, o grande e o pequeno agricultor são complementares em sua função social e econômica, um produz *commodities* e o outro, alimentos para a população interna. Assim, o trabalho do agricultor familiar deve ser competitivo o suficiente para competir com a agricultura patronal. Desse modo, a terra não é mais seu *ethos*: é, agora, um espaço disponível para que a empresa familiar possa prosperar.

Esse modo de pensar é contestado por intelectuais que compreendem o Camponato como uma forma de viver que se renova na relação com o capital. Rosa Luxemburgo é uma importante teórica que contribuiu para a criação de uma corrente camponista no âmbito internacional ao compreender o desenvolvimento do capitalismo a partir dos sujeitos que sofrem diretamente a violência da transformação das relações sociais, políticas, econômicas e territoriais no processo de expansão do capitalismo (LUXEMBURGO, 1985). Chayanov (1966) corrobora ao identificar a possibilidade de sobrevivência do Camponato através da coletividade, na qual as relações econômicas se diferenciariam do capitalismo. As comunidades camponesas como historicamente têm feito, criam estratégias que tem permitido transitar pelo mundo do capital sem, portanto, submeter-se integralmente à sua lógica (*Ibidem*).

Entretanto, seria ingenuidade dizer que o camponês não aspira melhorar suas condições de vida, visando agregar elementos do capital (GASPARETO, DEPONTI, KARNOPP, 2016) afinal, também querem usufruir dos benefícios que o desenvolvimento tecnológico proporciona. Eles querem ter condições de acesso aos equipamentos historicamente construídos, que possibilitam maior conforto, como a máquina de lavar, a roçadeira, o fogão a gás, entre outros, o que não tira deles o

principal: a forma como compreendem e projetam o campo. A diferença está no fato de que nas estruturas capitalistas a centralidade é o lucro e na agricultura camponesa a centralidade é o uso do capital como ferramenta para reprodução da existência com a presença da família nas relações de trabalho (CARVALHO 2005).

Como explica Wanderley (1996), esse caráter familiar não é um mero detalhe, o fato de uma estrutura produtiva associar família-produção-trabalho tem consequências fundamentais para a forma como ela age econômica e socialmente. A autora esclarece que a denominação genérica de agricultura familiar abrange múltiplas formas de agriculturas praticadas. A forma de tradição camponesa de cultura faz parte de uma dessas variações e segue a linha de formação “família-produção-trabalho” (ibidem, p. 02). Portanto, segundo Fernandes (2008), o camponês é compreendido por sua base familiar. Pelo trabalho da família na sua própria terra ou na terra alheia, por meio do trabalho associativo, na organização cooperativa, no mutirão, no trabalho coletivo, comunitário ou individual, essa base familiar foi mantida e é um dos elementos que caracteriza a existência do Campesinato. Para Schneider e Niederle (2008)

o agricultor familiar abarca uma diversidade de formas de fazer agricultura que se diferencia segundo tipos diferentes de famílias, o contexto social, a interação com os diferentes ecossistemas, sua origem histórica, entre outras. [...] é possível encontrar uma diversidade muito grande de agricultores familiares, muitos deles obedecendo a denominações locais e regionais (*Ibidem*, p. 36).

Percebe-se que a Agricultura Familiar é uma instituição de reprodução da família, cujo núcleo está na relação direta com a terra e com as formas de produção. Isso, para Vieira (2019), mostra que não existe nenhuma mutação radical entre camponeses e/ou agricultor familiar por ora, em última análise, o agricultor familiar é uma faceta do Campesinato que, inexoravelmente, constitui parte do conjunto da sociedade e tanto interfere nela, quanto dela sofre interferência. As diferenças de significados existem e podem ser percebidas nos diferentes tipos de agricultura, especialmente daquelas ligadas à mercantilização da produção que separa agricultores com uma perspectiva capitalista e outra, ainda que capitalista, mantém-se próxima da matriz camponesa. Contudo, não é nossa intenção, neste estudo, estabelecer de forma criteriosa as distinções entre as tipologias de agricultura e agricultores.

Compactuamos com o pensamento de Fernandes (2004), o autor enfatiza que tantas denominações tendem a enfraquecer as contradições advindas do embate junto ao

capital, quando na verdade “eles são sujeitos diferenciados de uma mesma classe” (ibidem, p.17). Wanderley (2004) corrobora ao dizer que: “esse agricultor familiar, de certa forma, permanece camponês” (WANDERLEY, 2004, p. 48). Nesse sentido, entendemos que esses agricultores, dadas às características que os aproximam, como relações de trabalho, modos e condições de produção, pertencem a um mesmo grupo. Desse modo, compreendemos a totalidade da Agricultura Familiar¹⁴ enquanto agricultura camponesa.

O que se destaca são a necessidade de articulação e mobilização desses grupos na criação de um projeto em comum que oriente as relações entre modo de vida, capital, sujeitos e território e pela manutenção daquilo que lhe é específico em termos identitários (BENJAMIM, 2001). Essa diversificação de produção na agricultura pode ser percebida a partir das diferentes pressões de mercado. Schneider (2003) denomina essa diversidade como sistemas alimentares de produção. Os sistemas alimentares têm nas últimas décadas impulsionado o debate acerca da agenda da agricultura e dos seus modos de produção. De acordo com o autor (2020), diferente do período da Revolução Verde, no qual os produtores ditavam as mudanças nas formas de produzir, na atualidade os agricultores podem não ser os protagonistas das transformações. O autor acrescenta que se percebe que nesse momento a produção está se reorganizando a partir da demanda. O que isso quer dizer? Que o mercado está sendo pressionado por um novo perfil de consumidor que conseqüentemente pressiona a produção. É como se agora a rede se organizasse de forma anti-horária.

Como uma estratégia para permanência da Agricultura Familiar, o autor aponta que é preciso mudar hábitos e características dos consumidores para mudar a oferta. Existe uma cultura alimentar que é balizada pela cultura, renda, religião, preferências comportamentais, disponibilidade, etc. que obriga os agricultores a compreenderem o perfil do consumidor, criando relações entre agricultura, família e saúde pública. É

¹⁴ Neste estudo não daremos conta de discutir a complexidade em torno da classificação dos sujeitos do campo em camponeses e agricultores familiares. Para ampliar os conhecimentos sobre o tema pode-se consultar os textos de: Bernardo Mançano Fernandes intitulado “Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial”. Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/71/f1301questo-agria-conflitualidade-e-territorialidade.pdf> e VIEIRA, T. W. “A volta dos que não foram”: camponês e/ou agricultor familiar? reflexões teórico-conceituais e a pertinência do campesinato. Rev. NERA Presidente Prudente v. 22, n. 46, pp. 129-147 Jan.-Abr./2019.

preciso estabelecer conexões entre os sistemas alimentares de produção e os sistemas alimentares de consumo.

Nesse sentido, é importante pensar as questões estruturais da vulnerabilidade sistêmica a que os agricultores camponeses estão historicamente expostos. Uma alternativa é permitir o acesso por meio da criação de uma rede de sistemas alimentares, ou seja, relações de consumo que valorizem a interação entre agricultores através de ações localizadas e regionalizadas. “O alimento local é frequentemente assumido como sendo mais fresco, maduro, nutritivo e saudável do que os alimentos industrializados” (SCHNEIDER, 2016, p. 267). As cadeias alimentares locais promovem economias socialmente incorporadas ao local, promovendo relações de confiança entre produtores e consumidores, capital social e desenvolvimento econômico local (*Ibidem*). Entretanto, é imprescindível levar em consideração que uma rede de sistema alimentar no formato apresentado só será praticável, se o agricultor tiver o principal: terra para produzir (GRISA, GAZOLLA, SCHNEIDER, 2010).

O monopólio da terra permanece concentrado em latifúndios e tem intensificado o surgimento de conflitos no campo brasileiro (FABRINI; ROOS, 2014, p.15-14), acentuando as desigualdades e pobreza da população que vive nesse contexto (BARROS, HENRIQUES, MENDONÇA, 2000). A disputa entre projetos com visões diferentes do campo e dos seus sujeitos acirram as disputas que abrangem a Reforma Agrária, bem como outros elementos que tratam da condição pra permanecer no campo com dignidade. Esses enfrentamentos, segundo os dados da CPT (2018), mostram que o grupo que sofre o maior número de violência é o dos camponeses, formado por pequenos posseiros, sem terra, assentados e suas lideranças. Em 2017, foram assassinadas 49 pessoas, outras 74 foram alvo de tentativas de assassinato e 119 foram ameaçadas de morte. [...] Desde 2015 há aumento da violência no campo, em especial no número de assassinatos (GIRARDI, 2019, p. 129). Para o autor, a estrutura agrária concentrada provoca os conflitos e a violências no campo.

A classe dos proprietários de terra (apoiada pelas políticas do Estado) não permite que se realize uma reforma agrária no país [...] não admitem que a terra sirva como meio de vida e sobrevivência, terra para moradia, terra para produção de alimentos, para pessoas que habitam este território [...] o latifúndio fere a dignidade humana e fazer do poder político um meio para reproduzi-lo é uma perversidade [...] (Costa, 2012, p. 308).

Na luta pela Reforma Agrária, os movimentos sociais realizam a ocupação de terras improdutivas e exigem do Estado a criação de assentamentos como prevê a Constituição Brasileira. “Segundo o DATALUTA – Banco de Dados da Luta Pela Terra (DATALUTA, 2018), entre 1988 e 2017 foram realizadas no Brasil 9.929 ocupações de terra com a participação de 1.362.576 famílias. No ano de 2017 foram 181 ocupações realizadas por 20.596 famílias” (*idem*, p. 131). Além das ocupações de terra, os movimentos sociais realizam vários tipos de manifestações para exigir outros direitos, como melhores condições de permanência na terra, crédito, infraestrutura, educação e saúde. Segundo Alentejano (2012, p.355), “quanto mais desigual a distribuição das terras, mais concentrada será a estrutura fundiária, ao passo que quanto mais igualitária for a distribuição, mais desconcentrada ela será. E menos conflitos serão vivenciados”.

No que diz respeito ao acesso à terra, a tabela abaixo apresenta os dados do último Censo (2017)¹⁵ e mostra a concentração fundiária a partir dos indicadores de tipo de agricultura.

TABELA 01: Concentração fundiária

Censo Agro 2017						
Total, agricultura familiar	Estabelecimentos		Área (ha)		Pessoal ocupado	
Total	5 073 324	00,0%	351 289 816	00,0%	15 105 125	00,0%
Normas vigentes em 2017						
Não é agricultura familiar	1 175 916	3,2%	270 398 732	7,0%	4 989 566	3,0%
Agricultura familiar	3 897 408	6,8%	80 891 084	3,0%	10 115 559	7,0%

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do IBGE, Censos Agropecuários 1975/2017.

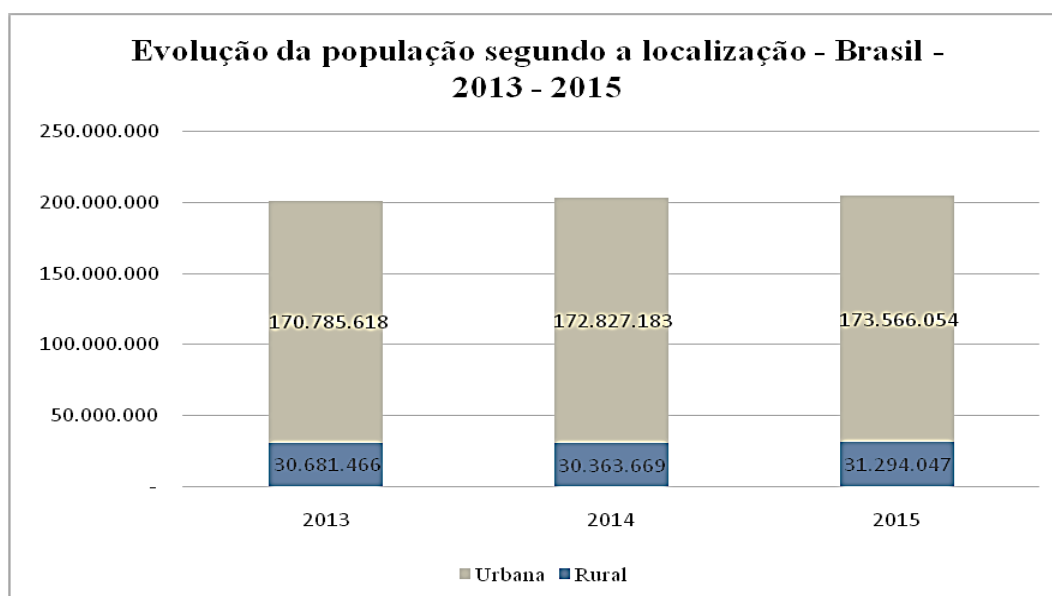
A tabela mostra que a Agricultura Familiar, apesar de possuir maior número de estabelecimentos, possui menor área. Ela indica que mesmo possuindo menor área para produção tem o maior número de pessoas ocupadas, ou seja, os grandes latifundiários substituem os trabalhadores do campo por maquinário.

O aspecto mais saliente da crise agrária no Brasil é, no entanto, o conjunto de relações de dependência provocadas pelas desigualdades do sistema de distribuição de

¹⁵ Em se tratando de Agricultura Familiar, o maior e mais completo levantamento foi realizado no ano de 2006, no governo Lula. A partir dele foi possível obter informações imprescindíveis para a realização e aprimoramento da política agrária, como o número de estabelecimentos, a área ocupada, o tipo de ocupação da terra, os alimentos produzidos, a receita obtida, o valor da produção, escolaridade. informações eram separadas por tipo de agricultura – Familiar ou Patronal.

terras, isto é, o acesso individual ao recurso mais estratégico do sistema econômico (FORMAN, 2009, 63). Sem terra no campo para viver o camponês é forçado a deixá-lo e ir em busca de melhores condições de vida, quase sempre migrando para as áreas vulneráveis das grandes cidades (CAMACHO, 2017). O gráfico abaixo mostra que o número de pessoas vivendo em áreas urbanas é consideravelmente superior às pessoas que vivem no campo.

GRÁFICO 02: Evolução da população segundo a localização



Fonte: IBGE, 2018

Segundo a localização¹⁶, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2015), a maior parte da população brasileira, 84,72%, vive em áreas urbanas, enquanto que 15,28% dos brasileiros vivem em áreas rurais. Para garantir a permanência no campo é importante que sejam implantadas políticas públicas que dialoguem com as necessidades e expectativas de vida no campo. Além disso, é importante a implementação de políticas públicas

¹⁶ Os dados populacionais segundo a localização espacial foram levantados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD. Optou-se por essa fonte de dados ao invés de utilizar o Censo Populacional devido à periodicidade de cada levantamento. Enquanto a PNAD é anual, o Censo é decenal. No entanto, a PNAD, desde 2016, mudou sua metodologia, passando a ser intitulada PNAD Contínua – os dados são colhidos mensalmente. No entanto, a localização da população – rural ou urbana foi deixada de lado nesse novo modelo. Deste modo, dispõe-se, nessa pesquisa, dos dados de 2013 a 2015, sobre o quantitativo de pessoas na Zona Rural e urbana. Mais uma vez, não é possível saber, dentro da Zona Rural, quantos são agricultores familiares ou não. A PNAD nunca efetuou essa diferenciação em suas pesquisas.

específicas que fortaleçam a Agricultura Familiar. Quanto a isso, damos destaque a Lei 11.326, de 2006¹⁷, que estabelece diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. De acordo com a Lei, para uma propriedade ser classificada como Agricultura Familiar ela deve ser de pequeno porte (até 4 módulos fiscais), ter metade da força de trabalho familiar, a atividade agrícola deve ser pelo menos a metade da renda familiar e a família deve gerir a propriedade.

Outro destaque no âmbito das políticas públicas é a implantação do Programa Nacional de Alimentação Escolar¹⁸ - PNAE – criado em 2001 por meio da Medida Provisória nº 2.178 que estabelece que pelo menos 30% dos recursos repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, deverá ser utilizado na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da Agricultura Familiar e do Empreendedor Familiar Rural ou suas organizações.

Segundo Alentejano (1998), para construir uma estrutura fundiária mais justa e democrática é preciso aproveitar o grande estoque de terras inaproveitadas ou mal aproveitadas pelos latifundiários e distribuí-las entre os agricultores por meio de uma

¹⁷ O Decreto nº 9.064/2017 alterou a Lei 11.326, ignorando o debate acumulado, quando para a implementação do Código Florestal considera-se apenas a característica de área para classificar os imóveis rurais cadastrados no Cadastro Ambiental Rural (CAR) como pertencentes a agricultura familiar. (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2018, p. 32).

¹⁸ O Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE criado em 1955 com o nome de Campanha da Merenda Escolar, pelo Decreto nº 37.106 (31/03/1955) sofreu alteração incorporando através da Medida Provisória nº 2.178, de 28/6/2001 (uma das reedições da MP nº 1.784/98), a obrigatoriedade de que 70% dos recursos transferidos pelo governo federal sejam aplicados exclusivamente em produtos básicos e o respeito aos hábitos alimentares regionais e à aquisição agrícola do município, fomentando o desenvolvimento da economia local. Essa ação impactou a produção de alimentos na agricultura familiar no Brasil gerando impactos positivos na vida de muitos brasileiros, seja dos estudantes que passaram a ter incorporado no cardápio alimentos mais saudáveis quanto aos agricultores que tiveram possibilidades de ampliação da renda. Outra conquista foi a instituição, em cada município, do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) como órgão deliberativo, fiscalizador e de assessoramento para a execução do Programa. Isso se deu a partir de outra reedição da MP nº 1.784/98. Atualmente, os CAEs são formados por representantes de entidades civis organizadas, dos trabalhadores da educação, dos discentes, dos pais de alunos e representantes do poder Executivo. Em 2009, a sanção da Lei nº 11.947, de 16 de junho, trouxe novos avanços para o PNAE, como a extensão do Programa para toda a rede pública de educação básica. Por sua vez, esse novo arcabouço acarretou uma remodelação da sistemática de implementação do PNAE no território nacional, reforçando seu caráter intersetorial. Entre as exigências instituídas está a obrigatoriedade de todas as unidades federativas participantes destinarem uma fração mínima de 30% dos recursos financeiros repassados pelo FNDE para a aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar, com preferência para produtores locais credenciados. Para compreender mais sobre o Programa de Alimentação Escolar pode-se consultar o estudo intitulado *Trajetória e padrões de mudança institucional no Programa Nacional de Alimentação Escolar* organizado por Sandro Pereira Silva para subsidiar o debate e oferecer subsídios à formulação e avaliação de políticas públicas no âmbito do IPEA.

Reforma Agrária que permita vida digna ao camponês, embora esta não seja uma tarefa simples, já que encontra barreiras na política do Agronegócio.

O Agronegócio apresenta-se como uma política capitalista que tensiona com a Agricultura Familiar ao propor um projeto de campo incoerente aos modos de produção e reprodução da vida camponesa. Essas contradições podem ser percebidas tanto no contexto do Peru, quanto no Brasil.

1.3 O contexto do campo: aproximações entre Peru e Brasil

Na tessitura deste capítulo foi possível perceber contrastes e similitudes na formação do campo no Peru e no Brasil. Ambos possuem uma estrutura fundiária desigual, marcada por uma trajetória colonial em comum, pela presença de uma estrutura de poder que historicamente controla e explora a população camponesa, pela manutenção de hierarquias raciais¹⁹ (HERNÁNDEZ, 2017) e pela ausência de políticas públicas específicas e eficientes para as áreas rurais. Acrescenta-se a esta realidade a falta de autonomia camponesa em relação aos processos produtivos e a migração campo/cidade que compromete a sucessão rural. Em razão disso, compartilham da luta camponesa enquanto elemento historicamente presente no campo. A concepção dos processos históricos de constituição do campo nos dois países leva-nos a perceber que a terra como direito é um pensamento novo, surge a partir dos movimentos sociais e sindicais que se organizam e contestam o discurso hegemônico, reivindicando uma vida digna, melhores condições de trabalho e igualdade social.

A questão agrária nos dois países é marcada pela disputa do território camponês. Na atualidade, essa luta segue sendo travada pela população camponesa contra a modificação da lógica produtiva na qual “a agricultura acaba se transformando em um ramo de produção da indústria” (KAGEYAMA *et al*, 1990, p.113), configurando o Agronegócio no campo.

Agronegócio e Campesinato apresentam-se como projetos distintos para o campo (FERNANDES, 2011; VÁSQUEZ 2015), tensionados pelas contradições inerentes a cada um. O Agronegócio, como forma capitalista de produção e reprodução

¹⁹ Para compreender sobre a identidade racial no Peru e no Brasil pode ser consultado o livro 7 ensaios de interpretação da realidade peruana de Carlos Mariátegui e o livro Subordinação racial no Brasil e na América Latina o papel do Estado, o Direito Costumeiro e a Nova Resposta dos Direitos Civis de Tanya Katerí Hernández.

da vida no campo, teve sua primeira formulação (*agribusiness*) a partir dos estudos de Davis e Goldberg (1957) e pode ser caracterizado enquanto “um complexo de sistemas que compreende agricultura, indústria, mercado e finanças” (FERNANDES, 2008, p.165). É "a expressão capitalista da modernização da agricultura, que tem se apropriado dos latifúndios e das terras do campesinato para se territorializar" (*Ibidem*, 2013, p. 191-192), dominando os fatores de produção, terra, trabalho e capital.

No Peru, a presença do Agronegócio é marcada por uma política agroexportadora (VÁSQUEZ, 2015), que tem empreendido esforços na tentativa de enfraquecer as relações historicamente construídas entre os camponeses e a terra, que se orientam pelos princípios do bem comum (PLOEG, 2008). Segundo Nunes (2012), estima-se que 25% das terras estejam em mãos de somente 34 proprietários, sem considerar as terras em mãos de mineradoras, petroleiras e madeireiras. Enquanto isso, quase 900 mil camponeses teriam apenas 35% das terras. Esses dados mostram que a posse da terra peruana está sobre o domínio capitalista.

No Brasil, a disputa entre Campesinato e Agronegócio é acirrada. Os conflitos são resultados da alta concentração de terra sobre domínio dos capitalistas do Agronegócio. De acordo com Castilho (2017), 2,74 milhões de hectares de terras brasileiras pertencem a 20 grupos de empresas estrangeiras. O confronto intensifica-se nas tentativas do Agronegócio de destruir a condição camponesa e projetar um campo sem perspectiva de vida.

Dessa maneira, o Agronegócio tensiona com a Agricultura Camponesa, por apresentar projetos antagônicos de campo e de sociedade conforme aponta o quadro abaixo:

QUADRO 01: O campo do Agronegócio X o campo do Campesinato

Campo do agronegócio	Campo da agricultura camponesa
Monocultura – commodities	Policultura - uso múltiplo dos recursos naturais
Paisagem homogênea e simplificada	Paisagem heterogênea e complexa
Produção para exportação (preferencialmente) Cultivo e criação onde predomina as espécies exóticas	Produção para o mercado interno e para exportação. Cultivo e criação onde predomina as espécies nativas e da cultura local;
Erosão genética	Conservação e enriquecimento da diversidade biológica;
Tecnologia de exceção com elevados nível de insumos externos;	Tecnologia apropriada, apoiada no saber local com base no uso da produtividade biológica primária da natureza;
Competitividade e eliminação de empregos	Trabalho familiar e geração de empregos
Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social.	Democratização das riquezas – desenvolvimento local

Êxodo rural e periferias urbanas inchadas	Permanência, resistência na terra e migração urbano – rural
Campo com pouca gente	Campo com muita gente, com casa, com escola.
Campo do trabalho assalariado (em decréscimo)	Campo do trabalho familiar e da reciprocidade
Paradigma da educação descontextualizada com o campo;	Paradigmas do projeto da educação campesina
Perda da diversidade cultural	Riqueza cultural diversificada

Fonte: Adaptado de Camacho, 2017.

Dadas a estas características, o modelo do Agronegócio tem sido rejeitado pelos movimentos camponeses que lutam para a afirmação do Campesinato e da Agroecologia, enquanto orientação para um projeto de campo no Brasil (BENJAMIM, 1999) e no Peru (PLOEG, 2008). É preciso mostrar a/o Agroecologia/Campesinato como tecnologias possíveis de alimentar o mundo sem causar os desastres ambientais e altas dependências de mercados pelo agricultor. Existe uma preocupação com as gerações futuras, assim como a fauna e a flora livres da indústria química, os quais são aportes levantados pelos princípios agroecológicos e camponeses, tendo como principal oponente o Agronegócio e seus projetos desenvolvimentistas para agricultura preconizados nos últimos 50 anos. Apontam como caminho a Agricultura Familiar Camponesa, capaz de gerar vida e renda no campo, além de produzir, em qualquer escala, alimentos limpos, sem veneno, tanto de origem animal quanto vegetal. Trata-se de uma proposição política, com base técnica e social, capaz de questionar a atual hegemonia produtiva, com intervenções ideológicas que dão energia aos movimentos na construção de agendas políticas (ANTUNES-ROCHA; JUSTINO; SIQUEIRA, 2020).

Assim, o desafio posto ao Campesinato é criar um projeto estratégico e planejado de enfrentamento ao capitalismo, para organizar a vida campesina e garantir o direito de sua existência (FERNANDES, 2015) no qual a Agroecologia é parceira. Os tensionamentos entre os dois projetos e as consequências dos modos de produção sobre a qualidade de vida têm ampliado o reconhecimento do Campesinato, da Agroecologia e da Agricultura Familiar como opções mais receptivas ao novo padrão produtivo requisitado (SILVA, 2019).

Atualmente, o potencial produtivo da Agricultura Familiar foi reconhecido por ocasião da Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, ocorrida em setembro de 2015, quando foram criados os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), seguindo encaminhamentos da Conferência Rio+20. Os ODS deverão orientar as políticas nacionais e as atividades de cooperação internacional nos próximos quinze

anos, sucedendo e atualizando os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Os ODSs incluem indicadores como pobreza, fome, saúde, educação, aquecimento global, igualdade de gênero, água, saneamento, energia, urbanização, meio ambiente e justiça social. Tais Objetivos, apesar de ainda não ganharem a amplitude necessária nos contextos deste estudo (Peru e Brasil), situa global e historicamente as mudanças necessárias já que a missão dos ODS é “entregar” um futuro melhor e sustentável para todos até o ano de 2030. Esta agenda de desenvolvimento sustentável estabelece relações diretas com a Agricultura Familiar (SILVA, 2019).

Ao condensar boa parte das contradições desse novo período, a Agricultura Familiar Camponesa credencia-se como protagonista, desde que ancorada por um arcabouço de políticas agrícolas locais e de ações internacionais que garantam aos camponeses autonomia produtiva, terra e crédito (*Ibidem*). Nessa direção, a Agricultura Familiar tem se aproximado da Agroecologia, na garantia de relações sustentáveis, solidárias e igualitárias, resistindo às práticas capitalistas inconsequentes às questões ambientais e a necessidade de se conciliar a produção com a preservação dos recursos naturais (FARIA 2014). Foi com os estudos de Steve Gliessman, entre 1978 e 1981, e com Miguel Altieri, a partir de 1983, que surgiu o conceito atual de Agroecologia (SOUSA, 2017, p. 140).

Este fenômeno avançou nas últimas três décadas (NICHOLLS; ALTIERI, 2020) e tem buscado na agricultura camponesa e nos conhecimentos ancestrais dos povos indígenas que orientam para um “Bem viver”, elementos para criar sociedades comprometidas com a sustentabilidade socioambiental e com a melhoria das condições existenciais da humanidade e das demais espécies que compartilham ou virão a compartilhar a Terra (MORAES, *et al*, 2020, p. 22). Em vista disso, tem sido uma “aliada importante na resistência e reconstituição do Campesinato” (PLOEG, 2010; SEVILLA GUZMÁNN, 2001).

É nesse ambiente de contradições que os movimentos sociais vêm se movendo na denúncia dos impactos da agricultura industrial ao ecossistema, na luta e na proposição de mudanças estruturais no campo (SOUSA, 2017). No âmbito da América Latina, a Agroecologia tem se apresentado como uma luta política ampla. No Peru, o desenvolvimento da Agricultura Ecológica, segundo Hernández e Armesto (2006), tem impulsionado o debate da importância de uma Agricultura Ecológica Familiar como base para o desenvolvimento rural e estratégia contra a pobreza no campo. No contexto brasileiro, esse fenômeno tem se apresentado como mais uma forma de resistência

contra a devastadora onda capitalista do Agronegócio (e conservadora) e a expropriação dos agricultores familiares (CANUTO, 1998).

A Agroecologia aliada ao Camponato e à Agricultura Familiar tem construído uma abordagem sistêmica poderosa para a superação do modelo de agricultura capitalista do Agronegócio tanto no Peru, quanto no Brasil, e tem contribuído para que o Camponato siga resistindo, diversificando a agricultura e o trabalho camponês. É nesse sentido, que os camponeses da América Latina criaram, em 1993, a Via Campesina, uma Organização de caráter internacional da qual Peru e Brasil fazem parte, objetiva articular os processos de mobilização social dos povos do campo em nível internacional e fortalecer as relações de solidariedade defendendo um projeto de campo pautado na Agroecologia.

Para os camponeses do Peru e do Brasil a defesa do universo camponês tem ocupado diferentes espaços de luta, entre os quais se destaca a educação. A escola passa a ser vista pelos camponeses como lugar no qual o modo de produção e reprodução da vida campesina pode se fortalecer. É nesse sentido que apresentamos no capítulo que se segue um recorte da trajetória da educação desenvolvida nas áreas rurais no diálogo com sujeitos situados sócio-historicamente no Peru e no Brasil.

CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CAMPESINO DO PERU E DO BRASIL

Ainda criança deixou a família para estudar. Da janela quebrada do casarão do internato a lua velava as lágrimas na tentativa de expulsar a dor da saudade. O diretor comunica a mãe que venha buscar a filha. A quilômetros, ela franze o rosto engole o choro e diz: “Ninguém morre de chorar” criança e mãe sofrem a dor do direito negado (ÉRICA²⁰, Janeiro de 2018).

No capítulo anterior vimos como no Peru e no Brasil a população camponesa historicamente luta pela terra e pela defesa da sua cultura e modo de vida presentes nas formas de produzir e reproduzir a existência. A educação compõe uma das dimensões dessa luta. O povo do campo reconhece a importância da formação escolar na vida dos camponeses, o que os instiga a indagar o projeto educativo, buscando criar sua própria escola, fundamentada em diretrizes que apontam não mais para a saída e desqualificação do campo e do modo de vida dos sujeitos que nele vivem, mas para um campo potencialmente capaz de produzir e reproduzir a existência camponesa dialeticamente.

Ao apresentar o histórico dos dois países, pretende-se, ainda, mostrar como a presença dos movimentos sociais e sindicais camponeses tem sido responsável pelos impactos no processo educacional. Buscamos apreender as contradições e tensões que estão presentes na realidade das escolas camponesas na relação que estabelecem com o fenômeno do campo. Apontamos os avanços empreendidos no campo das políticas públicas como elemento de legitimação das lutas em torno da educação camponesa como direito. Essas análises ocorrem, neste capítulo, sob a égide da compreensão da relação existente entre os projetos de campo, de sociedade e de educação e quais são as propostas que estão em cena, partindo-se do contexto do antagonismo latente entre os principais projetos que orientam a vida no campo: Campesinato e Agronegócio.

Este capítulo está organizado em três partes. Na primeira, realizamos uma breve descrição histórica de como tem sido a oferta da Educação Rural no contexto camponesino do Peru, tomando como referência a luta camponesa pela garantia da existência da escola e sua vinculação às características culturais locais. Destaca-se a organização da Educação Intercultural Bilíngue (EIB) como política educacional específica para os

²⁰ A referência, diz respeito ao período em que fui estudar no colégio interno localizado na comunidade de Conselheiro Mata que pertence ao município de Diamantina/Minas Gerais, isto porque, na comunidade onde vivia (Padre João Afonso, Itamarandiba/Minas Gerais) não havia a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e tampouco o Ensino Médio.

povos do campo no país. Na segunda parte do capítulo, mostramos como a educação tem se manifestado no contexto do campo no Brasil. O destaque é dado para a luta camponesa, liderada pelos movimentos sociais camponeses pela escola de direito no campo. Apresentamos a Educação do Campo como um paradigma contra-hegemônico que rompe com o modelo da Educação Rural e aponta para uma escola emancipatória e vinculada ao contexto camponês. Trazemos na terceira parte uma síntese, apontando similitudes e diferenças entre o percurso histórico da oferta educacional no Peru e no Brasil.

2.1 A oferta da Educação rural no Peru

Situado na parte ocidental da América do Sul, o Peru possui, do ponto de vista da geografia física, uma vasta diversidade de regiões, compreendendo selvas, costas e serras, conforme percebido no capítulo anterior. Mariátegui (1994) diz que essa divisão não é só física, ela transcende toda a realidade social e econômica. Costas e Montanhas são regiões que efetivamente se distinguem e se separam como território e como população.

La principal riqueza del Perú es su diversidad. Poseemos una diversidad étnica, social, cultural y biológica que determina diversos modos de ser, de hablar, de sentir, de pensar. La diversidad, entonces, va más allá del color de la piel y los rasgos físicos, se expresa en las formas de vida, en los sentimientos, las creencias, el sentido de pertenencia a un territorio, en la religión, los símbolos que estructuran lo femenino y lo masculino, entre otros elementos. (MINEDU, 2013, p.14).

As primeiras experiências de educação no Peru surgem durante o império Inca, nesse período não existiam espaços escolares, o conhecimento era transmitido naturalmente nas relações vividas na família e na comunidade. De acordo com Kauffmann (1963), havia em Cusco, durante o período Inca, um espaço de formação superior chamado “*yachayhuasi*”, ou casa do saber, que era destinado somente aos nobres. Neste espaço, diferentes conhecimentos eram compartilhados.

Durante o período colonial a igreja, por meio das ordens religiosas dos Franciscanos, Dominicanos e, posteriormente, dos Jesuítas, doutrinavam a população na fé católica e atuava nos processos de escolarização nos níveis de primária, secundária e

técnica (RIBEIRO, 2014). No primeiro século da República, o Estado, segundo Mariátegui (1994), não toca na questão do analfabetismo e não consegue ampliar o número de escolas, faltam professores e as contratações dos poucos que atuavam no ensino primário estava ligada às relações de imposição dos gamonales que, por sua vez, resistiam à presença da escola no contexto rural, o que, de uma forma ou de outra, representava uma ameaça ao sistema de exploração da mão de obra campesina.

Os gamonales chegavam em oportunidades a convencer os próprios campesinos da inconveniência da escola. Despertavam neles temores latentes: seus filhos, uma vez educados, lhes faltariam com o respeito, desafiaram sua autoridade: O estado disporia deles, os obrigaria a pagar impostos, se esqueceriam das obrigações do culto religioso e um conjunto de castigos divinos trariam funestas desgraças. (CONTRERAS, 1996, p. 21. Tradução nossa).

Em contrapartida, houve, a partir do Movimento Civilista, a valorização da educação pública rural como primeira necessidade para integrar as populações indígenas “à vida civilizada”. A escola, nesse período, contribuía, realizando a assepsia cultural desse grupo social, por meio de um currículo que depreciava o modo de vida rural e indígena e idealizava o modo de vida urbano, visto como moderno e exemplo a ser seguido (MARIÁTEGUI, 2010).

Essa perspectiva educacional posteriormente dá lugar ao modelo de educação pautado pelo Movimento indigenista, que pregava a valorização da cultura indígena, alfabetização na língua materna e melhoramento do salário docente. Durante o período indigenista, amplia-se a gratuidade e obrigatoriedade aos três primeiros anos da secundária e é definido que em cada fazenda que tivesse trinta ou mais crianças em idade escolar deveriam ser criadas escolas que seriam custeadas pelo fazendeiro. Apesar de garantir a existência da escola nas grandes fazendas esse fato fez com que o Estado se desresponsabilizasse pela escola rural (UCCELLI, 2010). Outra conquista nesse período foi a democratização da educação secundária e o início da incorporação de indígenas no processo de formação escolar, fazendo surgir uma novidade na organização social, o índio alfabetizado que começa a ocupar outros espaços na sociedade (MARIÁTEGUI, 2010).

As escolas rurais, dadas as suas especificidades, lidam historicamente com um contexto de precariedade e exclusão “la expansión no planificada de instituciones educativas rurales, la infraestructura y equipamiento deficiente, la escasez de materiales,

la formación docente inadecuada, el estigma de la escuela multigrado, o la bilingüe, el aislamiento y escasa atención al docente, son algunos indicadores de este abandono” (UCCELLI 2018, p. 02). Essas precariedades são agravadas com a situação de pobreza que vive a maioria da população campesina. O que coloca em evidência as disparidades existentes entre o campo e a cidade, revelando as discrepâncias de investimentos destinados aos territórios urbanos e rurais. “Enquanto nas áreas urbanas encontramos 18% da população vivendo em situação de pobreza, nas áreas rurais esta porcentagem chega a 56,1%, três vezes mais que no contexto urbano (INEI 2012). Segundo o Ministério da Educação, “en las escuelas rurales se concentran los mayores indicadores de ineficiencia escolar y los niveles más bajos de aprendizaje. Aquí encontramos las más altas tasas de repetición, deserción, ausentismo total o parcial y de extraedad” (PERU, 2002, p. 9).

La pobreza que caracteriza al contexto rural se encuentra también en las escuelas que atienden a esta población, las cuales muestran una serie de carencias en varios niveles. En primer lugar, los servicios básicos están todavía bastante ausentes en las escuelas rurales: 46,3% de las escuelas rurales no tienen electricidad, 45,8% no poseen servicios higiénicos y un 47,8% carece de agua potable. En segundo lugar, encontramos muchas escuelas que carecen de infraestructura adecuada, mostrando edificios deteriorados. En tercer lugar, los materiales educativos son escasos y su cantidad y calidad depende de padres y maestros, ya que no son distribuidos de manera permanente por el Ministerio de Educación (AMES²¹, 2013, p. 153).

A Lei Geral de Educação destaca, entre outros os princípios, o da equidade e inclusão, especialmente no âmbito rural. O artigo 17 obriga o Estado a compensar as desigualdades derivadas de fatores sociais, econômicos, geográficos que firam o direito à igualdade de oportunidade e o exercício da educação como direito. Entretanto, na prática, essa garantia não é assegurada a todos, uma vez que os estudantes que vivem em áreas rurais enfrentam dificuldades de acesso e permanência na escola.

Com vistas a amenizar essas dificuldades, a atenção à Educação Rural está expressa nas políticas do Estado. O Conselho Nacional de Educação assinala critérios de organização e funcionamento das escolas de modo a melhorar a qualidade da educação nas zonas mais dispersas do Peru. Todavia, “el derecho a la educación en

²¹ Ao se referir às condições de pobreza Ame (2013) destaca que não se deve interpretar a carência como a principal característica das escolas rurais, a autora aponta que, pelo contrário, o trabalho desenvolvido nesse contexto tem permitido perceber práticas docentes positivas e inovadoras.

general, y a una educación de calidad, aún no es ejercido en forma extendida en las áreas rurales. Las condiciones sociales de nuestra población, pobreza, exclusión, desigualdad e inequidad, inciden de manera visible en los logros en las aulas” (IPEBA, 2011, 07). Tais dificuldades só serão superadas com uma política educacional ampla e com intencionalidade política em querer transformar as vulnerabilidades das escolas rurais em condições adequadas para que se desenvolva o processo de ensino no campo (UCCCELLI, 2015).

Em relação à formação de professores, não existe no país nenhum curso específico para atuação nas escolas rurais. Essa necessidade é levantada e justificada por Gamio (2017) ao dizer que “es importante el fortalecimiento pedagógico e institucional de los Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP) para que ofrezcan una formación inicial pertinente y garanticen condiciones para una formación de docentes para el ámbito rural que reconozcan sus propias características” (GAMIO, 2017, p. 14). A inexistência de cursos superiores específicos para formar professores para exercer a docência na escola rural compromete o vínculo dos docentes com o campo e prejudica a qualidade da educação oferecida nesse contexto. A falta de formação adequada, que atenda com sensibilidade e pertencimento às características particulares dos estudantes, é um desafio no país, visto que, a formação docente inicial não se ajusta à realidade e necessidades das escolas rurais. Os futuros professores, por exemplo, não recebem formação nem instrução diferenciada para trabalhar com aulas multigrado ou escolas unidocentes e carecem das habilidades para adaptar o currículo ao contexto rural em que ensinam. Alguns docentes reconhecem que sua formação inicial não lhes ajudou a enfrentar a situação que encontraram ao iniciar como docentes nas escolas rurais (AMES, 2004. Tradução nossa).

Para a autora, o Estado deveria pensar em estratégias para assumir a dívida histórica da negação do direito à educação junto às comunidades camponesas, dando à população camponesa entre outros, condições de ingresso no Ensino Superior. Assim, o pertencimento à comunidade e à escola contribuiria para melhorar os resultados, além de incentivar com remunerações dignas os docentes que atuam nessas áreas. Diante disso, fica evidente que a formação de professores rurais constitui um desafio a ser enfrentado no país.

Quanto à formação continuada para os professores que atuam nas escolas rurais, Ramirez (2017) destaca “requerese una formación continua de maestros en este caso para que su trabajo en las escuelas rurales sea de un permanente desafío personal y

profesional y esté a la altura de cualquier otro ámbito geográfico y social del país” (RAMIREZ, 2017, 58). Para Gamio (2017), devido ao difícil acesso dos docentes aos processos de formação em serviço, estes deveriam ser universalizados em diversas modalidades, uma modalidade única não é pertinente dada às distâncias, dispersão e o complexo cenário que os professores enfrentam nas áreas rurais da selva, da costa ou da serra. Além disso, de acordo com Ramirez (2017), devem ser incorporados nos processos formativos elementos da realidade local “las escuelas rurales tienen historias de vida muy ricas en información, lo que nos permite elaborar para ellas una propuesta particular y nos reta a realizar un trabajo formativo de maestros en servicio en contextos rurales que no sea estático” (*ibidem*, p. 57).

Além da importância de pensar os conteúdos da formação em serviço, cabe dizer que as propostas em execução desse tipo de formação são frágeis e pontuais em razão de não existir um programa de formação continuada coerente e contínuo, “efectivamente, han existido programas de educación rural, y además las regiones vienen implementando, como parte de sus Proyectos Educativos Regionales, intervenciones educativas en el ámbito rural inherentes a su territorio (GAMIO, 2017, p. 10).

A imagem do docente rural está desprestigiada, pois, historicamente esses professores foram desqualificados e tinham seu desempenho questionado (PERU, 2018). As condições de vida e de trabalho dos professores rurais são bem difíceis, sobretudo nas comunidades mais distantes. Muitos enfrentam exaustivas caminhadas e, como o número de professores oriundos das comunidades onde se localizam as escolas é reduzido, muitos vêm da cidade deixando para trás suas famílias e atuando a partir da referência pedagógica urbana. Essa situação faz das escolas rurais uma via de acesso às escolas das cidades o que dificulta o vínculo e envolvimento do docente com a escola rural (UCCELLI, 2017).

Las condiciones de trabajo son poco favorables, precaria infraestructura, falta de servicios básicos, dificultad para agenciarse de materiales de trabajo, limitado acceso a los medios de transporte y comunicación, reducción de las posibilidades de continuar estudios de perfeccionamiento o especialización, escasos incentivos y baja remuneración, todos estos factores incrementan el deseo de reasignarse (IBEPA, 2011, p. 55).

Uma educação compensatória e a ausência de uma política agrícola que garanta a permanência do jovem no campo compromete a sucessão rural, o futuro das comunidades e dos seus modos de vida (CHAMPI, 2017). De modo a avançar com o projeto de Educação Rural, os movimentos sociais camponeses reivindicam uma educação vinculada à realidade e à diversidade presente no contexto campesino, pensando a Educação Rural desde o seu lugar, levando em consideração a realidade e os desafios específicos de cada região de inserção da escola (SOTA, 2017). A população campesina tem modos de vida diferente da população da cidade e, conseqüentemente, expectativas distintas em relação à escola. Portanto, o modelo de escola urbana não atende aos anseios dos camponeses, além disso, o modelo urbano reforça o estigma de atraso do campo e dos seus sujeitos. “En el Perú, por la diversidad geográfica que tenemos, necesitamos sí o sí atender de manera a la población según sus necesidades; no podemos homogeneizar la atención educativa” (HIPÓLITO, 2017, p. 78). GAMIO (2017) corrobora:

No podemos pensar la educación rural desde la ciudad. La política, las estrategias y las acciones para favorecer a la población rural tienen que estar ubicadas en el territorio. Eso implica reconocer las expectativas y proyección de los estudiantes en cada territorio y aproximar las decisiones a donde ocurre la práctica pedagógica. (GAMIO, 2017, p. 11)

Todavía, a autora destaca que não está garantida, por exemplo, a alimentação para todas as escolas de nível secundário no campo. Para Ames (2016), as desigualdades estão presentes dentro da escola e fora dela. As crianças indígenas e afrodescendentes no Peru enfrentam desvantagens sociais e econômicas que afetam sua aprendizagem, evidência de uma estrutura social desigual. Esta situação necessita ser reconhecida para permitir intervenções integrais que tratem diferentes aspectos do desenvolvimento e bem estar da população indígena e afroperuana como “salud, nutrición, ingreso, educación, derecho a la tierra, etc” (AMES, 2016, p. 40).

Gamio (2017) acrescenta que a Educação Rural oferece muitas alternativas relacionadas não só com a biodiversidade, aspecto muito potente para a formação, bem como uma diversidade de conteúdos e abordagens que ajudam a garantir uma maior aprendizagem centrada no fazer e não somente em conhecer. São muitas possibilidades de realização em um contexto como o rural. Além de pensar uma educação dialogada com as questões rurais, a autora acrescenta que, no âmbito rural, não é possível pensar

uma educação de qualidade sem que o estudante receba uma série de outros serviços, ou se o serviço educativo não venha acompanhado de serviços complementares como transporte, alimentação e saúde. SOTA (2017) corrobora com esse pensamento ao dizer que:

Sin duda, este diálogo es una construcción que excede el campo de lo pedagógico y trasciende a una acción política de pensar en colectivo la educación desde la ubicación de la escuela en un territorio con características propias y de comunidades que interactúan con el territorio con una lógica y racionalidad específicas (SOTA, 2017, p. 70).

O vínculo da escola com o território pode contribuir para superação das desigualdades educacionais e sociais a que as comunidades camponesas estão submetidas. Os problemas educacionais nas áreas rurais são grandes e apresentam-se como desafios a serem superados “los más pobres y los extremadamente pobres suelen habitar en áreas rurales y tienden a ser excluidos de la educación” (IPEBA, 2011, p. 07). Esta exclusão não se refere somente ao acesso à escola, mas diz respeito ao trabalho pedagógico que a escola desenvolve que, ao não dialogar com as necessidades e expectativas dos sujeitos campesinos, estimula a exclusão educacional e o abandono da escola.

Sin embargo, el sistema educativo ha ignorado esta diversidad hasta hace poco, proponiendo un currículo homogéneo para todos los niños peruanos (orientado al mundo urbano y costero, privilegiando el español como lengua de enseñanza), sin considerar las particularidades del lenguaje, la cultura, la historia y el conocimiento local. En ese sentido, el conocimiento rural e indígena ha sido marginado del currículo oficial (AMES, 2013, p.155).

Sota (2017) acrescenta ao debate a necessidade de pensar um projeto de escola vinculado à realidade do campo, no sentido de tornar significativo o processo de aprendizagem, de maneira a atender as questões que essa realidade coloca à escola. Para isso, a autora destaca alguns pontos que considera importante e devem ser levados em conta ao pensar a construção do projeto pedagógico da escola rural:

Vivencial: asentada en el ciclo de vida de la comunidad o la localidad en diálogo con los desafíos del mundo global; Utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación posibilitando intercambios interculturales diversos y articulación con otros; Usar las lenguas originarias con regularidad en el espacio doméstico, la comunidad y la escuela; Valorizar las costumbres que garantizaron el cuidado de la Pachamama, y restituir su vigencia en la comunidad y la

escuela; Trabajar intensamente en la restitución y conformación de la identidad personal y cultural de niños y jóvenes; Revitalizar los valores comunitarios desde prácticas sociales y educativas (SOTA, 2017, p. 71).

Para a autora, trabalhar desde uma perspectiva local implica no reconhecimento da sabedoria que se compartilha nas aprendizagens comunitárias, não um bem individual, mas um bem comunitário disponível a todos. Os camponeses dominam os segredos do cultivo das sementes, da criação de animais e podem compartilhar esses saberes, reafirmando-se assim, um modo de fazer que é característico desse grupo social. Dessa forma, a escola pode fortalecer o modo de vida camponês, romper com referências depreciativas e construir novos padrões de campo.

O vínculo desde o campo ressignifica a prática educativa, que passa a assumir um caráter significativo. A aprendizagem na escola rural “hay que acompañar el ciclo de la vida a su ritmo” (*Ibidem*, p. 72). Nesse sentido, o aprender está ligado não só às questões do dia a dia, aos saberes locais, mas também implica as relações com a natureza e com os espíritos, orientando “condições para um bom viver” (MINEDU, 2013, p.39, tradução nossa). Nessa construção, pautada nas especificidades, Sota (2017) aponta para uma relação comunitária que está relacionada à cultura e ao modo de produzir e reproduzir a existência no campo. Essa relação e seus elementos colocam o campo no debate educacional, desde uma perspectiva histórica e material, visto que as condições para prover a existência estão subordinadas ao momento histórico. Nessa perspectiva, os movimentos sociais e sindicais camponeses buscaram, na década de 90, o Movimento da Pedagogia da Alternância como alternativa de garantia da existência da escola no contexto do campo, por meio de uma formação técnica que fortalecesse o vínculo com o campo e contribuísse para a sucessão rural.

O currículo da escola rural necessita incorporar e dar legitimidade à dinâmica vivenciada nas comunidades como espaço de produção de conhecimentos e saberes populares. Para Moreira e Silva (2005), currículo é um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. Assim, não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais. Não adentraremos nas discussões específicas sobre o conceito de currículo, nosso intuito, nesse momento, é apontar a histórica luta

camponesa por uma escola que se oriente pela realidade do campo. No que tange às especificidades das escolas rurais, a organização do calendário escolar diferenciado, ou melhor, situado a partir da realidade campesina, aparece como ponto a ser considerado.

No se puede tener un solo calendario escolar, como de repente pretende el Ministerio de Educación. Para atender a todos de manera efectiva, la parte de la selva, por ejemplo, necesita una calendarización que atienda sus condiciones climáticas. Como allí hay lluvias hasta el mes de marzo, necesitamos una calendarización alterna. En la sierra de nuestro Perú, y en los sitios más escondidos, se requiere una calendarización que permita a maestros trabajar tres semanas y descansar una, con el fin de estabilizar las relaciones con sus familias, lo que corresponde a la atención de su salud y a su capacitación (HIPÓLITO, 2017, p. 78).

Por serem os professores das escolas rurais predominantemente da cidade, o autor vincula a elaboração do calendário nessas escolas à presença docente e coloca a organização do tempo como uma alternativa para evitar a rotatividade ou ausência dos professores. “Sin embargo, la calendarización diferenciada es más efectiva para garantizar la permanencia de los docentes en las instituciones educativas de ámbito rural” (*Ibidem*). Nesse sentido, é concebido o calendário comunal como uma ferramenta pedagógica capaz de dar conta da dinâmica social e produtiva da comunidade. Essa relativa autonomia aparece na elaboração dos calendários das escolas localizadas no âmbito rural. Entretanto, sua aplicação encontra, na prática, obstáculos que impedem sua ampla utilização.

El calendario comunal no es un simple listado de acontecimientos y actividades, sino que exige un permanente proceso de indagación, entrevistando a los sabios/sabias, padres y madres de familia cuyos conocimientos deben ir enriqueciendo este documento. Los posibles aspectos a recoger en él son: Las vivencias, festividades y sus implicancias rituales (fiestas religiosas, peregrinación, fiestas de la tierra, del agua, del bosque, del río, del mar, etc.); Actividades económico-productivas o procesos productivos (agricultura, pesca, cerámica, tejidos, turismo, ganadería, construcción de casas, etc.), sistemas de trabajo y organización colectiva u otros; Tiempo/espacios de observación de señas naturales (plantas, animales, astros, etc.) por grandes temporadas climáticas (lluvias, secas, etc.). (MINEDU, 2013, p.52).

Esta organização da vida em comum permite incorporar os processos educativos interculturais ao cotidiano da comunidade (MINEDU, 2013). É interessante que a proposta não se restrinja às escolas que estão localizadas nas áreas rurais do país, mas se

estenda para os espaços urbanos que atendam estudantes provenientes do campo, “porque las escuelas urbanas pueden albergar estudiantes que proceden de diversas zonas del país, con distintas herencias culturales y lingüísticas” (MINEDU, 2003, p.53).

Quanto à organização das turmas nas escolas rurais, são feitas de forma a agregar estudantes de diferentes níveis e idades (multigrados). Esta realidade existe em função do quantitativo reduzido de estudantes (AMES, 2004). As escolas multigrados demandam acompanhamento individualizado e formação continuada para os docentes de forma a atender as necessidades específicas dos professores que atuam nesse contexto, no sentido de ampliar as possibilidades metodológicas a partir das diferenças de idade e de aprendizagens.

A relevância de pensar uma escola vinculada ao contexto rural tensiona com o modelo empresarial que tem se expandido na área da educação. Compreender a escola desde a lógica empresarial ganha força com a introdução do conceito de gestão educacional que se incorpora à educação em uma época de importantes mudanças sociais na América Latina. Esse pensamento configurou-se a partir da orientação conservadora das teorias administrativas do mundo empresarial, aplicadas à educação, que oferecem ensino baseado no modelo de negócio (ROJAS, 2019).

Atualmente, segundo Peru (2018), o governo aprovou a política de atenção educativa para o âmbito rural, denominada Redes Educativas Rurais. Metas foram fixadas até 2030, entre as quais 60% dos estudantes do ensino secundário alcançar aprendizagem com sucesso e aumento da meta de 53 para 90% de garantia da educação básica de qualidade. A referida proposta embasa-se no panorama da educação em âmbito rural no Peru, onde os indicadores educativos, sociais e econômicos demonstram as brechas de desigualdades (campo/cidade) que são discrepantes, sendo, portanto, o campo o território com os resultados menos satisfatórios. Dentre as etapas para implementação da proposta estão: a criação de uma comissão setorial para o desenvolvimento da política, aprovação e promulgação da mesma.

Na luta por uma educação vinculada às peculiaridades camponesas a população campesina cria estratégias de enfrentamentos à lógica empresarial que tem ganhado espaço nos currículos escolares. Um exemplo é a criação em 2013, da proposta de Educação Intercultural Bilíngue (EIB), considerada um avanço no reconhecimento das especificidades camponesas.

Merece também destaque a formação desenvolvida nos Centros Rurais de Formação em Alternância que promovem a integração dos conhecimentos ao

desenvolvimento local por meio de formação secundária integral e de qualidade aos estudantes camponeses por meio da Pedagogia da Alternância. A adesão a esta proposta aponta a intenção das populações camponesas em construir uma educação pautada nas especificidades do contexto rural.

Conforme vimos, a localização das comunidades rurais é um dificultador para garantia do acesso e permanência dos estudantes e dos professores nas escolas desse contexto. Com vistas a avançar com propostas educacionais dialogadas com a realidade rural do país, o MINEDU aprovou mediante a Resolução Ministerial 072 de 2019-MINEDU, o Modelo de Serviço Educativo Secundária Tutorial, que permite que os estudantes que vivem em áreas distantes possam ascender aos conhecimentos escolares, garantindo acesso, permanência e conclusão da Educação Básica regular. O serviço Educativo de Secundária Tutorial é implemento mediante núcleos educativos nos quais se alternam fases: uma presencial de 28 horas que acontece no núcleo educativo, e outra à distância, de 12 horas mediada por um tutor.

Atualmente, existem aproximados 32 núcleos educativos que atendem estudantes que vivem nas comunidades mais distantes de Junín, Pasco, Huancavelica y Ucayali. O modelo desenvolve-se a partir de uma proposta pedagógica fundamentada em projetos de aprendizagem que levam em consideração características e interesses das comunidades, propondo uma gestão colaborativa entre escola, família e comunidade. Por fim, “actualmente la educación básica regular en zonas rurales comprende más de 51 mil instituciones que atienden a más de un millón 200 mil de estudiantes en diversos escenarios ya descritos” (UCCELLI, 2018 p. 03). Da luta camponesa pelo reconhecimento das especificidades no contexto da educação emerge a Educação Intercultural Bilíngue.

A política de Educação Rural no Peru é caracterizada pela valorização das línguas maternas, como resultado da luta camponesa para garantir sua cultura, tradição e costumes. O Peru é um país multicultural e plurilíngue. Existem, aproximadamente, 43 línguas em uso (SOLÍS, 2009, p. 303, tradução nossa). Essa diversidade linguística é uma riqueza cultural, contudo, é vista também enquanto elemento de marginalização social. O reconhecimento da diversidade linguística na política pública educacional peruana é uma conquista camponesa pelo direito de um projeto educativo específico para as escolas localizadas em áreas rurais.

A Educação Intercultural Bilíngue (EIB) emerge como resposta à diversidade linguística no final da década de 60, no governo do General Juan Velasco Alvarado,

quando se intensifica a luta camponesa pela necessidade de valorização das línguas maternas. Entretanto, somente em 1972 foi iniciado o processo de institucionalização da Educação Bilíngue, que, então, se limitava aos quatro primeiros graus da Educação Básica.

Durante la década de 1970 surgieron un conjunto de programas de educación orientados a los pueblos indígenas que cuestionaron el uso de las lenguas vernáculas como mero instrumento para asegurar el empleo posterior y exclusivo del castellano, y abogaron por un modelo de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo que consideraba el uso de las lenguas indígenas como materia de estudio y como medio de enseñanza a lo largo de toda la educación primaria. (SOLIS, 2009, p. 23).

A EIB é organizada pelo Ministério da Educação desde 2013, por meio de um programa chamado de *TINKUY MINEDU*, elaborado pela Diretoria geral da Educação Intercultural Bilíngue do Ministério da Educação Rural. Com intuito de promover uma educação pautada no reconhecimento da diversidade, o Ministério da Educação (MINEDU) disponibiliza para professores, estudantes de magistério, funcionários e especialistas das Direções Regionais de Educação (DRE) e Unidades de Gestão Educativa Local (UGEL), organizações indígenas, organizações governamentais, (ONGs) e sociedade civil “la propuesta pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), a la que hemos titulado: Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad²²” (MINEDU, 2013, p.07). O documento é um marco orientador para as instituições que desenvolvem EIB, sistematizado pela Direção Geral de Educação Intercultural Bilíngue (DIGEIBIR) para manter e desenvolver as línguas originárias de modo a “construyr poco a poco un país que se reconozca, se acepte y se valore como multicultural y plurilingüe” (*Ibidem*).

O referido documento constitui o principal aporte da proposta que tem como objetivo o resgate e valorização das diversas línguas maternas faladas nas diferentes comunidades do país. A construção pedagógica da proposta aborda perspectivas que vão desde “o país que somos ao país que queremos” (*Ibidem*, p. 8). Cabe destacar que tal iniciativa é resultado de reivindicações dos movimentos sociais peruanos que lutam pela

²² A proposta do Ministério é bastante coerente uma vez que as avaliações externas são escritas nas línguas originárias (Quéchua e Aimara²²). Esse é um avanço para a consolidação intercultural bilíngue, pois o uso da língua materna deixa de ser meramente tradicional e passa a ocupar também um lugar de reconhecimento oficial. Destacando também que os estudantes não são excluídos dos processos avaliativos, pois existe uma coerência entre o que se ensina e a forma como se avalia.

manutenção das tradições do povo, ao mesmo tempo em que propõem o rompimento com situações de preconceito linguístico a que são submetidos. Os camponeses mantêm, de geração a geração, seus costumes, incluindo o uso da língua materna, por meio do qual se acirram as desigualdades sofridas pela população camponesa. No Peru, a população mais excluída é aquela cuja língua materna é diferente do castelhano e sua cultura não é a ocidental, como acontece com os povos andinos, amazônicos e afrodescendentes, que vivem prioritariamente nas zonas rurais do país, onde a distância física é usada como justificativa para o abandono das pessoas (SALAS, 2007).

O uso da língua originária é estratégia de resistência de um modo de vida que tem sobrevivido no país e enfrentado os tensionamentos com o modo de vida urbano, “cuando usan su lengua materna, se sienten emocionalmente más seguros, participan más, comprenden y aprenden mejor lo que se les enseña” (*Ibidem*, p. 30).

Nas narrativas deste estudo é possível perceber uma relação muito íntima dos sujeitos camponeses com o uso da língua materna. São narradas diferentes manifestações de preconceitos sofridos a partir do uso da língua. Ademais, a língua não é só um meio de comunicação, mas, “costuma estar vinculada com a terra ou região que tradicionalmente os povos indígenas ocuparam: é um componente essencial da identidade coletiva e individual da pessoa, e, por conseguinte, dá um sentido de pertença e de comunidade. Quando o idioma morre, esse sentido de comunidade deteriora-se” (FÓRUM PERMANENTE DA ONU, 2013, p. 117).

Para que uma escola seja considerada uma EIB, é preciso que ela conte com professores capacitados, como assinala IPEBA (2011): “não basta que o docente fale a língua materna dos estudantes, há que se saber ensiná-la” (tradução nossa). Quanto à necessidade de professores qualificados para atuar no contexto bilíngue, Ames (2016) destaca que existe a “falta de docentes capacitados en educación bilingüe, o incluso docentes que hablen el mismo idioma que los estudiantes. Por ello, la falta de acceso a programas de educación verdaderamente bilingüe podría estar siendo subestimada (AMES, 2016, p. 39).

De acordo com as informações, é possível perceber a luta das populações camponesas pelo direito à garantia de suas especificidades como instrumento de luta contra as desigualdades que pode ser percebida também no contexto brasileiro.

2.2 Da Educação rural à Educação do Campo no Brasil

Conforme percebemos no capítulo anterior, a população camponesa no Brasil vive historicamente em luta para garantia de direitos que permitam viver com dignidade no campo. Dessa luta, demandam também o direito ao acesso à escolarização e, para isso, esse grupo precisa lutar pela existência da escola.

De acordo com Machado (2017), existe registro do conceito de Educação Rural desde 1889, com a Proclamação da República, época em que o governo cria a pasta da “Agricultura, Comércio e Indústria” para atender os estudantes das áreas rurais. Essa ação logo foi cancelada e, em 1909, a Educação Rural volta a ser discutida, no entanto, tratando da formação de agrônomos (SIMÕES; TORRES, 2011).

A realidade difícil em que viviam os camponeses acabava expulsando-os para a cidade, representada no imaginário social como sinônimo de prosperidade, o que atraía os povos do campo que fugiam da miséria, da falta de terra para trabalhar, das condições climáticas árduas, da exploração dos coronéis e da falta de perspectivas. A marcha dos camponeses (OLIVEIRA, 2001) para as cidades provocou a superlotação e a marginalização desse grupo, que passou a viver precariamente nos arredores, nas favelas e cortiços. Para reverter essa situação, acirrou-se “a tensão cidade/campo que assumiu contornos de depreciação do modo de vida urbano e valorização dos modos ‘simples’ de vida no campo” (ANTUNES-ROCHA, 2012, p.56) como alternativa de retorno dos sujeitos, uma vez que a presença dos pobres na cidade dificultava a proposta de urbanização e desenvolvimento e, nesse momento histórico, surgiu o movimento denominado Ruralismo Pedagógico (RIBEIRO, 2016, p.53).

O Movimento discutiu, elaborou e divulgou proposições para a educação escolar das populações rurais a partir de 1920 (MOLINA & ANTUNES ROCHA, 2014) e conforme Bezerra Neto (2003) foi desenhado para “definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo”. Carvalho (2015) considera que o Ruralismo Pedagógico alcançou conquistas significativas para a Educação Rural, entretanto, “não considerou os seguintes aspectos: a população a quem se destinava o contexto onde estavam situadas, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio-profissional desse povo” (CARVALHO, 2015, p. 02). Sem levar em consideração o que pondera Carvalho (2015), em algum momento, essa pedagogia acabaria por inviabilizar a força de trabalho agrícola, uma vez que os salários nas cidades eram mais atrativos que os do campo.

“Nesse caso, o remédio para todos os males do ensino rural estaria na possibilidade de investimentos dos governantes que contribuísse para que de fato se criasse uma política que promovesse a fixação do professor e do aluno no campo” (BEZERRA NETO, *Et all*, 2016, p. 47).

Através do Ruralismo Pedagógico foram criadas pelo Governo Federal, em diferentes regiões do país, as Escolas Normais Rurais (ANTUNES-ROCHA, AUGUSTO, MARTINS, 2011). Elas tinham como objetivo a formação das professoras que atuavam em escolas desse contexto, “tendo como objetivo não só a localização no meio rural, mas também a preocupação em transmitir conhecimentos de agronomia e higiene rural” (*Ibidem*). A partir dos anos 40, o “ruralismo pedagógico” enfraquece, pois “a Educação rural passa a constituir-se através de campanhas comunitárias, fundamentadas pela técnica de Desenvolvimento de Comunidade na perspectiva de extensão rural” (BARREIRO 1989, p. 91). De acordo com Silva (2016), essas campanhas preconizavam a educação da população rural como condição para se alcançar a modernização e civilização do país. “As especificidades, hábitos e costumes das pessoas que viviam no campo continuaram a ser compreendidos como atrasados e com prejuízo para o progresso do país” (*Ibidem*, p. 43).

Segundo Piacentini (2012), foram poucas e frágeis as iniciativas das políticas públicas educacionais para a população rural. Dessa forma, a educação ocorre de forma lenta, descontextualizada e tardia para o povo camponês. Como se isso não bastasse, as poucas escolas que existiam encontravam-se em condições precárias, faltava material didático, alimentação escolar, professores para atuar, faltava formação docente, orientação metodológica e verbas públicas para atender a escolarização. Neste período, dada a distância entre essas escolas e as regionais de ensino, as escolas rurais eram classificadas como *escolas isoladas* (GARNICA, 2011). Essa denominação aumentava o estigma dessas escolas como fracas, “escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler” (ARROYO, 1999, p.20).

Na década de 30 se intensifica um movimento em torno da legislação rural. Na Constituição de 1934, Artigo 156, parágrafo único, é ressaltado que para a realização do ensino rural, a união reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934). Esse importante avanço perde legitimidade com a Constituição Federal de 1946, que prevê que a responsabilidade pelo provimento da Educação Rural fica a cargo das empresas que se instalavam no campo, desresponsabilizando o Estado pelo atendimento. Ao mesmo,

tempo, tratava da formação de professores leigos em caráter de emergência para atuar nas escolas rurais, com objetivos, entre outros, de divulgar noções de higiene e organização do trabalho, colocando em evidência o caráter asséptico da Educação Rural (AKSENEN, MIGUEL, 2015).

Na década de 60 em plena efervescência política, diferentes experiências de alfabetização de Jovens e Adultos eram realizadas nas cidades e no campo, como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPCs) e, posteriormente, o Plano Nacional de Alfabetização coordenado por Paulo Freire. Contudo, tais iniciativas foram desmobilizadas com o Golpe Militar de 1964. No campo, neste mesmo período a população camponesa lutava para garantir a existência da escola buscando na Pedagogia da Alternância uma estratégia para efetivação do direito à educação. Esta proposta de ensino amplia-se para outras regiões do país, ressaltando a vulnerabilidade educacional que as comunidades camponesas viviam.

Em 1988, a Constituição Federal institui bases para a aprovação de políticas de direitos educacionais e enfatiza em seu artigo 211 que “[...] a responsabilidade da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios em regime de colaboração, garantido uma educação de qualidade” (BRASIL, 1988), a qual também se destina à população do campo, pois “a educação é um direito de todos e dever do Estado sua oferta”, conforme artigo 205 (BRASIL, 1988).

Todavia, apesar dos avanços, o que se percebe é que quando a oferta da educação escolar era garantida, as condições de acesso e permanência eram tão adversas à identidade camponesa que acabava expulsando os estudantes da escola. “[...] As escolas implantadas no campo só contribuíram para reforçar a imagem de atraso. Escolas com pedagogias bancárias, importadas da cidade como um pacote pronto: currículo, calendário, cartilha e professor. Todos oriundos da cidade” (ARROYO, 2009, p. 178). Sem nenhum vínculo com o campo, os professores não permaneciam nas escolas, o que gerava alta rotatividade e ausência de docentes. Para Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira (2011), a docência nas escolas do campo era, em algumas situações, vista como punição político-partidária, aliada ao vínculo precário, à baixa remuneração e à localização diferenciada da escola rural, o que constituía um trampolim para a escola urbana.

Soma-se à problemática das escolas rurais a ausência ou a precariedade dos materiais didáticos que chegavam às escolas. Os livros didáticos²³ eram contextualizados com a realidade urbana e depreciava o modo de vida rural, reforçando a cidade como ideário de vida e o campo como lugar a ser refutado (SOUZA, 2018). Esse fato contribui para que o campo fosse tratado, na prática docente, de maneira descontextualizada²⁴, sendo a realidade camponesa usada apenas para ilustrar as atividades como decoração de cenário. O campo não aparece como contexto de ensino ou como texto, ou seja, as questões que afetam a população rural não são analisadas em sua complexidade, não são sequer conectadas aos conteúdos curriculares. Essa realidade tende a mudar com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB) de 20 de dezembro de 1996, na qual as especificidades da educação na área rural são pautadas. Apesar de a Lei representar um avanço educativo para a população camponesa a Educação Rural permanece precária e negligenciada pelo Estado, que não investia em políticas públicas eficientes para atender o direito à Educação no Campo.

Diante de uma realidade educacional ainda pouco favorável e da negação histórica dos direitos, os movimentos sociais organizados, em especial o MST, apontam um novo rumo para a educação oferecida aos trabalhadores e trabalhadoras do campo e a seus filhos e filhas. Tratava-se de um projeto educativo comprometido com esses sujeitos, reconhecendo as vivências e fortalecendo a identidade do camponês, opondo-se à realidade histórica “de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes” (CALDART, 2002, p. 152). Desse desejo, surge o Movimento da Educação do Campo que:

(...) brota das diferentes formas de cooperação desenvolvidas nos assentamentos e acampamentos, a partir dos princípios e objetivos da nossa luta pela Reforma Agrária e por um novo jeito de fazer o desenvolvimento do campo. É o desafio permanente de quebrar, pelas novas relações de trabalho, pelo jeito de dividir as tarefas e pensar no bem-estar do conjunto das famílias, e não de cada uma por si, a cultura individualista em que estamos mergulhados (CALDART, 1999, p.31).

²³ A dificuldade de materiais didáticos específicos para as escolas do campo levou a inclusão do PNLDC Campo em 2011 que permitiu a elaboração e distribuição de livros didáticos a partir da realidade do campo para oportunizar vivências significativas. Ainda hoje as escolas lidam com a escassez e em algumas situações com a inexistência de materiais didáticos elaborados a partir da realidade rural.

²⁴ A questão da contextualização da realidade camponesa será tratada no capítulo referente à análise dos dados.

Para Antunes Rocha (2004), “pela primeira vez na história da educação escolar no meio rural, os sujeitos que ali trabalham e vivem estão propondo, discutindo, elaborando e avaliando projetos. Estão construindo a escola que desejam: A Escola do Campo” (ANTUNES-ROCHA, 2004, p. 15) Ela surge em ruptura com o modelo de Educação Rural e vincula-se ao contexto no qual se desenvolvem os processos educativos e os graves conflitos que se manifestam em decorrência dos diferentes interesses econômicos e sociais em disputa pela utilização desse território (MOLINA & FREITAS 2011).

Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações (CALDART, 2004, p. 13).

Caldart (2002) define quem são os sujeitos camponeses protagonistas dessa construção e responsáveis pela irrefutável manifestação da Educação do/no campo, como aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos da realidade, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores, apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente, sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária, sujeitos da luta por melhores condições de trabalho e pela identidade própria dessa herança, sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades de direitos sociais respeitados, e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas. A Educação do Campo nasce então, do tensionamento da classe trabalhadora rural em contraposição à hegemonia capitalista, da luta pelo direito à terra, e da resistência desses sujeitos em permanecer no campo na condição de camponeses (JUSTINO; SANT’ANNA, 2017, p. 397).

Ao protagonizar o projeto da Educação do Campo a população campesina vincula a ele princípios e pressupostos já construídos nos movimentos sociais e sindicais camponeses, elucidando o profundo diálogo entre os projetos colocados para o campo. Os povos do campo desejam que a escola possibilite a ampliação dos conhecimentos, a contar dos aspectos da realidade que podem ser utilizados como recursos de ensino, (re)significando a aprendizagem, configurando ponto de partida do processo pedagógico, mas nunca o ponto de chegada porque os sujeitos do campo

querem, igualmente, uma educação ampla, capaz de contemplar os saberes construídos no curso da história do local em que vivem (JUSTINO, 2016, p. 79).

De acordo com Begnami (2019),

os Movimentos quando discutem e propugnam a escola do campo, querem que esta escola os ajudem a entender mais profundamente o campo no contexto do desenvolvimento social, político, econômico do país; as questões estruturais agrárias em oposição ao paradigma do capitalismo agrário; querem entender também sobre direitos, acesso à terra, ao crédito diferenciado, às tecnologias apropriadas, Agroecologia, produção de alimentos seguros, saudáveis, orgânicos; querem se apropriar das novas formas de cooperação na produção agropecuária, sobre agregação de valores e acesso a mercados; querem entender de política em geral, de políticas públicas, agrícola e agrária, de como agir eticamente no mercado; querem conhecimentos para desenvolver capacidades de liderança, de trabalhar em grupos, de compreenderem-se como cidadãos, numa perspectiva histórica, universal e política (BEGNAMI, 2019, p. 365)

O autor destaca expectativas da população camponesa em relação à educação. A Educação do Campo preocupa-se com essa esperança e procura alinhar o projeto da escola com o projeto de campo da população camponesa. Ao fazer isso, assume a complexidade presente no universo camponês em concepções de escola, de campo e de sociedade. Esses princípios passam a orientar a prática educativa nas escolas do campo, implicando seus processos pedagógicos e filosóficos. Os princípios filosóficos apontam para novas visões sociais do mundo e da educação. São eles: – Educação para a transformação social; – Educação para o trabalho e a cooperação; – Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; e – Educação para valores humanos e socialistas (VIEIRO, MEDEIROS, 2018, p. 63). Já os princípios pedagógicos, orientam para o papel da escola enquanto formadora de sujeitos, articulada a: um projeto de emancipação humana; - valorização dos diferentes saberes no processo educativo; - espaços e dos tempos de formação dos sujeitos de aprendizagem; - lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; - educação como estratégia do desenvolvimento sustentável; - autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (ALENCAR, 2015).

Os princípios pedagógicos sustentam o fazer político e pedagógico da Educação do Campo e coloca em interação o projeto da escola ao projeto de campo e de sociedade ao dar instrumentos científicos e técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade (ARROYO 1999). Segundo o autor, para vincular o cotidiano

da escola, o currículo e a prática com o movimento do campo é preciso entender a dinâmica do campo, as raízes culturais dos camponeses. Não basta abrir o livro didático e adaptá-lo na comunidade. A questão é mais fundamental, é ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporá-las como herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e também pede educação. (*Ibidem*). As propostas desses princípios são políticas e apontam para a afirmação da realidade camponesa, enraizando-se num projeto de sociedade que os camponeses lutam para construir, na perspectiva de buscar superar as desigualdades (ROCHA, TSUKAHARA, 2010).

No contexto das escolas, os princípios da Educação do Campo podem ser dispostos em uma matriz de referência que orienta para uma matriz pedagógica pensada de maneira contextualizada e comprometida com um projeto de campo e de sociedade numa perspectiva emancipadora (ARAÚJO, 2020, p. 10). Assim, os princípios que orientam a Educação do Campo ocupam o lugar dos Indicadores, o que garante um caráter dinâmico e global à matriz de referência²⁵ que pode ser utilizada para leitura de diferentes realidades educacionais rurais e subsidiar a organização do projeto da escola do campo. Os Descritores correspondem às ações que precisam ser consideradas com vista à atingir determinado Indicador.

Caldart (2009) destaca que, para a efetividade da Educação do Campo, enquanto projeto de educação para a população campesina, deve-se haver alinhamento entre a escola, o campo e a sociedade, por meio da articulação de projetos que pautem: as lutas de resistência dos trabalhadores do campo e a construção de um projeto de agricultura que tenha outra lógica (CALDART, 2009, p.58).

Nesse sentido, o projeto popular de sociedade e de campo propõe “uma reorganização profunda da sociedade. É obra de muita gente junta, disposta a lutar por um ideal de justiça” (BENJAMIN, 1999). Ao reconhecer as identidades campesinas e o histórico social que as constroem, a Educação do Campo demarca seu projeto, dando enfoque ao desenvolvimento potencial de uma perspectiva de educação, na qual, o processo de ensino e de aprendizagem se dá no cotidiano, na dinâmica social que mantém vivo o campo, constituindo uma perspectiva legítima de educação que projeta o fortalecimento do modo de vida camponês.

²⁵ A Matriz de Referência da Educação do Campo será apresentada e problematizada no Capítulo 5 na análise dos resultados.

Nesse contexto, a prática docente na escola do campo deve assumir-se contra hegemônica, refletindo a realidade, situando, histórica e territorialmente, os conteúdos de ensino. A dialética presente na teoria de Marx é uma chave de leitura que tem sido apropriada pela Educação do Campo para compreender as implicações as relações entre educação junto ao universo camponês.

A Educação do Campo assume as contradições históricas, tanto do contexto da educação, quanto do contexto do campo (ARAÚJO, 2020). Essa complexidade é analisada a partir de uma abordagem dialética (TELAU, 2015). Este estudo aproxima-se do Materialismo Histórico Dialético (MHD) idealizado por Marx ao defender que uma reflexão desconectada do contexto material de produção da vida seria superficial (BEGNAMI, 2019). Dessa forma, introduz o materialismo às análises das relações estabelecidas na sociedade, ou seja, ele compreende a realidade a partir das relações concretas, da materialidade da vida, realizando uma interpretação materialista do ser social, “o modo concreto de existência é visto para Marx como a premissa para se compreender as bases da sociedade” (CARVALHO, 2017, p.91). Para Begnami (2019), o Materialismo Histórico Dialético tanto interpreta, como transforma a realidade, estimulando uma sociabilidade sem classes, sem desigualdades sociais. “Trata-se de um método de interpretação e ação no mundo” (*Ibidem*, p.40).

Cada objeto está inscrito em um circuito de produção, não são frutos do pensamento, mas sim, produtos de uma cadeia produtiva concreta que precisa ser apreendida de maneira a exaurir na análise do objeto seus determinantes. Essa reflexão estimula o pensamento de que tudo é construído a partir das condições históricas de uma dada realidade, portanto, torna-se necessário refletir como essas condições são produzidas e, assim, criar estratégias para superá-las (TELAU, 2015). Para o autor, cabe às contradições o papel de movimentar essas relações, tornando a história um processo dinâmico materializado pelas relações de trabalho. As contradições são produzidas pelo próprio trabalho, por meio da divisão material e intelectual, cabendo a distintos sujeitos o gozo e o labor. Quanto mais acentuada a divisão do trabalho, mais se intensifica outras formas de divisão.

Na medida em que o homem modifica suas necessidades materiais, ele sofre mudanças no seu ser social e sua contribuição alterará a forma de organização da sociedade a sua volta. "O ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo" (CALDART, 2012, p. 548) e essas mudanças vão construindo a história. Por entender a realidade e as condições de produção da existência como factual e não

natural, o materialismo preocupa-se em historicizar os acontecimentos para, além disso, trazer as condições reais de produção da existência como objeto de pesquisa histórica. Pensar o trabalho em uma perspectiva educativa no campo é pensá-lo como princípio que orienta uma racionalidade dialética.

A dialética, elemento considerado um pilar do pensamento marxista, diz respeito ao diálogo entre o pensamento e a realidade, uma vez que transforma o contexto social e os indivíduos. Contraposta ao pensamento dicotômico que separa a realidade do pensamento e, com isso, traz uma lógica de raciocínio que se distancia da realidade, a dialética propõe a existência de uma comunicação de forma dinâmica, ao considerar as mudanças na sociedade e as contradições existentes nas relações entre sujeitos e objetos (CARVALHO, 2017, p.92).

Para Begnami (2019), Marx inscreve suas ideias numa perspectiva de uma “filosofia da contradição”, implicando um movimento divergente, ao se posicionar por uma ontologia do ser material e social. E acrescenta que a dialética trata, sobretudo, de compreender o homem, a sociedade e as relações forjadas no âmago das contradições. Para Vendramini (2008), o materialismo histórico-dialético funda-se em questões que são expressões das próprias relações sociais e que, portanto, permitem apreender em sua essência os problemas reais, concretos, relativos à vida, ao trabalho e à educação. A Educação do Campo não pode ser apreendida senão no seu movimento real, que implica num conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a população camponesa (CALDART *et al.*, 2012).

Essa população tem empreendido esforços na defesa do reconhecimento do seu projeto de educação para as escolas do campo por meio das políticas públicas. Nesse sentido, vem conquistando normativas relevantes para a consolidação de seus propósitos, bem como vem garantindo espaços de articulações e resistência para continuar avançando (CARVALHO, 2017). Organizamos, no quadro abaixo, os principais movimentos e conquistas empreendidos nos últimos 20 anos que expressam a trajetória da Educação do Campo enquanto política pública.

QUADRO 02 – Marcos da Educação do Campo

Ano	Acontecimento
1997	Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária
1998	I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
2002	Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002
2004	II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo
2008	Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008
2009	Resolução/CD/FNDE
2010	Decreto 7.352
2011	Resolução/CD/FNDE nº. 40 de 26 de julho de 2011
2013	Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013
2015	II ENERA

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Se, por um lado, essas ocorrências apresentam os avanços e a inserção da discussão na agenda política, por outro, sinalizam os desafios a serem superados para garantia de implementação. Esse arcabouço legal fornece materialidade à Educação do Campo, expressa o amadurecimento político e a capacidade dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo de se articularem pela garantia da educação enquanto direito (RIBEIRO, 2016). Caldart (1999) afirma que foi preciso uma luta de muitos anos para conseguir o que já havia se tornado um direito constitucional, é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário.

Destacam-se aqui as políticas específicas do estado de Minas Gerais, por se tratar do contexto deste estudo. Ressaltamos a publicação das Diretrizes da Educação Básica no Campo em Minas Gerais, em dezembro de 2015, por meio da Resolução 2.820. Esta legislação reafirmou o reconhecimento do Estado em avançar com uma política de Educação do Campo (RIBEIRO, 2016). Esse documento traz um importante avanço ao classificar uma escola do campo como: “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente às populações do campo” (MINAS GERAIS, 2015, p. 08). Tal classificação reconhece a escola a partir do sujeito que ela atende e não mais pela sua localização. A sua localização é secundária, importando suas proximidades política e espacial com a realidade

camponesa (FERNANDES, 2004, p. 52). A escola ganha uma identidade socioterritorializada, o que é imprescindível para colocar em marcha o projeto de Educação do Campo.

Outro destaque é a publicação da Resolução 3.019, de 15 de julho de 2016, que dispõe sobre a participação de professores de escolas do campo vinculadas à Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) em cursos de Licenciatura em Educação no Campo, ministrado por instituições de Ensino Superior. Tal ação regulamenta a participação dos professores graduandos em todos os tempos formativos.

Ressalte-se também o projeto de formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino fundamental em turmas/classes multisseriadas intitulado *Escola da Terra*, executado em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais que formou aproximadamente 2.100 professores que atuavam em escolas do campo entre os anos de 2015 a 2019 (ANTUNES-ROCHA, CARVALHO, JUSTINO, 2018a). Uma etapa da formação aconteceu em concomitância com a Universidade Federal de Uberlândia, formando na região do Triângulo Mineiro aproximadamente 200 professores. Essas ações refletem uma intensa mobilização e reivindicação dos movimentos sociais e sindicais do campo em Minas Gerais (ANTUNES-ROCHA, CARVALHO, JUSTINO, 2018b).

Ao trazer à tona a efetividade de uma política de Educação para o Campo, cabe-nos dar enfoque à figura do professor que exerce influência na construção da identidade e da autoimagem do educando camponês. Isso porque a forma como o professor aborda as questões relacionadas ao processo histórico, da luta pela terra e as condições de vida no campo contribuem para definir a visão de campo e pode influenciar as escolhas futuras desses estudantes.

Diante disso, os movimentos sociais lutam pela garantia da presença de professores comprometidos com as questões do universo camponês. Assim, os movimentos sociais pleiteiam por cursos específicos de formação docente em todos os níveis, reivindicando que sejam construídos em conjunto com os povos do campo, compreendendo que o movimento do campo reeduca o próprio pensamento pedagógico (CALDART, 2004). Dessa preocupação surge a “necessidade de formação específica para os professores do Campo, considerando a necessidade de qualificação através de formação continuada dos professores que já atuavam e também da criação de Licenciaturas específicas para atender aos sujeitos do Campo” (CARVALHO, 2017, p.68).

Tal formação, enquanto política pública de formação de professores das escolas do campo deu-se através da publicação do Decreto 7.352 de 2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA). Instituído em 1998 como resposta às demandas do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), esse programa iniciou com a oferta de cursos de alfabetização e formação de educadores assentados, depois, avançou para oferta dos anos finais do Ensino fundamental e médio para os jovens e adultos que haviam sido alfabetizados. Na sequência, passou a incorporar parte das demandas da oferta de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores rurais assentados (ANTUNES-ROCHA; MOLINA, 2014).

Com o apoio do PRONERA, os movimentos sociais conquistam a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) que surge, inicialmente, disponibilizando a oferta de cursos livres que, posteriormente, são institucionalizados. Atualmente, estão em execução 44 cursos de Licenciatura em Educação do Campo, distribuídos em 31 universidades e 4 institutos federais, com presença em todas as regiões brasileiras (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019). Cabe-nos refletir que o quantitativo de egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo frente à demanda nacional das escolas do campo é mínimo. Isso reflete a necessidade de ampliação de investimentos e fortalecimento dessa Licenciatura e de ampliação para cursos de *latu e stricto sensu*, bem como, a relevância de políticas públicas que permitam a inserção desses egressos nas escolas do campo (MOLINA, ANTUNES-ROCHA, 2014), de modo a reafirmar a existência da escola e a fortalecer sua identidade camponesa.

Nos últimos 20 anos, o Movimento da Educação do Campo tem se manifestado na defesa da existência da escola do campo e se colocado contra a nucleação e fechamento das escolas rurais que ocorrem baseados na lógica da racionalidade aliada às representações negativas dessas escolas. De acordo com Pereira e Macêdo (2018), a nucleação escolar acontece a partir da fragilização e desqualificação do atendimento nas escolas rurais, sob o argumento de que na cidade os estudantes terão acesso a uma escola de melhor qualidade. Esse processo tem como fim o fechamento das escolas no campo que está diretamente ligado à lógica economicista, bem como à estratégia capitalista de desocupação do campo, pois quando se fecha uma escola do campo, mata-se uma comunidade (ROCHA, 2019).

No intuito de barrar o fechamento indiscriminado das escolas rurais, os movimentos sociais e sindicais conquistam a inclusão na LDB, por meio da Lei nº 12.960 de 2014, de um adendo que estabelece que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. Contudo, mesmo com a implementação da Lei, as escolas do campo continuam vítimas do fechamento. De acordo com levantamento realizado por Alentejo e Cordeiro (2019), com os dados do Instituto Nacional de Pesquisa - INEP, 81 mil escolas foram fechadas no campo nos últimos 21 anos. A inexistência da escola no campo, aliada a outros fatores, compromete a formação dos estudantes. 29,8% das crianças da Zona Rural possuem nível suficiente de alfabetização em leitura, enquanto isso ocorre com 47,7% das crianças que estudam na Zona Urbana (ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019, p. 12). Essa realidade mostra contradições que precisam ser enfrentadas e sinaliza para a permanente territorialização e espacialização da Educação do Campo enquanto projeto de superação das desigualdades.

2.3 Aproximação e contrastes da educação no contexto rural do Peru e do Brasil

Essas duas experiências de educação trazem contribuições importantes para a análise investigativa a partir dos elementos que compõem o trajeto de construção dos projetos educativos destinados às populações rurais associadas às práticas desenvolvidas nas escolas sede deste estudo.

No Peru, os movimentos sociais e sindicais camponeses lutam pela existência de uma escola com qualidade e condições dignas para a população camponesa. Reivindicam um projeto de escola dialogado com a cultura andina que oriente os modos de produção e reprodução da vida no campo. Lutam por uma escola que contribua para a redução da pobreza no campo e que, ao mesmo tempo, seja instrumento de reafirmação da cultura. Nessa luta, conquistaram marcos importantes que dão centralidade à questão do uso da língua materna como pressuposto de reconhecimento e fortalecimento da identidade camponesa nos processos educativos.

No Brasil, a Educação do Campo aparece muito articulada com as discussões explanadas no capítulo I, uma vez que essa perspectiva de educação envolve dimensões

não só escolares, mas, sobretudo, vincula-se às diferentes formas de produção e reprodução da vida no campo, à luta pela terra, pelas águas e por relações que reduzam as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais. A Educação do Campo no Brasil nasceu como crítica à realidade da educação oferecida nas áreas rurais, “o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país” (CALDART, 2009, p. 39). Por ser um modelo de educação construído pela classe camponesa, a Educação do Campo está em constante tensionamento e propõe a territorialização da agricultura camponesa, firmando suas práticas na produção e reprodução da vida no campo aliada à formação humana em diferentes dimensões.

A educação escolar assume similaridades e diferenças nos dois países, um ponto que os aproxima é que as escolas do contexto campesino foram formatadas e lideradas pelo setor privado dos grandes fazendeiros, sem qualquer participação da população camponesa. Esse projeto de escola pretendia manter o *status quo* da população no campo e contava com a depreciação do modo de vida campesino. Ao camponês estava posto o trabalho no cultivo da terra, para o qual a escola era desnecessária. Por isso, historicamente, as populações camponesas tiveram que lutar pela existência da escola, uma vez que o Estado negligenciava o atendimento.

Outra aproximação entre os dois contextos diz respeito à precariedade física e pedagógica da oferta da educação escolar. A ausência de materiais didáticos específicos, a falta de professores qualificados, os vínculos docentes com o contexto urbano, a baixa remuneração e isolamento das escolas, contribuíram para construir historicamente uma educação de baixa qualidade (ANTUNES-ROCHA, 2012; ROZAS, 2017). Esse descaso é entendido como desdobramento das desigualdades e contradições sociais do sistema capitalista. Para romper com esse modelo que desqualifica o campo e seus sujeitos, a população camponesa reivindica uma educação como direito pautada nas especificidades do povo do campo.

Ao reivindicarem uma escola vinculada ao campo, os movimentos sociais e sindicais camponeses, nos dois contextos, entendem que o vínculo da escola com o campo é a condição para construir um projeto educativo que parta das condições de vida dos sujeitos camponeses e dos determinantes dessa realidade. Para isso, esse grupo social defende a presença de professores comprometidos com o campo e reivindicam formação inicial e continuada específica como estratégia de fortalecimento do docente com o campo. No Peru, ainda não há cursos de formação inicial para professores

atuarem no contexto das escolas rurais, o que é visto com preocupação por parte de pesquisadores que abordam as questões relacionadas à oferta da educação no contexto rural do país e pelos próprios camponeses. Já no Brasil, a Licenciatura em Educação do Campo tem se constituído como ferramenta importante na formação do docente que irá atuar nas escolas do campo.

Na luta pela existência da escola no contexto camponês percebe-se que os povos camponeses peruanos e brasileiros apropriam-se da Pedagogia da Alternância como alternativa para garantir o direito à escolarização. Em vista disso, apresentamos no capítulo que se segue como a Pedagogia da Alternância tem se constituído como referência de educação camponesa no Peru e no Brasil.

CAPÍTULO III - A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PERU E NO BRASIL

A teoria sem a prática vira "verbalismo", assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade (PAULO FREIRE).

O capítulo anterior mostrou que a população camponesa no Peru e no Brasil luta historicamente pela existência da escola no campo e pelo reconhecimento de suas especificidades nas matrizes curriculares. Vimos que essa luta resultou em elaborações de propostas de ensino próprias, que abarcam a construção de conhecimentos acadêmicos e técnicos historicamente situados e contextualizados com a realidade do campo. É nesse sentido que apresentamos, neste capítulo, a Pedagogia da Alternância (PA) como um fenômeno educativo que nasce da luta camponesa pelo direito à educação e do empoderamento desse grupo na construção do seu projeto educativo. Ao alternar os tempos e espaços, a PA mostra-se capaz de estreitar os vínculos entre a escola, a família e a comunidade, propondo uma educação dialogada com o contexto imediato. Isso porque, essa Pedagogia pode significar um caminho para viabilizar a relação entre trabalho e educação escolar na formação dos camponeses em diálogo com as experiências concretas vivenciadas pelos estudantes.

Desse modo, buscamos compreender como essa proposta vem se consolidando no Peru e no Brasil. Para isso, organizamos este capítulo em três partes. Primeiro, apresentamos a trajetória da Pedagogia da Alternância a partir de uma análise histórica da sua origem e princípios que caracterizam essa proposta de ensino na relação que estabelece com os territórios educativos: escola, família e comunidade. Em seguida apresentamos o percurso e as contribuições que conformam a PA no contexto do Peru e do Brasil. Por fim, na terceira parte, sintetizamos as aproximações e contrastes identificados entre os dois contextos no que tange à prática desta Pedagogia.

3.1 Origem e compreensões da Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância possui uma forma diferenciada de conceber a educação ao alternar tempos e espaços em uma perspectiva formativa. Por não seguir os moldes tradicionais de ensino, consolidou-se como uma nova metodologia pedagógica e expandiu-se pelo mundo, transformando-se em um paradigma educacional.

A Alternância emerge na França, na década de 30, em um contexto marcado pela insegurança e esfacelamento que o cenário de guerra impunha ao contexto rural naquele momento no qual a agricultura aparecia como um dos setores mais prejudicados (ESTEVAM, 2012). Diante dessa realidade, um morador de uma pequena comunidade, Sérignac-Péboudou, no sudoeste da França, vê-se diante de um dilema, o filho teria que migrar para a cidade para dar continuidade ao processo de escolarização, esse pai, de nome Jean Peyrat, guiado pelo ímpeto de manter os vínculos do filho com a família e com o campo, procura o padre Granereau, que era envolvido com o sindicato rural, e expõe sua problemática. O pároco passa então a se responsabilizar pela educação de quatro jovens e organiza o atendimento dos estudantes prevendo um tempo com a família e um tempo em regime de internato, que funcionava na casa paroquial. Essa proposta inovadora rompe com a organização tradicional da escola e inaugura outro modo de pensar o ensino nas áreas rurais. A experiência foi bem sucedida e vista com apreço pelos pais, Com isso, o atendimento educacional na pequena Vila ampliou-se já no segundo ano de implementação.

Os agricultores pretendiam uma educação escolar que oferecesse profissionalização em atividades agrícolas, como um meio para o desenvolvimento social e econômico da sua região, e que fosse compatível com o calendário agrícola e com as necessidades sazonais de mão de obra dos pequenos agricultores (NOSELLA, 1977; TEIXEIRA *et al.*, 2008).

Quanto a isso, o pároco dizia “se quereis que seu filho seja capaz realmente de cultivar as suas terras mais tarde, confiemo-lo à Casa Familiar para seguir aí os mesmos métodos de aprendizagem agrícola dos filhos de camponeses” (GRANEREAU, 2020, p. 244). Essa experiência deu origem à escola camponesa batizada com o nome de Maisons Familiales Rurales (MFRs). O evento da criação da primeira MFR, em 1937, deu-se no bojo da movimentação do sindicalismo rural francês, junto a setores da igreja cristã (GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010). A experiência da Alternância na França é,

então, marcada por uma intensa participação dos agricultores, especialmente aqueles ligados aos movimentos sindicais representados pelo Movimento Sillon²⁶ e pelo SCIR²⁷. Begnami (2003) destaca essa criação como resultante de um longo e sofrido processo histórico de atuação dos movimentos sociais, particulares ao meio rural, cujas raízes eram sustentadas nos inspiradores democráticos e cristãos.

Nota-se que a criação e progresso da alternância acontecem no cenário comunitário, familiar e sindical, sem qualquer aproximação com o Estado até então (BEGNAMI, 2019). A contínua omissão dos governos na garantia da educação dos camponeses forja as bases para a difusão da Pedagogia da Alternância enquanto possibilidade de educação dos povos campesinos (ZAMBERLAN, 2003). A experiência das MFRs expande-se pelo território francês como resultado de uma intensa campanha de divulgação do grupo fundador que temia o isolamento e, conseqüentemente, o fim do projeto (NOSELLA, 2012). O crescimento fez com que, em 1942, fosse criada a União Nacional das Maisons Familiaes Rurales (UNMFRs), com o objetivo de orientar as escolas quanto à vinculação aos seus princípios.

Já relativamente maduro na França (NOSELLA, 1997), o projeto educativo das MFRs expande-se para territórios da África, onde foram implantadas experiências no Congo, Togo e Senegal. Em 1958, estabelece com a Itália (Verona) mais uma experiência internacional na qual a proposta é apropriada e passa a se chamar “Escola Família Rural” ou simplesmente “Escola Família” (NOGUEIRA, 1999). A expansão continua e, em 1966, chega na Espanha, onde também sofre adequações (ESTEVAM, 2012). No continente Americano, a primeira experiência chega ao Brasil em 1968 (NOSELLA, 2020). No mesmo ano, o projeto foi implantado na Argentina e em outros países da América do Sul. Na América Central, a experiência inicia pela Nicarágua, em 1973, e estende-se para os outros territórios. Quanto à América do Norte, chega inicialmente na região de Quebec no Canadá. No continente asiático, as Filipinas busca nesta proposta o atendimento dos jovens do campo e, em 1988, contando com a ajuda e influência das Maisons espanholas, a PA chega ao Vietnã e, posteriormente, a Oceania, garantindo, com isso, uma projeção mundial (GIMONET, 1999). “Atualmente pode ser

²⁶ Sillon significa ‘sulco’ no Francês. Ele foi criado em 1894 a partir do lançamento da revista ‘Le Sillon’. A ideia de sulcar a terra em preparação ao plantio e à sementeira nova. Uma analogia ao que se pretendia fazer o Movimento: preparar os agricultores, através da formação e da mudança de mentalidade, para ações afirmativas de participação, organização e protagonismo. (BEGNAMI, 2003, p. 22).

²⁷ O SCIR era um setor do movimento sindical que cuidava da formação dos agricultores, capacitações em agricultura com foco em aprendizagem rural.

encontrado em 40 países, nos cinco continentes, envolvendo em torno de 150 mil famílias rurais” (SILVA, 2016, p. 170).

Para apoiar o movimento em âmbito internacional, foi criada a Association Internationale des Maisons Familiales Rurales (AIMFR), com o objetivo de acompanhar e estimular a integração e trocas de vivências, bem como difundir a experiência, garantindo “o princípio fundamental da alternância: estudo-realidade e territorial-profissão” (NOSELLA, 2012, p. 54).

Atualmente em todo o mundo, a Pedagogia da Alternância está presente em mais de quarenta países, nos cinco continentes. A AIMFR é a associação que representa as diferentes instituições promotoras das Escolas de Formação por Alternância para jovens do meio rural. Estima-se que participam deste processo cerca de 150.000 famílias camponesas. Em 2001 no Brasil em decorrência de articulações para financiamentos junto ao Ministério Extraordinário da Reforma Agrária (que posteriormente deu origem ao Ministério do Desenvolvimento Agrário) o termo CEFFAs foi empregado para expressar a diversidade da Pedagogia da Alternância no país. Posteriormente durante o IX Congresso Internacional, realizado em setembro de 2010 em Lima no Peru, houve uma reforma estatutária e o termo CEFFA foi incorporado no Estatuto da AIMFR passando a expressar a diversidade de nomenclaturas presentes hoje em mais de 40 países do mundo, nos cinco continentes (AIMFR, 2010).

De acordo com detalhamento de Ribas e Antunes (2014), na Europa existem 523 instituições alternantes, sendo que 460 estão localizadas na França. Na América há 603 CEFFAs, deste montante, cerca de 270 experiências são brasileiras, 226 são argentinas e 104 estão na Guatemala. Na África existem 193 CEFFAs distribuídas em 16 países. Na Ásia há quatro escolas e na Oceania há 12. Os contextos que fizeram emergir as escolas que fazem uso da Pedagogia da Alternância estabelecem relação com contextos de crises no campo, porém, é importante destacar que essa metodologia não é uma alternativa para a pobreza, apesar de contribuir para sua redução. Para Begnami (2019), o olhar panorâmico pela história da Pedagogia da Alternância tem a finalidade de compreender os elementos essenciais que a faz se tornar um paradigma na educação e possível alternativa contra hegemônica frente às crises, nas quais o Campesinato é o setor mais vulnerável.

A alternância, conforme apresentado, não surge como uma pedagogia. Esse processo contou com a colaboração significativa do educador Andre Deffaure, que propôs o uso de instrumentos para integrar as vivências ocorridas nos diferentes

tempos/espacos. Assim, a matriz pedagógica da alternância foi organizada teoricamente, resgatando seus pressupostos originais, agregando a ela teorias consolidadas no campo da educação e da psicologia e, em 1960, toda essa dinâmica ganha o nome de Pedagogia da Alternância (TELAU, p. 21). Nosella (2007, p. 22), diz que “esse processo deu a alternância um caráter teórico e técnico mais formal”. Como pedagogia, a alternância apresenta-se como uma ciência que trata da educação no contexto do campo.

Pensar Formação por Alternância (FA) é pensar novos formatos de educação nos quais tempos, espaços e conhecimentos são sincronizados em redes de aprendizagens. De acordo com Begnami (2004, p.53), “o conceito de alternância vem sendo definido entre muitos autores como um processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos”. Os espaços dizem respeito aos locais onde a formação se processa, podendo ser os mais variados: escola, indústria, propriedade agrícola, comércio, entre outros. Os tempos são os períodos de permanência dos educandos nesses espaços (TEIXEIRA e ANTUNES, 2011). Ao reconhecer a diversidade de territórios e seu potencial educativo, a PA busca nas vivências desses tempos, elementos para construção de aprendizagens historicamente situadas. Ao integrar tempo e espaço numa perspectiva educativa a PA tem se instalado como um novo paradigma educacional.

Para Pineau e Puig-Calvó (2019), uma nova era parece anunciar efervescente, repleta de desafios socioeducativos, bem como políticos e econômicos. Nesse cenário, essa metodologia apresenta-se com um arcabouço teórico e prático de possibilidades para um aprendizado colaborativo. Ao pensar nos desafios que se apresentam à educação, os autores apontam a alternância como um caminho promissor para transformação dos processos educacionais comumente desenvolvidos e acrescentam que:

A humanidade não é um dado pronto, mas uma construção em devir permanente, com duração aleatória e incerta. A formação da humanidade - antropofomação - está, portanto, lutando com uma busca e uma conquista espaço-temporal a serem realizadas constantemente, tentando combinar dois extremos que existem: instante e duração. Nem está seguro, nem sua conexão mútua. Para se tornar e ficar lá, é preciso aprender a combinar (PINEAU, PUIG-CALVÓ, 2019, p.13. Tradução nossa).

Aprender a combinar as coordenadas do espaço/tempo em uma nova dinâmica de aprendizagens requer desestabilizar pensamentos já ancorados e, com isso, desconstruir velhas representações. Nesse sentido, Begnami (2019) esclarece que o

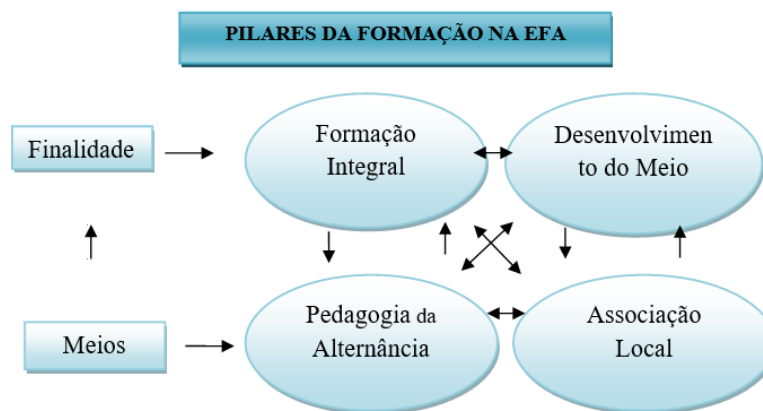
conhecimento não está apenas na escola, nos professores, nos livros e programas, pode ser encontrado em múltiplos lugares. Nessa lógica, a FA pode ser considerada como uma estratégia para abertura de mundos, do mundo da escola e do mundo social onde o estudante vive com sua família em sociedade numa perspectiva ampliada.

O papel da escola ao dialogar com a experiência é organizá-la, olhar, refletir sobre ela e dar-lhe um sentido. Assim, a realidade concreta da vida transforma-se em princípio educativo e faz com que esta proposta de ensino conecte-se ao seu tempo histórico e aos desafios apresentados por esse tempo, respondendo conforme o pensamento de Severo (2015) às “necessidades contextuais dos sujeitos e das comunidades, emergentes nas esferas das sociabilidades humanas e do trabalho” (*idem*, p. 566). O autor acrescenta que esta experiência “se concretiza por meio de práticas educativas abertas, plurais e contextualizadas, em que a cultura e a experiência vivida pelos sujeitos são a base para a construção de saberes e atitudes críticas e criativas” (*Ibidem*). Franca-Begnami (2011) chama a atenção para a diversidade de práticas de alternância na relação escola/comunidade:

Quando se pratica a alternância, mas a escola e a vida não se tocam, está em curso a falsa alternância, pois são dissociadas. Quando há uma relação aproximada entre teoria e prática, mas a prática é uma mera aplicação da teoria, pratica-se a alternância associada, pois aproxima teoria e prática, mas não tem compromisso de interferência. A alternância real busca, na prática, a interação dos saberes práticos e escolares, integra a formação geral e profissional, realiza reflexão sobre a experiência numa perspectiva de mudanças. Essas práticas são analisadas como a de uma alternância real ou integrativa (FRANCA-BEGNAMI, 2011, p. 30).

A alternância real é sustentada em pilares ou princípios que ancoram as práticas da alternância e reforçam a razão de existir dessa proposta metodológica. Esses princípios funcionam como células, unidades estruturais e funcionais que carregam a informação genética da Pedagogia da Alternância, conforme imagem abaixo.

IMAGEM 02: Pilares da formação na EFA



Fonte: GIMONET, 2007, p. 15

As finalidades da formação apontam para a formação integral e desenvolvimento local por meio da Pedagogia da Alternância e da Associação gestora. Ao propor a formação integral do jovem do campo, é importante pensar nas múltiplas dimensões que contemplam o estudante como sujeito histórico, social, cultural, econômico e político. Ao construir saberes nas práticas sociais a PA busca no trabalho produtivo, elementos para auxiliar os jovens a enfrentarem suas realidades de vida no campo, “[...] pois, utiliza em seu processo de aprendizagem situações vividas pelos jovens, encontradas e observadas em seu meio” (ESTEVA, 2005, p. 26). Essa ideia é reforçada por Mocelin (2016), segundo a qual é necessário ter clareza do lugar social da PA na construção de um projeto nacional, capaz de promover a inserção do sujeito nos resultados do desenvolvimento econômico, de forma conjunta com as ações políticas e culturais.

A articulação entre as vivências não é tarefa simples, ao contrário, é complexa e exige um arcabouço de práticas que buscam dar unidade à formação. Para isso, foram criados instrumentos ou mediações didáticas (BEGNAMI, 2019) que têm como objetivo amalgamar as vivências e criar uma rede de conhecimentos comunicantes, “permitindo a interação do Jovem com o conhecimento escolar e sua realidade para a construção de saberes de vida” (MOCELIN, BERNARTT, TEIXEIRA, E HOLOS, 2017, p.285-297). O quadro abaixo apresenta os principais mediadores empregados na prática da PA tanto no Peru quanto no Brasil.

QUADRO 03: Alguns Mediadores didáticos na Pedagogia da Alternância

MEDIADORES	OBJETIVO
Plano de Formação	Pesquisa da realidade a partir de uma tematização
Plano de Estudos (PE - Brasil) Plano de Investigação (PI - Peru)	Integra as aprendizagens do estudante no ambiente familiar e no ambiente escolar.
Pesquisa da Realidade Roteiro de estudo	Realizado por educadores e jovens, fundamentado nos temas geradores do Plano de Formação. Eles podem escolher temáticas presentes na sua realidade.
Caderno da Realidade	Registro escrito das pesquisas da realidade, das visitas, das intervenções, ilustrações, livro da vida.
Atendimento Individual	Momento em que os estudantes são atendidos individualmente pelos monitores, a fim de solucionar possíveis dificuldades.
Tutoria	Acompanhamento personalizado do estudante.
Visita de Estudos	Confrontação, complemento, aprofundamento da pesquisa da realidade.
Auto avaliação	Os estudantes avaliam seu processo de aprendizagem a fim de fomentar tomada de posições.
Visita às Famílias	Tem finalidades pedagógicas, sociais e técnicas. Oportuniza o conhecimento da realidade dos estudantes e potencializa a participação das famílias e comunidades no CEFFA.
Atividades de Retorno	São experiências que serão realizadas na comunidade, meio sócio-profissional e/ou na família.
Colocação em Comum (Brasil) Posta em comum (Peru)	Socialização, problematização do tema da pesquisa da realidade.
Projeto Profissional do Jovem (Brasil) Plano de Negócios ou Projeto Produtivo Jovem (Peru)	Oportunidade de diagnosticar, planejar, de gerar trabalho e renda.
Fichas de observações	Este instrumento visa mapear e problematizar questões que ainda necessitam ser aprofundadas. Esta se apresenta como uma complementação da abordagem gerada a partir do plano de estudo.
Cadernos de alternância	Tem espaços para os estudantes, familiares, mestres de estágio e monitores avaliarem.
Vivências e Estágios	Comunitário, social, técnico-profissional

Fonte: Elaboração própria, adaptada de Begnami, 2019, p. 125

Cada mediador didático descrito no quadro acima é potente em sua descrição e impactos nos contextos das escolas/comunidades. Dessa forma, optamos por discorrer a cerca do Plano de Formação, Colocação em Comum, Visitas às Famílias e Planos Profissionais do Jovem (Brasil)/Plano Produtivo Jovem (Peru). O Plano de Formação “tem a finalidade de iniciar o estudo de um tema que deve orientar de forma dialética o cotidiano escolar” (TELAU, 2015, p. 37) e compreende um conjunto de temas que chega à escola a partir da pesquisa participante junto às comunidades. Esta pesquisa, orientada no tempo-escola, segue com os alternantes no tempo sóciofamiliar. Por meio

dela, os estudantes são levados a fazer a imersão no cotidiano de suas famílias e comunidades; levantar dados e registrá-los, por meio da escuta, observação, vivências, entrevistas, questionários, entre outros. De volta à escola, o estudante socializa esses dados nas tertúlias de Colocação em Comum. A síntese coletiva gerada nesta atividade serve como base para fazer dialogar, numa perspectiva horizontal, os saberes da experiência com os saberes acadêmicos, da formação geral e profissional.

A culminância desse processo ocorre na volta à família/comunidade com as atividades de intervenção na realidade, à luz das reflexões teóricas aprofundadas no tempo-espaço escolar. Isso possibilita aos estudantes e a família refletir sobre a própria vida articulando o processo de construção de conhecimentos na dialogia dos diferentes saberes no movimento da ação-reflexão-ação. Ao reconhecer os conhecimentos produzidos no campo, essa escola vincula-se à realidade camponesa e os elementos da realidade tornam-se conteúdos de estudo. Essa necessidade faz com que o Movimento da Pedagogia da Alternância busque formações para aproximar o professor da lógica formativa da escola, seja em formações próprias do Movimento da PA, seja por meio de articulação junto a instituições parceiras.

Destacam-se também as Visitas às Famílias, prática por si só contra-hegemônica, ao romper com a lógica tradicional na qual é a família que vai até a escola. Para além das informações pedagógicas da escola, as visitas configuram momentos ricos de formação também dos professores, pois ao adentrarem na “intimidade” das famílias, ampliam suas visões sobre a vida cotidiana dos estudantes. Segundo Telau (2015), essas visitas potencializam o vínculo pedagógico entre a escola e a família e permitem uma aproximação da escola com a vida social, econômica, política e cultural dos estudantes e suas comunidades.

Nesse arcabouço de práticas, chama a atenção o Plano de Negócios/Projeto Produtivo Jovem (CRFA/Peru) ou Projeto Profissional do Jovem – PPJ (EFA/Brasil). Estes Planos são requisitos para conclusão da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, “são projetos técnicos com viabilidade social, econômica/financeira e ambiental comprovadas” (TELAU, 2015, p. 38) com finalidade de aproximar o estudante ao mercado de trabalho. De acordo com Begnami (2019), essas mediações compõem a malha que dá liga a alternância, encontrando-se no limiar no qual as práticas formativas entrecruzam-se.

Os mediadores didáticos materializam os princípios da Pedagogia da Alternância colocando em diálogo a teoria e a prática, o protagonismo dos sujeitos e a formação

sustentável. A Pedagogia da Alternância se manifesta como uma pedagogia das relações que coloca em movimento espaços/tempos, saberes, métodos, processos, movimentos sociais e instituições.

Levando em consideração as singularidades e especificidades do desenvolvimento da PA em diferentes contextos, propomos uma breve explanação de como essa proposta educativa tem sido implementada nos contextos do Peru e do Brasil.

3.2 Pedagogia da Alternância no Peru

Segundo dados do Ministério da Educação (2018), a população rural representa no Peru 23,3% do número total de habitantes do país. Essa população vive em condições precárias “son rasgos predominantes de esta población: la alta dispersión en los patrones de asentamiento, los altos índices de pobreza, la diversidad cultural y las estrategias de reproducción de las unidades familiares” (PERU, p. 05, 2018). E acrescenta

Respecto a la alta dispersión en los patrones de asentamiento, el 40% de la población rural vive en concentraciones menores de 200 habitantes. Las características del asentamiento a la que se añade la particular dificultad de acceso que presenta la geografía de la sierra y de la selva peruana (PERU, 2018, p. 06).

A forma de organização das comunidades (pequenas) compromete a oferta dos processos de escolarização básicos às populações camponesas, quanto maior o grau de ensino, menor o atendimento no campo (*Ibidem*). Nesse sentido, a oferta da educação secundária representa um desafio nas áreas rurais.

La educación secundaria en el ámbito rural enfrenta três principales desafíos: garantizar el acceso universal, la permanencia escolar y culminación oportuna, y la mejora de la calidad de los aprendizajes que aunados a las características geográficas, sociales y culturales de las comunidades y distritos rurales, demandan propuestas educativas que partan del reconocimiento de la diversidad y heterogeneidad de lo rural, de sus potencialidades y sus transformaciones, complejidades e incertidumbres (PERU, 2018, p. 07).

De acordo com dados do Ministério da Educação (2018) o número de abandono da escola, durante a educação secundária no campo, é bem maior em comparação ao mesmo recorte em relação à cidade. A isso se deve a ausência de investimentos em

políticas educacionais que garantam o atendimento e um projeto educativo que dialogue com as necessidades e realidades dos jovens camponeses. Segundo o próprio Ministério da Educação (2018), em geral, as crianças e adolescentes do campo têm sob sua responsabilidade diversas tarefas nas atividades domésticas realizadas no âmbito da comunidade e da família que a escola desconhece, ou não leva em conta quando organiza o atendimento. Essas tarefas são importantes dentro da lógica da Agricultura Familiar e a relevância se amplia dadas às condições de vida. Segundo Peru (2018), mais de 40,6% da população rural vive em condições de pobreza, exigindo desse grupo maior dedicação às atividades de produção.

Fica evidente a negação histórica de direitos básicos destinados às populações camponesas. Essa precariedade compromete os resultados dos estudantes em seu percurso escolar, já que muitos têm que abandonar os estudos para trabalhar, isto, porque não existe escola próxima, ou porque a própria dinâmica urbana da escola tende a expulsar o estudante. A distância percorrida para acesso à escola aparece como uma das dificuldades enfrentadas pelos estudantes camponeses. Quando esse descritor é analisado, levando em consideração os contextos rurais e urbanos, percebe-se que os jovens do campo precisam percorrer maiores distâncias para acesso à escola do que os estudantes da cidade, conforme informações do quadro abaixo:

TABELA 02 – Distância de Instituição Escolar primária a secundária em âmbitos urbanos e rural

Distância de IE primária a secundária	Rural	Urbano
A menos de 7 minutos	26,00%	90,00%
A menos de 30 minutos	62,40%	99,20%
Entre 30 min e 1 hora	13,80%	0,50%
Entre 1 hora e 2 horas	12,10%	0,20%
A mais de 2 horas	11,70%	0,20%

Fonte: ESCALE- Pesquisa Nacional de lugares 2014

Os números mostram que o aumento da distância percorrida pelos estudantes do campo é proporcional ao aumento da porcentagem quando se analisa as áreas rurais e inversamente proporcionais, quando nos detemos às distâncias percorridas pelos estudantes das áreas urbanas. Essa dificuldade contribui para o abandono da escola.

Levando em consideração o desempenho escolar, segundo a Direção de Educação Secundária - DES (MINEDU, 2015) no Peru, o atraso escolar registrado nas áreas rurais, onde habita cerca de 30% da população de 12 a 19 anos, mais de 470 mil adolescentes e jovens encontra-se fora das escolas secundárias. Desses, 45.1% reside em área rural. Assim, somente 44% dos estudantes das áreas rurais consegue terminar seus estudos no tempo de direito. É nesse cenário de precariedades e ausência do Estado que as comunidades camponesas buscam na Pedagogia da Alternância a garantia do direito à educação no contexto rural.

O sistema de Formação por Alternância surge no Peru no ano de 1992 por meio do Instituto Rural Vale Grande em Cañete, através da Escola Agrária, hoje conhecida como Instituto Superior Tecnológico Privado. Dentre as atividades, ofereciam a assistência técnica e de gestão aos pequenos agricultores dos vales do Cañete, Yauyos e zonas aldeãs, oferecendo atividades de investigação e transferência de tecnologia produtiva. Para isso, contavam com uma escola que funcionava em regime de alternância, onde se formavam os futuros trabalhadores do campo. A equipe do Instituto Valle Grande contava com a colaboração do Engenheiro Agrônomo David Baumann. Este senhor começa a vislumbrar a ideia de aplicar o sistema de alternância em escolas rurais de nível secundário com a intenção de melhorar os níveis de aprendizagem dos jovens do campo e promover o desenvolvimento local.

Lo que nos preocupaba principalmente era la falta de pertinencia de la educación convencional, si queríamos que desarrollasen su medio, la educación debía servir para eso. La experiencia de Cañete y Yauyos me decía que esto no se lograría sin una formación integral: académica, profesional y humana. Por ejemplo, con el tipo de tenencia de la tierra predominante en nuestro país, es imposible desarrollar el medio sin “asociativismos y sin formación en valores y virtudes eso no camina” (BAUMANN, 2010 *In*: UCCELLI & MONTERO, 2010, p.11).

Em 2001, conforme as autoras cria-se a Associação Civil PRORURAL, com o objetivo de assessorar as instituições que fossem concebidas e, posteriormente, oferecer formação às equipes pedagógicas das escolas. Em 2002 se colocam em marcha três centros educativos, um em Piura e dois em Cusco. Os convênios estabelecidos entre Ministério da Educação, PRORURAL e Associação para o desenvolvimento Andino Sustentável - “Qullana” (ADEAS Quillana) impulsionaram o desenvolvimento da proposta.

Inicialmente, foram criados três Centros de Formação por Alternância, Catacaos em Palo Parado (somente para homens), Waynakunaq Riqcharinan Wasi em Muñapata (misto) e Waynakunaq Yachaywasin em San Sebastian (misto). Daí por diante, o projeto se fortalece, ano após ano, e ganha abrangência em diferentes regiões do país (*Ibidem*). Do mesmo modo, no ano de 2003, a Associação para o desenvolvimento Andino Sustentável - “Qullana” (ADEAS) “impulso la creación de un convenio de cooperación interinstitucional entre el Ministerio de Educación (Minedu) la Asociación Civil PRORURAL y la asociación ADEAS Qullana” (PERU, 2018, p.05). Conforme dados do Ministério da Educação (2018), em 2002 e 2003, os CRFA funcionaram nas regiões mencionadas, e em 2004, outras regiões aderiam à formação, tais como: Lambayeque, Libertad e Huanuco, contando com um CRFA em cada região. Ainda em 2004, o Ministério da Educação promoveu a criação de três CRFA nas regiões de Arequipa, Ayacucho e Loreto. Em 2005, foi um período fértil de expansões, atingindo as regiões de Apurímac (3), Puno (1) e San Martín (2). Em 2008, a expansão continua se estendendo às regiões de Arequipa (1) e Lima Provincias (2). O Estado então começa a implementar o CRFA como uma modalidade alternativa para as Zonas Rurais distantes. Contudo, este Programa surge no Ministério da Educação com uma equipe reduzida e sem vontade política clara, sem incluir as mudanças necessárias para sua implementação (UCCELLI; MONTERO, 2006, p. 118).

la Educación en Alternancia surge como una iniciativa privada que logra ingresar en el sistema como una modalidad alternativa para la Secundaria Rural, pero, como hemos visto, su expansión es mínima. A diferencia de los casos de Argentina, Colombia, México y Brasil, esta iniciativa en el Perú nace aislada de otras políticas públicas y, por tanto, permanece marginal al sistema educativo y su presupuesto, careciendo de un marco de política pública y sectorial más amplio que garantice su adecuada implementación (MONTERO & UCCELLI, 2017, p. 34).

As autoras destacam a ausência do Estado em assumir a responsabilidade pela garantia de atendimento adequado e de qualidade. Em âmbito público, a Resolução nº 518 de 2018 institucionaliza o modelo do serviço educativo secundário em alternância e direciona os seguintes enfoques: direitos, intercultural, igualdade de gênero, inclusão ou de atenção à diversidade, orientação para o bem comum, ambiental e territorial. Segundo Rozas (2018), a formação por alternância desenvolvida nos CRFA apresenta-

se como uma experiência capaz de conjugar as necessidades acadêmicas com as conflitualidades inerentes do contexto imediato na dinâmica familiar.

Os Centros Rurais de Formação em Alternância – CRFA foram criados por intervenção do PRORURAL junto às famílias. Tais Centros desenvolvem-se a partir dos pilares dos CEFFAs e seguem sendo instituições públicas de gestão comunitária de nível secundário com gestão associativa e seu principal objetivo é contribuir para o desenvolvimento local através da formação integral dos jovens.

Los Centros Rurales de Formación en Alternancia (...) constituyen instituciones educativas públicas de gestión asociativa que nacen de la iniciativa de padres de familia y otros actores sociales de las comunidades interesadas; los promotores de la iniciativa se constituyen en Asociación (Asociación CRFA) con personería jurídica propia, cuyo objeto es poner en marcha y gestionar dicho centro de formación (PERU, 2008, p.01).

O Estado intervém normativamente, definindo diretrizes, critérios e financiando parte do funcionamento da alternância. Outra parte vem de doações do setor privado, governos locais (que colaboram com a doação de equipamentos, transporte para desenvolvimento de atividades até a aquisição de alimentos e outras iniciativas para provimento das instituições), organizações sociais, entre outros (PERU, 2018). Cada CRFA elabora um currículo específico segundo o contexto onde se insere e a partir dele se transversalizam os conteúdos de cada área curricular. Dessa forma, o Plano de Formação do CRFA expressa um currículo próprio. Os Planos contemplam as dimensões educativas dos CRFA.

Los Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA), que tienen por objetivo mejorar el acceso al servicio educativo de la población rural y disminuir las altas tasas de deserción escolar sobre la base de tres aspectos: lo humano, lo académico y lo productivo-empresarial (ROZAS, 2016, p. 41).

Uma característica da organização da PA no CRFA é o regime de internato. “Donde los estudiantes que vienen de zonas muy distantes cuentan con ambientes de residencia” (ESPINOZA, RUIZ, ORTEGA, 2017). Segundo os autores, o internato é uma oportunidade que ajuda a resolver os problemas das distâncias no acesso à escola e permite menores taxas de abandono escolar, mesmo contando em algumas situações com uma estrutura precária. Os Centros requerem uma estrutura física digna que dê

conta de atender as necessidades escolares e de residência, uma contratação de professores pertinente à modalidade e uma equipe de acompanhamento, essas demandas não são assumidas pelo Estado (UCCELLI *et al*, 2015; UCCELLI & MONTERO 2010).

Seguindo os princípios da alternância nos CRFA, os professores em níveis documentais recebem o nome de monitores²⁸, pois suas atribuições são ampliadas para além do exercício da docência. Historicamente, desde a França, o monitor é aquele que acompanha, anima e facilita o processo de construção do conhecimento, ele é o profissional da educação por alternância. Esses monitores vivem e convivem com os estudantes desenvolvendo tarefas relacionadas à logística do dia a dia. É importante que cada monitor compreenda com clareza as orientações metodológicas da PA, a fim de estabelecer as conexões necessárias. Nesse sentido, a formação dos professores na perspectiva da PA é feita pelo PRORURAL e as formações que tratam de temáticas consideradas importantes para o desenvolvimento da prática docente nos CRFAs é realizada por empresas parceiras (PRORURAL, 2018).

Para o funcionamento de um CRFA, o Ministério da Educação conta com os seguintes atores: coordenador geral, coordenador pedagógico nacional, assistente do coordenador, especialista macroregional e especialista regional. Existem atualmente 74 CRFAs públicos no Peru, dos quais 15 estão sob a gestão do Ministério da Educação, 41 gestados pelo PRORURAL e 8 por ADEAS Qullana (MINEDU, 2015). Conforme dados do PRORURAL (2017), atuam nos CRFAs 75 diretores, 24 especialistas, 04 especialistas macrorregionais, 727 monitores, 332 membros de associações, atendendo aproximadamente 4.878 jovens camponeses. Os CRFAs estão distribuídos em 15 regiões do país.

Para atender essa complexidade em 2018, foi encaminhada para regulamentação a aprovação da “Subvencion”, que trata do financiamento por parte do Estado à entidade privada. Com a aprovação dessa lei, o PRORURAL ficará responsável pela aquisição de equipamentos e pelas formações dos monitores e da associação. Ficando a cargo do Ministério de Educação o pagamento de pessoal, aquisição de equipamentos, formações continuadas, alimentação, alojamento e outros recursos destinados à aquisição de materiais de consumo e custeio.

²⁸ Isso porque nos CRFAs são chamados de professores pelo coletivo da escola, família e comunidade.

Ao longo da trajetória, a PA no Peru tem estabelecido e institucionalizado um sistema de relações e coordenações entre as instituições que trabalham em alternância em diversos países e tem estruturado um movimento amplo que promove e sustenta a formação em alternância no mundo, como a Associação Internacional de Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR). Além dessa articulação internacional, os CRFA participam de outras ações de nível internacional, a exemplo podemos citar o projeto Comunidades de Aprendizagem²⁹, desenvolvido pelo Instituto Natura do Brasil.

Quanto aos resultados da formação oferecida nos CRFA, destaca-se o estudo encomendado pelo PRORURAL à Pontifícia Universidade Católica de Lima com o objetivo de compreender a trajetória dos egressos dos CRFAs. Os resultados apontam que 60% dos egressos têm optado por dar prosseguimento aos estudos em nível superior (universitários e tecnológicos); o restante tem sido incorporado ao setor produtivo (bens e serviços), de modo dependente (30%), independente (8%) ou ambos (2%), desenvolvendo uma nova atividade com sua família ou independente dela. Aponta ainda, que 85% dos egressos permanecem ou mantêm relações estreitas com suas famílias. Tais resultados tornam notório o papel dos CRFA na vida dos jovens do campo que têm possibilidades de frequentar a instituição. Revelando assim, a necessidade de ampliação do número de CRFA para atender a juventude rural camponesa no Peru por meio de uma política pública comprometida.

²⁹ Criado em 1990, pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, com base em dados científicos internacionais e em colaboração com estudiosos da área, o projeto promoveu a implementação de Comunidades de Aprendizagem em escolas de educação infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio. A implementação da proposta conta com etapas como: sensibilização, tomada de decisão, sonho, seleção de prioridades e planejamento (necessariamente nessa ordem). O principal objetivo do projeto é ampliar e qualificar os espaços de interação entre os atores que trabalham na escola e os que vivem fora dela por meio da participação da comunidade. A ideia é que todos se apropriem da proposta para serem voluntários em ações. As Atuações Educativas de Êxito que devem fazer parte das Comunidades de Aprendizagem são: - Grupos interativos que tratam de agrupamento de estudantes de forma heterogênea que recebe tutoria de um voluntário ou do próprio professor;-Tertúlias Dialógicas que compreende uma construção coletiva de significados relacionados à arte, literatura ou à música; - Biblioteca Tutorada que significa a abertura da biblioteca fora do horário de aula para que os estudantes possam fazer uso do espaço. Em geral essa atividade também é acompanhada por um voluntário;- Formação de familiares que diz da participação da família nas atividades organizadas pela escola;- Participação educativa da comunidade, onde a comunidade participa das decisões da escola; - Modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos onde são elaboradas coletivamente normas e pautas para promoção de uma boa convivência. E - Formação pedagógica dialógica, onde o diálogo é sempre incentivado. Idealizado em 2011 no Brasil pelo Instituto Natura o projeto procura envolver escola, estudantes, seus familiares e professores. A comunidade se responsabiliza pelo aprendizado, e a escola se torna um ponto de encontro. O projeto ampliou e ultrapassou as fronteiras brasileiras sendo atualmente implementado na Argentina, Colômbia, Chile, Peru e México.

Alternancia, en el Perú, con un modelo innovador muy interesante y de gran potencialidad; pero con un débil desarrollo en cuanto a gestión pública. Como programa dependiente del Estado ha desatendido la posibilidad de expandirse de manera planificada en el territorio, ha descuidado su apropiada implementación y ha mantenido un marco de funcionamiento insuficiente para proveer las adecuadas condiciones de trabajo, acompañamiento y formación de maestros en alternancia (MONTERO, UCCELLI, 2016 p. 98)

Para as autoras, o caso da Educação em Alternância no Peru configura um cenário distinto, pois, surge, inicialmente, a partir da iniciativa privada, mas, posteriormente, inclui-se como uma modalidade alternativa de atenção pública para as zonas rurais distantes, sem prever sua expansão como política pública. Na realidade, observa-se que o impulso de criação de novos Centros continua, desde a iniciativa privada com o apoio dos municípios e empresas privadas locais. Sem dúvidas, o marco legal segue sendo um impedimento para sua adequada implementação (UCCELLI *et al.* 2015). Para Cueto (2016), ao não assumir as responsabilidades, o Estado coloca em risco essa modalidade inovadora com grande potencial e pertinência para as zonas rurais.

No que se refere às experiências de Formação por Alternância no Peru, destacamos o trabalho do Instituto de Educação Superior Tecnológica Privada (IESTP), Valle Grande, também conhecido como Instituto Rural Valle Grande. O IESTP é um Centro de educação superior localizado no Distrito de San Vicente de Cañete, pertencente à província de Cañete na Região de Lima. Fomentado pela Promotora de Obras Sociais e Instrução Popular (PROSIP), constituída por fiéis da prelazia da Opus Dei, oferece aos egressos do Ensino Médio (secundária no Peru) cursos na área de Produção Agrária e de Análise de Sistemas. Desde 1992, implementa a proposta da alternância no Nível Técnico Superior sendo considerado o primeiro na América Latina a desenvolver a prática da Formação por Alternância (PERU, 2020).

Outro destaque trata da proposta de Alternância ligada ao Instituto de Educação Superior Tecnológico e Técnico Produtivo (IESTP) que oferece curso técnico superior a estudantes de diferentes regiões. Outra experiência diz respeito ao uso da alternância na formação Dual³⁰, “caracterizada pela la alternancia de aprendizaje en la empresa

³⁰ A experiência de formação dual desenvolvida no Peru é adaptada a partir do modelo desenvolvido na Alemanha e impulsionada pela Câmara Nacional de Indústria peruano-alemã. A prática formativa dual é desenvolvida em etapas. Primeiro o estudante cumpre um ano de formação básica, em seguida, os que são considerados qualificados vão para o regime de formação dual, onde alternam dias em uma empresa

formadora y el centro de estudios” (DÍAZ, 2017, p. 18). Encontramos registros de outra experiência na Zona Andina, no Instituto de Educação Superior Tecnológico Público (IESTP), localizado em San Marcos na Região de Ancash. O instituto foi impulsionado pelo Estado com assistência técnica de Valle Grande, contudo, a assessoria do Instituto de Valle Grande não perdurou e o uso da metodologia da Formação por Alternância não prosperou³¹.

Percebe-se que a PA contribui para garantir atendimento aos estudantes do campo, ao mesmo tempo em que oferece subsídios para que seu referencial metodológico seja apropriado e (re)apropriado em diferentes experiências.

A seguir, apresentamos a trajetória da PA no contexto brasileiro.

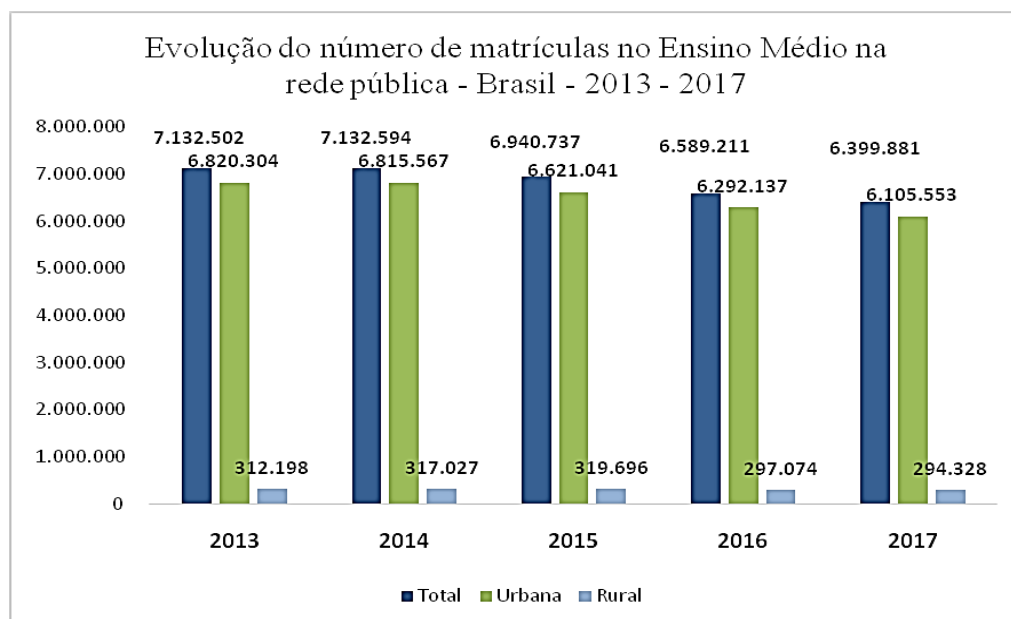
3.3 Pedagogia da Alternância no Brasil

Para compreender a Pedagogia da Alternância no Brasil, faz-se imperativo entender o contexto educacional do campo no país tendo em vista que, apesar de ser aplicada em vários níveis de ensino, a formação por alternância desenvolvida pelos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAS) concentra-se no atendimento dos anos finais do Ensino fundamental e Ensino Médio. Apresentamos dados que contextualizam as fragilidades do sistema público de educação em nível médio para os estudantes do campo, conforme mostra o gráfico abaixo:

parceira e outros na instituição de ensino. A temporalidade da alternância pode variar de uma instituição para outra. Atualmente, conforme Diaz (2017) existe quatro instituições de ensino que trabalham o sistema dual no Peru, sendo: o Serviço Nacional de Treinamento para o Trabalho Industrial – SENATI que oferece o curso profissional de Mecatrônica Industrial, Serviço Nacional de Capacitação para a Indústria da Construção- SENCICO que oferece a carreira profissional técnica em Redes de Água Potável e Água Residual, Institutos de Educação Superior Tecnológicos em Piura-Carrera com curso de Produção Agrária, Instituto de Educação Superior Tecnológico Público San Agustín em Jaén-Carrera que também oferece o curso de Produção Agrária.

³¹ O Instituto continua ativo oferecendo cursos de formação técnica, entretanto, não por meio da Formação por Alternância.

GRÁFICO 03: Número de matrículas no Ensino Médio no Brasil



Fonte: Censo Escolar-2018

Percebe-se que o quantitativo de estudantes, levando em consideração o recorte rural e urbano, matriculado no Ensino Médio é extremamente desigual. Tal fato pode ser explicado pela ausência de uma proposta que atraia, mantenha e amplie o número de acesso dos jovens do campo ao Ensino Médio. Outra reflexão é a frequência dos estudantes quando comparadas as espacialidades rural e urbano.

TABELA 03: Taxa de frequência líquida ao médio regular seriado - urbana e rural (2010)

Espacialidades	Rural	Urbana
Brasil	34,37	51,76
Minas Gerais	41,2	54,85

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano/Educação

Para Nascimento (2018), essa breve descrição quantitativa traz insumos para caracterizar a desigualdade educacional presente entre campo e cidade e sustenta a atuação dos movimentos sociais e sindicais camponeses em denunciar tais descompassos. Percebe-se que, ao analisar o indicador utilizado para o meio rural, comparado ao meio urbano, o resultado é sempre inferior, perceptível na desagregação. É com base nessa realidade desigual que a população camponesa busca na Pedagogia da

Alternância uma estratégia para garantia da educação como direito ao jovem do campo.

A Pedagogia da Alternância chegou ao Brasil por meio das Escolas Famílias Rurais em 1968, no Sul do Estado do Espírito Santo, no município de Anchieta, por intermédio da ação pastoral do Padre Jesuíta Italiano Humberto Pietrogrande (Fato este que justifica a opção pela corrente italiana de Escola Família Rural) (NOSELLA, 2012). Posteriormente, também por iniciativa da Igreja Católica, as experiências baseadas na corrente francesa chegam, em 1987, na região sul do Brasil, dando origem às Casas³² Familiares Rurais (CFRs), apoiadas diretamente pela União Nacional das Maisons Familiares Rurales de Educação e Orientação (UNMFREO), por isso, a tradução imediata do nome original francês *Maison Familiale Rurale* (MFR) para Casa Familiar Rural (CFR) (*Ibidem*). Em âmbito nacional “atualmente encontra-se com 230 (duzentos e trinta) escolas em 20 (vinte) estados, tendo uma Associação Nacional e 15 Associações regionais e/ou Estaduais que coordenam esses centros educativos” (BENÍSIO, 2018, p. 02).

Diante do número crescente de escolas, das dificuldades enfrentadas, visando diminuir o isolamento e fortalecer o trabalho formativo, surge na primeira assembleia geral das EFAs, em março de 1982, a ideia de criação da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil³³ (UNEFAB), com a função de coordenar as atividades de todos os Centros de Formação em Alternância (CEFFAS) que a ela se filiassem. “O termo CEFFAS é uma criação brasileira, adotada em 2001 para designar a diversidade de nomes e experiências em alternância, como Escola Família Agrícola, Casas Familiares Rurais, Escolas Comunitárias Rurais” (FRANCA-BEGNAMI, 2010, p. 50).

Para Begnani (2014), a história da Alternância no Brasil pode ser dividida em cinco fases. A primeira, compreendida como fase informal da Alternância, refere-se às experiências dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos Estados da Bahia e Espírito Santo, que objetivava formar agricultores com certificação livre. A segunda, marcada pela oferta de curso técnico de nível médio, integrado ao Ensino Médio, com habilitação em Agropecuária. Na fase três, a alternância é incorporada, predominantemente, na

³² A corrente francesa é coordenada pela ARCAFAR/NORTE-NORDESTE e pela ARCAFAR/SUL (Associações Regionais das Casas Familiares Rurais) e suas escolas são nomeadas de Casas Familiares Rurais (CFR) (nome de origem) e Casas Familiares do Mar (CFM).

³³ O Espírito Santo se vincula ao MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), uma das Regionais mencionadas por Benísio (2018) associada a UNEFAB.

Educação Regular, passando a ser praticada em cursos regulares do segundo ciclo do Ensino fundamental com quatro anos de duração, exigindo alterações nos instrumentos de acompanhamento e matriz curricular. Na fase quatro, percebe-se o fortalecimento institucional e a revitalização da Pedagogia da Alternância, que avança no cenário nacional. A quinta fase se dá com a alternância predominantemente na educação profissional de nível médio. Nesta fase, destacam-se ainda as numerosas articulações políticas pedagógicas das EFAs e das Casas Familiares Rurais, que deram origem à rede informal dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

No âmbito da legislação aplicável aos CEFFAs destaca-se a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que preconiza que a Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (MEC, 1996). Merece também destaque o Parecer CNE/CEB nº 001/2006, no qual o MEC reconhece o funcionamento da Pedagogia da Alternância e considera o tempo sócio profissional como letivo, colocando a importância dos instrumentos pedagógicos para que haja, de fato, junção dos tempos educativos, enfatizando-os como diferencial dessa proposta. O Parecer ainda recomenda a alternância integrativa como modelo ideal para funcionamento de uma EFA.

Outro avanço significativo no âmbito público trata do financiamento das EFAs por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, induzida pelo Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, que prevê a Inclusão das Escolas dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs no FUNDEB, alterando a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e vigorando a Lei nº 12696, de julho de 2012. Esta Lei diz que será admitido, para efeito da distribuição dos recursos, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, observado o disposto em regulamento (BRASIL, 2012). Tal financiamento contribui para o funcionamento e expansão das instituições no país. Atualmente a PA pode ser encontrada em aproximadamente 20 estados totalizando aproximadamente 258 escolas (BEGNAMI, 2019).

O reconhecimento do potencial educativo fez com que as experiências de Formação por Alternância se ampliassem e se consolidassem como referencial educativo. Essa diversidade de práticas confere maleabilidade à própria alternância, sua funcionalidade passa a ser definida conforme a necessidade de cada grupo e de cada instituição. No Brasil, as experiências de formação por alternância têm seu precedente nas práticas dos Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs. Pelas características desse arquétipo, sua aplicação rompe com os limites dos CEFFAs e passa a ocupar outros territórios educativos. Conforme Begnami (2019), a Formação por Alternância no Brasil pode ser percebida no âmbito público e privado. No setor privado, aparece no contexto comunitário (CEFFAs, EFAs e CFRs), no setor filantrópico (CEFFAs, EFAs e MEPES), aparece também no contexto dos movimentos sociais e ONGs (ITERRA, IALA, SERTA, EFM) e no contexto de empresas (CEDEJOR, CFR, CFA). No setor público, conforme o autor, aparece vinculada às escolas (EAs, ECORs, ETEs, CFRs, EFAs, IFs, Universidades) e em Programas (INCRA: PRONERA, MEC: Procampo/Pronacampo/Projovem, Campo/Saberes da terra, Escola da Terra, Fundação Paula Souza, Projovem).

Percebe-se que no Brasil a disseminação da Formação por Alternância tem atingido níveis e setores diferenciados, contudo, sua implementação ainda é pouco difundida no ensino público. Ao referirmos às diferentes aplicações da alternância no Brasil, conferimos destaque às experiências que têm sido desenvolvidas no âmbito da Educação do Campo. A Formação por Alternância tem sido adotada como uma metodologia apropriada para formação da população camponesa por permitir o respeito às especificidades do estudante do campo, que tem que estudar e trabalhar. Além disso, ao integrar os conhecimentos por meio de experiências vividas a alternância permite o vínculo entre os projetos de campo e de escola, criando laços de pertencimento “a roça, a mata, os rios ou o mar, as associações comunitárias etc. são lugares educativos que, às vezes, justamente por causa do contato diário, passam despercebidos, esquecidos no momento da elaboração dos planejamentos de ensino” (PARANÁ, 2006, p. 49). Essa aproximação permite que esses espaços conectem-se, que um conheça o outro e que, ao se tocarem, o vínculo entre a escola e o campo fortaleça-se. Quanto à aplicação da FA na Educação do Campo, destacamos as experiências do PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO³⁴. Para Molina (2003), a FA é o que permite que os educandos do

³⁴ Essas experiências de formação foram tratadas no Capítulo II que abordou a trajetória da educação camponesa no Brasil e no Peru.

campo, em sua maioria jovens e adultos, tenham condições de progredir nos estudos e, ao mesmo tempo, manter o vínculo de trabalho, “como direito humano e social” (BEGNAMI, 2019, p. 333).

Em se tratando do Estado que sedia este estudo, a implantação das primeiras experiências da Pedagogia da Alternância esteve relacionada ao movimento social e eclesial de base, presente no meio rural mineiro no período de 1970 a 1980. Esse foi um período de reestruturação e/ou criação de vários sindicatos de trabalhadores rurais e de formação de vários outros movimentos de organização dos agricultores na luta pela terra e na tentativa de reação de agricultores familiares ao processo de exploração agrícola ao capital internacional (AMEFA, 2004).

A primeira Escola Família Agrícola de Minas Gerais foi criada na cidade de Muriaé, na Zona da Mata, em 1983, por meio da iniciativa de um grupo vinculado às Comunidades Eclesiais de Base da região (SILVA, 2012). A partir de então, evidenciando a indignação dos camponeses em terem garantido o direito à educação de qualidade no lugar onde vivem, outras unidades surgiram. As EFAs, em Minas Gerais, surgiram de forma dispersa e por manifestações de diferentes forças sociais. Para contribuir com a organização estrutural, administrativa e pedagógica dessas instituições, em julho de 1993, foi criada a AMEFA. Atualmente, a instituição é responsável por acompanhar vinte e uma escolas em funcionamento no estado e assessorar a implantação das novas escolas, conforme viabilidade da demanda.

Para Begnami (2019, p. 116), “um dos fatores que limita a expansão das EFAs em Minas e no Brasil está relacionado ao problema de financiamento público. Até o final dos anos de 1990, ainda era forte a presença das ONGs internacionais, ligadas às Igrejas e a Governos, sobretudo, na Europa”. Assim, para funcionarem as EFAs em Minas Gerais, contam especialmente com a prescrição da Lei 14.614 de 2003 que deu subsídio para publicação do Decreto Estadual 43.978 de março de 2005, segundo o qual o estado passa a assumir a responsabilidade do repasse financeiro de acordo com as matrículas. O mesmo resolve que:

Art. 1º. Ao aluno devidamente matriculado em Escola Família Agrícola de Minas Gerais, a qual atende aos requisitos constantes do art. 2º da Lei 14.614 de 31 de março de 2003, poderá ser concedida bolsa de estudo que será paga a cada Associação mantenedora, observado o decreto 43.978, de 03 de março de 2005, na forma do disposto nesta Resolução (MINAS GERAIS, 2005).

Este decreto aproxima o Estado das EFAs, ao mesmo tempo em que aproxima as EFAs das escolas públicas, possibilitando trocas de experiências importantes e impulsionando a reestruturação da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais. Quanto a isso, a própria AMEFA compreende que a inserção no coletivo da Educação do Campo fortalece suas lutas, as EFAs sozinhas, isoladas dos outros movimentos e instituições, encontrariam dificuldades em avançar politicamente. Essa parceria caminha numa via de mão dupla, já que no cenário mineiro a experiência das EFAs contribui para o avanço da política de Educação do Campo. Nesse sentido, tem representatividade na Comissão Permanente de Educação do Campo, instituída pela Secretaria de Estado de Minas Gerais e na Rede Mineira de Educação do Campo.

Percebe-se que a Educação do Campo, conforme apresentado no Capítulo II, é um movimento comprometido com os sujeitos que estão em luta no campo, afirmando a educação como direito numa perspectiva contra-hegemônica, recriando o campo por meio da reflexão na práxis da vida e da organização social. Nesse sentido, o Movimento da Educação do Campo tem se aproximado do Movimento da Pedagogia da Alternância por compartilharem pensamentos semelhantes no que tange a oferta da educação no campo.

Nessa trajetória da Educação do Campo, se por um lado a Pedagogia da Alternância colaborou com o Movimento, por outro, fez ressurgir nos CEFFAs a ideia “de uma educação que fosse instrumento de luta e organização para os agricultores conquistarem a terra ou nela permanecerem” (QUEIROZ, 2004, p. 16).

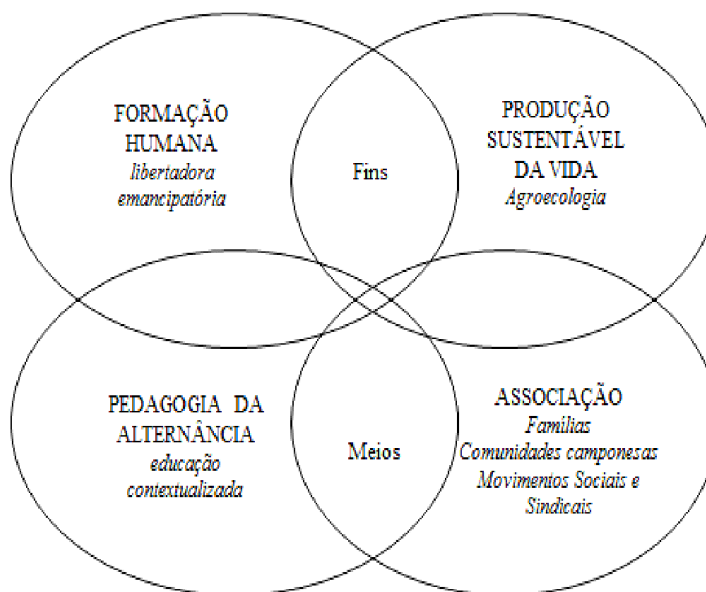
Tal interpretação é endossada por Begnani e Burhgrave (2014), quando salientam que a análise da trajetória das EFAs no Brasil desvela um processo histórico em permanente construção e constante tensionamentos. Destaque-se que a Educação do Campo, enquanto paradigma educacional para as áreas rurais, tem impactado e promovido alterações nas formas de pensar, sentir e agir do coletivo da Pedagogia da Alternância – PA. Na dissertação de Roberto Telau (2015), ao discutir o processo de ensino e aprendizagem no trabalho intitulado Ensinar – Incentivar – Mediar: Dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAs, o autor diz que a história do Movimento da Pedagogia da Alternância e suas aproximações com a corrente humanista cristã colocou em cheque a sua identidade histórica como pedagogia popular do campo, trazendo entraves para que os CEFFAs se constituíssem na perspectiva contra hegemônica da sociedade, ou seja, que realizassem uma educação comprometida com a emancipação humana.

O autor aponta que a aproximação junto aos movimentos sociais e sindicais que lutam pela Educação do Campo têm provocado rupturas epistemológicas e práticas e instalado, no Brasil, um processo de ressignificação³⁵ da PA. Os CEFFAS passaram a pensar a sua função interna em colaboração com um projeto de âmbito nacional e a colaborar com esse projeto por meio de sua organização pedagógica: a Pedagogia da Alternância passou a ser ressignificada e utilizada por outros movimentos pertencentes ao Movimento da Educação do Campo, da Agroecologia, da Agricultura Familiar (entre outros) ampliando a participação dos movimentos camponeses nas práticas dos CEFFAs.

Em tese defendida em 2019, intitulada *Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância*, João Batista Begnami pesquisou estudantes da Licenciatura em Educação do Campo vinculados à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e analisou as práticas da Formação por Alternância do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Como resultado, aponta, dentre outros aspectos, que, no Brasil, existe a necessidade, a partir dos tensionamentos provocados pela Educação do Campo, de reelaboração dos princípios que orientam a PA. Dessa forma, o autor propõe uma redefinição dos pilares dos CEFFAs a partir da incorporação de novos elementos que têm pressionado o contexto educativo da PA, conforme aparece na imagem abaixo:

³⁵ Esse processo de ressignificação da PA é bem específico do contexto brasileiro, uma vez que o movimento da Educação do Campo não se disseminou com a mesma intensidade em outros países da América Latina.

IMAGEM 03: Os quatro pilares dos CEFFAs no contexto brasileiro



Fonte: Gimonet, 2007, p. 15, adaptado por Begnami, 2019, p. 119

Para o autor, as finalidades dos CEFFAs, expressas dessa forma, são influências da pressão que a Educação do Campo tem provocado, promovendo a ressignificação das práticas, conceitos e dos princípios que sustentam a Pedagogia da Alternância. Aos pilares centrais da PA foram incorporados elementos provenientes das experiências dos CEFFAs, assumindo, dessa forma, uma necessidade atual de renovação. Ao explicitar essas alterações, o autor aponta que, ao pilar da Associação de Famílias, acrescenta-se “comunidades camponesas e Movimentos Sociais e Sindicais”. Nos “pilares fins”, a “Formação Integral” é substituída por formação humana, libertadora, emancipatória. O “desenvolvimento sustentável e solidário”, ou simplesmente “desenvolvimento do meio”, é alterado para “produção sustentável da vida”, reconhecendo a matriz agroecológica. Essas inserções dialogam com a realidade dos CEFFAs e mostram que essa Pedagogia está em movimento e busca responder ao seu momento histórico. O autor mostra que a PA não está estagnada, nem tampouco neutra aos contextos, mas está em movimento e respondendo às realidades históricas.

Logo, os professores que atuam nessas escolas estão imersos nessas mudanças/tensões e precisam posicionar-se diante dessas novas informações. Segundo (TELAU, 2015), para isso, o Movimento vem construindo uma rede de articulações com o Movimento da Educação do Campo, no sentido de partilharem as vagas nos

cursos de graduação, pós-graduação e de formação continuada, ofertados pelas universidades na perspectiva da Educação do Campo, com a finalidade de contribuir para a formação de docentes comprometidos com a Educação do Campo.

3.4 Aproximações e contrastes da Pedagogia da Alternância no Peru e Brasil

A Pedagogia da Alternância nasce do protagonismo das famílias camponesas em luta pela existência da escola e na defesa de uma educação específica para o campo. Logo, seu vínculo é com os camponeses. Nota-se que a PA, nos contextos do Peru e do Brasil, é oriunda da construção coletiva dos sujeitos sociais camponeses na luta por uma escola de direito, em frente à ausência de articulação entre a escola e a vida campesina, à falta de equidade e pertencimento das escolas urbanas com os estudantes do campo e os problemas com a valorização da identidade camponesa. Ao alternar tempos e espaços numa perspectiva educativa, a PA rompe com lógicas hegemônicas que limitam a territorialidade educacional ao âmbito da escola, para isso a formação ancora-se na tríade escola, família e comunidade e assenta nos interesses do povo do campo e na possibilidade concreta da construção de uma educação emancipatória.

As mediações didático-pedagógicas nos dois contextos são a garantia do diálogo entre as práticas da escola e as práticas de produção e reprodução da vida no campo. Ao promover a vinculação da escola à comunidade, integram-se os diferentes conhecimentos produzidos nas diferentes experiências. A matriz teórica da Pedagogia da Alternância dialoga com os preceitos da Educação Rural (Peru) e da Educação do Campo (Brasil), com a Agroecologia, a Agricultura Familiar e com o paradigma da questão agrária no Peru e no Brasil, situando historicamente a formação dos camponeses.

Ambos os contextos compartilham um distanciamento do Estado que provoca a precariedade das escolas, a fragilidade na presença de professores qualificados, vínculos docentes precários e ausência de políticas públicas de valorização docente e de formação continuada específica. As escolas vinculadas à Pedagogia da Alternância lidam com a escassez de recursos, o que compromete o atendimento nos moldes específicos da PA.

Existe nos dois contextos a preocupação com a disseminação de práticas de produção ecologicamente saudáveis e equilibradas. Percebe-se, de maneira geral, que

essa Pedagogia vem sendo apropriada pelos movimentos comunitários, sindicais e de luta pela terra como alternativa para fortalecer o modo de vida campesino. Nesse sentido, há valorização das práticas agroecológicas e a incorporação de conhecimentos das famílias camponesas na elaboração do projeto pedagógico da escola que orienta a prática docente.

A Pedagogia da Alternância pode ser compreendida no Peru e no Brasil como uma matriz educativa capaz de estreitar os vínculos entre escola, família e comunidade, produzindo conhecimentos e saberes com vistas à construção de um projeto de campo e de escola que fortaleça o modo de vida camponês, por meio de um instrumento didático pedagógico inovador e provocativo. As experiências da PA nos dois países mencionados sinalizam para um novo projeto de sociedade e de educação que contribui para a resistência e recriação do Campesinato, fortalecimento da Agricultura Familiar e do modo de vida camponês.

Nesse sentido, destaca-se nos dois países a necessidade de professores comprometidos com a historicidade e atualidade do campo e dos sujeitos que nele vivem destacando-se a necessidade de investimentos em políticas de formação dos professores, seja em formações do próprio Movimento da Pedagogia da Alternância, seja articulando parcerias.

Percebe-se que cada contexto, mesmo mantendo a PA como matriz fundante, construíram trajetórias que permitiram contornos singulares. No Peru, a prática da Pedagogia da Alternância desenvolvida nos CRFAs é vista como alternativa para o desenvolvimento local e garantia do direito à educação. No contexto público, a PA avançou e os CRFA são considerados escolas públicas com gestão comunitária, recebem financiamento do Estado previsto e garantido em Leis.

No Brasil, a presença dos movimentos sociais e sindicais tensionou a PA e tem provocado mudanças estruturais em sua matriz. Dar a essa discussão um caráter mais político, mais concreto e autêntico e menos alheio à efervescência que circunda a vida no campo na atualidade, tem sido o desafio enfrentado pelos CEFFAs no Brasil que têm ajustado seus projetos de escola às necessidades políticas, econômicas e sociais dos sujeitos nas comunidades onde se insere (BEGNAMI, 2019). Observa-se um distanciamento das EFAs junto às escolas públicas, o que dificulta a difusão do referencial metodológico específico da PA para outros espaços que se comprometem com o atendimento aos sujeitos do campo.

Por se apresentar como contexto gerador de mudanças, a PA exige uma prática docente comprometida com os princípios que estabelece. Ao fazer isso, pressiona os professores a posicionarem-se, quanto suas escolhas pedagógicas, conceituais e ideológicas. Assim, esse docente é desafiado a pensar sua prática em diálogo com o projeto da escola, entre os estudantes, suas famílias, o campo, a comunidade, entre outros. Esse processo que é subjetivo, mas ao mesmo tempo coletivo, é construído de forma diferenciada por cada professor, como resultado de suas experiências de vida. Os professores constroem e alteram suas formas de pensar, sentir e agir em relação a um determinado objeto. Este estudo, conforme dito dedica-se a compreender os movimentos das representações sociais construídas pelos professores sobre o campo. Em vista disso, o próximo capítulo trata das representações sociais em movimento, buscando apresentar sua origem, conceitos e abordagens.

CAPÍTULO IV – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM MOVIMENTO

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.

E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural.

Pois, em tempo de desordem sangrenta, de confusão
organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade
desumanizada, nada deve parecer natural. Nada deve
parecer impossível de mudar.

(Bertolt Brecht)

Este capítulo trata das Representações Sociais em Movimento (RSM) como um dos referenciais teóricos que sustentam este estudo e se apresenta como uma perspectiva de análise da Teoria das Representações Sociais em Movimento (TRS). A TRS busca explicar os fenômenos psicossociais a partir das relações dos grupos, levando em consideração seus aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos e, portanto, ajuda na compreensão de realidades distintas e conflituosas que inscrevem diferentes formas de pensar, sentir e agir. Em detrimento disso, nos interessa compreender os processos de construção representacional e as possibilidades de apreensão dos construtos cognitivos compartilhados nas interações sociais cotidianas. Daremos destaque à perspectiva de análise que estuda o movimento das representações sociais como uma abordagem investigativa que dialoga com o objeto deste estudo inscrito no contexto latino-americano de permanente mudança, marcado por uma realidade de senso comum arraigada no cerne das lutas frequentemente travadas pelos grupos minoritários pelo direito a ter direitos. Isso se dá muito em função da disparidade enfrentada no regime capitalista, com um alto potencial de concentração de renda, exploração de mão de obra, (COSTA, 2019 p. 121).

Sobre a TRS na América Latina, Paula; Kodato (2016, p. 206) afirmam que seus estudos tornaram-se relevantes pelo fato de não ignorar o viés político e ideológico na ciência e no conhecimento produzido, desmascarando os mecanismos de alienação, as formas com que os discursos dominantes do capitalismo legitimam-se e mantêm a exclusão perversa. O contexto latino-americano, pelas especificidades históricas que lhes são peculiares, apresenta um cenário com inúmeras possibilidades de análises e acrescenta ao estudo das RS a transgressão do campo descritivo para o de intervenções.

Camisassa (2017, p.03) destaca que “los desarrollos em Latinoamérica se centran, en la presente exposición, en Venezuela, Brasil y Argentina”.

Para Jodelet (2017), as RS permitem que se instaurem, entre diferentes áreas geográficas e culturais de investigação, um diálogo e um intercâmbio não competitivos e não conflitantes, visando construir uma perspectiva comum de abordagem da realidade social e dos fenômenos que nela desenvolvem-se, contribuindo para sua comparação ao avançar no sentido de uma verdadeira compreensão que permite visualizar, ao lado das condições sociais e econômicas, as dimensões culturais e históricas. Ao compreender os processos de criação de uma RS, os grupos sociais podem compreender sua realidade histórico-social e assim, capacita-se no entendimento dos fenômenos que o formaram. Dessa forma as RS atingem uma perspectiva crítica.

Quanto a isso, Camisassa (2017) ressalta que é importante que os estudos de RS tenham em conta os sistemas de valores e ideologias específicos como contexto de formação das representações próprias dos grupos sociais envolvidos. Isso permitirá a superação da mera descrição das representações e o avanço para a interpretação de si e do mundo em que vivem. Cruz e Arruda (2008), ao dizerem da identidade³⁶ latino-americana e da relação de pertencimento afirmam que “quando o próprio grupo se constitui no objeto social que demanda significação, a função identitária é ainda maior: cabe a ele estabelecer os sentidos que irão delinear o pertencimento, a comunhão, a diferença e a exclusão, assim como traçar o porquê dessas delimitações”. Isso porque “a alteridade é produto de duplo processo de construção e de exclusão social que, indissoluvelmente ligados como os dois lados de uma mesma folha, mantêm sua unidade por meio de um sistema de representações” (CRUZ & ARRUDA, 2008, p. 791).

No caso deste estudo, compreender as representações sociais sobre campo pode apontar possibilidades de elaboração de estratégias de resistência do modo de vida camponês, para formação de professores e de orientações de lutas por políticas públicas que atendam às demandas campesinas no contexto da América Latina. Nesse sentido, estudos que tenham como bojo as RS no contexto latino-americano implicam um aporte

³⁶ Nesse estudo não aprofundaremos nas questões que abordam a identidade da América Latina. Para saber mais pode-se ler o artigo intitulado Processos Identitários, Representações Sociais e Migrações: Reflexões sobre a Identidade Latino-Americana escrito por Julia Alves Brasil e Rosa Cabecinhas. Disponível em http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/viewFile/1953/1877.

teórico/ conceitual capaz de oferecer elementos que favoreçam o entendimento de sua condição histórica e oriente comportamentos frente às contradições que a conformam.

Desse modo, este capítulo está organizado em duas partes, primeiro, a TRS é apresentada, trazendo seus conceitos, conteúdos, objetivos, funções e as principais vertentes investigativas que se dedicam ao estudo das RS. Em seguida, é apresentada a abordagem que estuda o movimento das RS.

4.1 A construção do conceito das Representações Sociais

O estudo das Representações Sociais (RS) ganha repercussão e consolida-se como um referencial teórico e metodológico que permite a compreensão das relações entre os sujeitos e os objetos nas diversas dimensões, a partir do trabalho desenvolvido por Serge Moscovici, em 1961, intitulado “La psychanalyse: Son image et son public”. O autor, influenciado pelo pensamento de Émile Durkheim, no qual as representações coletivas são produções sociais que se impõem sobre os indivíduos e pela antropologia de Lévy-Bruhl, que estuda a organização do pensamento coletivo a partir das crenças e mitos (ARAÚJO, 2020), buscou compreender como sujeitos de diferentes idades e grupos sociais elaboravam seus saberes sobre a Psicanálise, uma vez que o uso de termos específicos da área estava sendo apropriado e utilizado no cotidiano das pessoas.

Para isso, selecionou 2.265 pessoas de diferentes grupos sociais, sendo: a) população de classes médias que compreendiam os industriais, artesãos, funcionários, empregados e mulheres sem profissão; b) população liberal que incluíam professores, médicos, advogados, técnicos e clérigos. População operária, que compreendia todos os segmentos dos operários; c) população de estudantes da Universidade de Paris; d) população dos alunos das escolas de tecnologia compreendendo estudantes de escolas técnicas.

Quanto aos resultados encontrados, Moscovici (1978) afirma que, para cada universo consensual, ou seja, para cada representação social elaborada, são propostas três dimensões classificadas como estruturantes, sendo: a Informação, que se caracteriza pela organização dos conhecimentos e fontes informacionais que um grupo possui a respeito do objeto; o Campo de representação, ou imagem, que se refere à capacidade de associar imagens e sentidos em relação ao objeto; a Atitude, ou tomada de posição, que diz respeito à concretização do sentido das representações sociais nas ações dos grupos

e dos indivíduos, explicitando a orientação global em relação ao objeto da representação social. Para o autor, dependendo das informações, das imagens e das atitudes que um determinado grupo tem a respeito de um objeto social, irá construir uma representação sobre ele.

Outra conclusão importante dos estudos de Moscovici, segundo Moura (2005), é que a tridimensionalidade dos conteúdos não se manifestou em todos os grupos pesquisados. Por exemplo, o grupo de operários não possuía informação coerente sobre a Psicanálise, levando o autor a afirmar não ser possível considerar a dimensão informação no referido grupo e concluir que em relação à psicanálise o acesso às informações diferencia de grupo para grupo. O autor diz que, diferentemente da informação e do campo de representação, a atitude em relação à Psicanálise aparece em todos os grupos pesquisados, o que leva a afirmar que a atitude é a mais frequente de todas as dimensões do conteúdo da representação e que as pessoas constroem uma opinião acerca de um determinado objeto social antes mesmo de ter informações coerentes sobre ele.

Assim, os sujeitos, ao construírem suas representações, buscam responder as necessidades que se manifestam diante de um determinado objeto. Essa construção passa pela organização da linguagem, pois é através dela que nos comunicamos que compartilhamos as informações no cotidiano. Pode-se afirmar que “RS é um fenômeno que descreve a forma como um determinado grupo se apropria de um conhecimento, dando-lhes significados e elaborações simbólicas” (ARAÚJO, 2020, p. 79). Dessa forma, Moscovici inaugura o estudo das RS como um campo de aplicação e verificação de hipóteses que sustentam um conhecimento científico, doravante seus estudos dão origem à Teoria das Representações Sociais (TRS).

A TRS é construída sob os pilares da Psicologia Social, a qual trabalha com as Representações Sociais a partir da relação indivíduo-sociedade e reflete sobre como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais constroem seus conhecimentos a partir da sua inscrição social, cultural, política, econômica, etc. Sua preocupação centra-se, então, na compreensão de como a sociedade se concebe como reconhece a participação dos sujeitos em sua gênese e como se organizam para interpretar a realidade (ARRUDA e ULUP, 2007). Para os psicólogos sociais, as interações podem contribuir para o surgimento e desenvolvimento de certos comportamentos, daí a apropriação de Moscovici da Psicologia Social para sustentar seus estudos, que colaboraram para

“redefinir os problemas e os conceitos da Psicologia Social” (TELAU, 2015 p. 74). Guareschi e Jovchelovitch reiteram que:

Com a teoria das Representações Sociais, temos uma história diferente, que questiona ao invés de adaptar-se, e busca o novo, lá mesmo onde o peso hegemônico do tradicional impõe as suas contradições (...), e a teoria das Representações Sociais vai buscar, tanto dentro da Psicologia como fora dela, as possibilidades de reconstrução teórica, epistemológica e metodológica a que se propõe. É o caráter dessa busca que lhe faz ser tanto uma teoria específica da Psicologia social como um empreendimento interdisciplinar (GUARESCHI E JOVCHELOVITCH, 2009, p. 17).

Para Moscovici (1983), a TRS é uma teoria da mudança e nasce em três condições: a) dispersão da informação – quando a informação que se tem está desorganizada; b) focalização do individual – interação social como eixos que movem as opiniões e c) Pressão para inferência – como uma ação que move as opiniões, ou seja, o modo como se estruturam as ideias. Para o autor, as Representações Sociais são produzidas individualmente por meio da influência do coletivo, em que o sujeito é produto e produtor de sentidos das coisas materiais e simbólicas do seu cotidiano, “entendidas como fatos sociais, coisas reais por elas mesmas, como dados, como entidades explicativas absolutas e não como fenômenos que deveriam ser eles próprios explicados” (SÁ, 1995, p.23).

Jodelet (2001, p. 21-22) afirma que as representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Assim sendo, são encontradas nas reuniões públicas, nos cafés, nas ruas, nos meios de comunicação, nas instituições sociais, enfim, no encontro público de atores sociais, nos espaços em que os sujeitos sociais se reúnem para falar e dar sentido ao cotidiano (JOVCHELOVITCH, 2000). Para a autora:

(...) a teoria das Representações Sociais se articula tanto com a vida coletiva de uma sociedade como com os processos de constituição simbólica, nos quais os sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar seu lugar, através de uma identidade social. Isso significa deixar claro como as Representações Sociais, enquanto fenômeno psicossocial, estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo de outros (JOVCHELOVITCH, 2009, p. 65)

A relação estabelecida pelo homem, entre os aspectos individual e social, constitui a base teórica do conceito de Representação Social, ou seja, da apropriação da realidade social pelo indivíduo, de modo que o social e o exterior tornam-se internos aos sujeitos (ROCHA, 2014). A sociedade contemporânea lida com uma ebulição de fenômenos que induzem a busca de alternativas que auxiliem na compreensão dessas novidades, assim como da forma como os sujeitos sociais interpretam e lidam com elas (PATRIOTA, 2007). As representações sociais, enquanto fenômenos dinâmicos ligados a contextos sociais específicos são características das sociedades modernas (MOSCOVICI, 2003) e ocupam-se de como os sujeitos formulam percepções sobre os outros, atribuem causas à realidade social, de como formam e mantêm atitudes sociais (RODRIGUES, ASSMAR & JABLONSKI, 1999).

Dessa feita, o estudo das representações sociais busca conhecer o modo como um grupo social constrói um conjunto de saberes que expressam sua identidade e cultura em um dado momento histórico, com os quais procuram despertar o interesse uns dos outros e influenciar-se mutuamente. De acordo com Almeida (2016), é na relação cotidiana com o outro e consigo mesmo que as pessoas constroem conhecimentos sobre o mundo, elaboram formas de relacionar, tecem imagens, histórias e linguagens, por meio de atos e situações que lhes são comuns. É no âmbito das percepções, interpretações, sentidos, significados, crenças, conceitos, ideias, gestos, comportamento, linguagem oral e escrita, dentre outras formas resultantes do processo de interação humana, nesse emaranhado de manifestações, que o conceito RS é concebido e revelado.

Para Moscovici (1978, p. 26), as representações sociais constituem “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e de comunicação entre indivíduos”. Para Jodelet (2001, p. 21-22), as representações sociais são “uma forma de conhecimento, socialmente elaboradas e partilhadas, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Dessa forma, estão relacionadas às práticas sociais dos grupos, são estratégias criadas para enfrentar uma dada realidade, ou seja, para lidar com as transformações e as diversidades do mundo. Nesse sentido, elas são tentativas de estabelecer um pensamento compartilhado pelo grupo.

Jovchelovitch (1995, p. 78) diz que “é através da atividade do sujeito e de sua relação com outros que as representações têm origem, permitindo uma mediação entre o sujeito e o mundo que ele ao mesmo tempo descobre e constrói”. Essas representações

são reguladas e determinam ações, comportamentos e pensamentos que são reproduzidos temporalmente, ao mesmo tempo em que sofrem interferências e modificam-se. Para Moscovici (1978), o objetivo da TRS é explicar os fenômenos do ser humano a partir de uma perspectiva coletiva, mas sem perder de vista a subjetividade que contribui para criação dessas representações.

A função de uma representação é tornar o extraordinário ordinário (MOSCOVICI, 1984). Esse processo é internalizado a partir da relação com o grupo que aceita e reproduz comportamentos, valores e ideias ao “abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de forma significativa” (MOSCOVICI, 2010, p. 46). Ademais, é entendida como um processo de materialização do que antes era classificado como confuso ou vago e, por isso, desconhecido ao sujeito.

O processo de construção de uma representação diz, então, da relação do sujeito com o objeto representacional, ou seja, para tornar familiar um determinado objeto visto como estranho, em um primeiro contato, internamente, existe um movimento de aproximação a esse estranho para se firmar como uma representação. Sendo assim, há mobilizações em torno de um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, no curso das comunicações. “A linguagem desempenha um papel importante facilitando associações de ideias, reconstruções de regras e valores, onde o desconhecido passa, simbolicamente, a conhecido” (MOSCOVICI, 1978, p. 31). Para Moscovici, existem dois processos que são operacionalizados e desencadeiam a elaboração das Representações Sociais: a objetivação e a ancoragem.

Para o autor, a objetivação possui função de organizar e representar a realidade. Nesse processo, o indivíduo cria uma face figurativa ou imaginante do objeto. Uma representação é formada por um elemento simbólico, neste caso uma figura a qual atribuímos um sentido (uma vez que aquele objeto estranho não pode ser idealizado). O sujeito transforma um conceito/ideia em uma imagem, ou em núcleo figurativo, “as imagens e ideias com as quais nós compreendemos o não usual apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual já estávamos familiarizados” (MOSCOVICI, 2007, p.58). Assim sendo, a objetivação torna concreto um objeto abstrato. Posteriormente esse objeto vai sendo naturalizado e passa a atuar no sentido da construção social da realidade (FLATH e MOSCOVICI, 1983). Para Telau (2015):

O início de um processo da representação social é a representação que formulamos anteriormente, seguida de uma necessidade de reformulá-la, familiarizá-la, ao percebê-la insuficiente para nos fornecer explicações sobre si ou o que a cerca. Diante dessa estranheza/insuficiência, aguçamos nossa curiosidade, resgatamos conhecimentos e os conjugamos com novas informações tanto no circuito da individualidade quanto da coletividade, pois esse movimento ocorre como uma necessidade de nos inserir nos círculos sociais. Não se trata tanto de desenvolver um determinado conhecimento, mas de estar informado, não ficar ignorante ou ficar por fora do círculo coletivo (TELAU, 2015, p.73).

Esse processo, por si só, não garante que o objeto, antes estranho, torne-se comum ao uso, para isso outra etapa necessita ser processada, a ancoragem. Para Moscovici (1978), essa etapa é compreendida como fase simbólica na qual o objeto passa pelo processo de nomeação. É a relação sujeito-objeto que determina o próprio objeto, conforme elucida Mazzotti (2002) que destaca que objeto e sujeito não são funcionalmente distintos, eles formam um conjunto indissociável, um não existe sem o outro.

Para Jovchelovith (1996, p.8), “a função central das Representações Sociais é ancorar os sujeito” o que equivale dizer que ancorar é dar segurança, é sustentar o sujeito em suas convicções construídas nas relações dele consigo mesmo e dele com o grupo. Esse momento caracteriza-se pela inserção do objeto numa hierarquia de valores, estabelecendo uma rede de significações em torno do mesmo, nesta etapa o objeto é naturalizado. Para Ribeiro (2016):

A ancoragem é responsável por dar sentido às imagens criadas. Ancorar é classificar, é dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Na busca por superar a resistência causada pelo objeto desconhecido, o sujeito coloca esse objeto em determinada categoria, dando-lhe um rótulo, tornando-o conhecido. Todo o processo está ligado com sistemas de crenças e valores socialmente construídos, ou seja, o sujeito compara o objeto desconhecido a uma rede de significações, a um modelo já existente (RIBEIRO, 2016, p. 38).

Logo, ancorar uma representação não é simplesmente um processo de produção de conhecimento, é um processo interno que permite a criação de chaves de leitura do mundo que o sujeito utiliza para interpretar e agir no dia a dia. “A ancoragem atualiza constantemente aspectos que certamente compõem o núcleo da representação, dando-lhe uma nova roupagem” (ARRUDA, p. 58). Ao aproximar o já conhecido da

novidade, a ancoragem cria a amálgama entre esses processos “tece os laços da rede de significados que é a representação social” (*Ibidem*, 59). Camargo (1998) destaca que na ancoragem ocorre a assimilação das imagens criadas pela objetivação, e essa imagem, combinada a um significado, juntam-se às imagens anteriores que já são conhecidas e nasce uma nova imagem. Pela ancoragem, o objeto é classificado entre as redes de categorização da sociedade, adequado à hierarquia existente das normas e valores sociais revelando-se como uma verdade.

Esse processo é inicialmente difícil e vai se tornando possível ao passo que vamos ajustando e trazendo para o campo familiar a materialidade idiossincrática das imagens. Todavia, a transformação de uma determinada informação, num dado momento histórico, influencia a forma como os sujeitos lidam com determinados objetos, alteram a forma como se percebem no mundo e como percebem o mundo. Dessa forma, aquilo que era estranho e difícil de lidar para uma geração pode ser visto com certa naturalidade por outra. Da mesma forma, dependendo do contexto, uma representação social pode ser camuflada, ou até adormecer esperando um momento propício para ser posteriormente assumida.

As representações que construímos são sempre o resultado de um esforço de tornar real algo que é abstrato, em determinadas situações esse processo é tão refinado que as RS tornam-se quase palpáveis. Para Telau (2015), estando naturalizados os conceitos, eles são classificados em categorias sociais capazes de serem reconhecidas e diferenciadas pelos indivíduos. Dessa categorização é possível escolher e utilizar os conceitos para qualificar diversas situações, estabelecer equivalências e comparações tanto dos conceitos quanto dos fatos reais, e assim, significar e nomear os acontecimentos e os comportamentos, ou simplificando, tornando comum aquilo que antes era um fenômeno extraordinário.

Os processos de objetivação e ancoragem articulam três funções básicas das representações sociais, sendo fundamentais para sua compreensão: a função cognitiva e de integração da novidade; função de interpretação da realidade e a função de orientação das condutas do grupo social. A primeira função pode ser entendida como a organização de um saber que favorece a adaptação ao cotidiano a partir da provocação de uma novidade. A função de interpretação da realidade permite compreender o entorno e a função de orientação das condutas funciona como um guia que orienta as ações e as relações sociais, determinando seus comportamentos, condutas e práticas.

Os estudos das RS a partir da Teoria de Moscovici são amplos e podem ser aplicados em diferentes áreas do conhecimento. Tal fecundidade teórica permitiu a interpretação e o desenvolvimento de diversas correntes analíticas (CARVALHO, 2017). Sendo elas: estrutural (ABRIC, 1993), societal (DOISE, 1998), processual (MOSCOVICI, 1961; JODELET, 1989) e dialógica (MARKOVÁ, 2006).

A abordagem estrutural busca explicar como se formam e se estruturam cognitivamente as RS. Aponta que o núcleo periférico é funcional e flexível, o que lhe permite adaptação ao contexto imediato protegendo o núcleo central que é estável, coerente, consensual, historicamente marcado, essencialmente normativo e determina a forma de organização interna dos significados (ALVES-MAZZOTTI, *et al* 2013). É graças ao sistema periférico que sofremos menos com as transformações que nos afetam. As alterações das RS são produzidas inicialmente nessa zona, garantindo certa estabilidade, caso contrário, os sujeitos viveriam em constante sofrimento, pois, os tormentos de lidar com objetos estranhos seriam diários e insuportáveis.

A segunda abordagem, classificada como societal, destaca que existe efeito da interação social sobre o desenvolvimento da inteligência, preconiza um procedimento experimental que leve em conta as normas e as representações construídas nas relações sociais vividas, e com as quais os sujeitos respondem em situações experimentais (ALMEIDA, 2009).

Já a abordagem processual, pretende analisar os processos constitutivos que unem de forma integrada a dimensão cognitiva, de ações e de pensamentos do sujeito, permitindo assim um olhar a partir de uma totalidade (ANTUNES-ROCHA, *et al*, 2017). Para Ribeiro (2016), “sendo dimensional/processual a abordagem de Denise Jodelet sobre as RS, deixa de lado as dicotomias e propõe uma análise histórica dialética para o entendimento de como as pessoas pensam, sentem e agem” (RIBEIRO, 2016, p. 70). Nesse sentido, Carvalho (2017) completa afirmando que esta abordagem permite apreender a análise dos processos constitutivos da representação que unem o pensamento, imagens, ações e sentimentos (CARVALHO, 2017, p. 105).

Outra perspectiva de entendimento das RS é a dialógica, na qual Marková “ênfata o papel da linguagem e da comunicação na elaboração de representações” (Gomes, 2018, P. 61). De acordo com Carvalho (2017), essas correntes partem dos princípios teóricos elaborados por Moscovici e não devem ser vistas como incompatíveis, uma vez que o desenvolvimento de cada uma permitiu o aprimoramento de um referencial, que possibilita o desenvolvimento de estudos com diferentes objetos,

procedimentos e elaborações. Arruda (2014) destaca que, posterior ao surgimento das primeiras vertentes de análise da Teoria, outras abordagens tem surgido, realçando o caráter dinâmico das representações. Em direção ao exposto pela autora, destacamos a abordagem na perspectiva do movimento que vem se constituindo como um referencial epistemológico e metodológico a partir dos estudos do GERES que busca compreender o movimento presente na construção das RS.

4.2. Representações Sociais em movimento e os estudos do GERES

No esforço de compreender os desafios vivenciados na transição de uma representação à outra, o GERES tem empreendido esforços na busca pelo movimento representacional. O mesmo tem construído um instrumental epistemológico que tem se mostrado capaz de projetar a perspectiva do movimento como uma possível corrente analítica dentro da TRS. Carvalho (2017) acrescenta que o grupo de pesquisa busca entender o movimento como fenômeno representacional em sua característica dinâmica, registrando a constituição de um debate. Trata-se de sistematizar discussões, estudos e produções realizadas em conjunto, dando o reconhecimento destas no processo de construção do conhecimento acadêmico e na sistematização de um conceito que poderá permitir a constatação dos processos de elaboração das representações sociais. O GERES vem se dedicando a refletir sobre as repercussões dos estudos das representações sociais em movimento e encontra argumento no ambiente campesino brasileiro, um contexto em que os sujeitos são fortemente impelidos a representar suas formas de produção e reprodução da vida.

Os povos campesinos têm sobrevivido em meio à forte especulação e pressão do capital, em alguns casos deteriorando sua forma tradicional de viver, expropriando, desqualificando sujeitos e forma de produzir, desconsiderando o campo como um lugar de desenvolvimento sustentável, impondo um modelo capitalista, monocultor, exploratório que demanda das populações do campo formas de continuar resistindo no campo, ou seja, faz com que tais sujeitos, pressionados, infram sobre o mundo a sua volta buscando a sobrevivência. (ANTUNES-ROCHA, *et al*, p. 350)

Diante do exposto, o estudo das RS tem oferecido ao contexto campesino contribuições importantes. Ao realizar uma leitura em diferentes dimensões dos

sujeitos, é possível perceber os objetos que os afetam, assim como a pressão que os impulsiona a tomar certas atitudes, bem como, justifica o porquê de uma decisão em detrimento de outra. Esse movimento traz à tona questões importantes para compreensão da realidade camponesa, especialmente relacionadas às estratégias de resistência. Por isso, o potencial das aplicações das RS é significativo, nesse contexto, pois permite considerar a Educação do Campo como atividade humana socialmente construída dando voz aos grupos que trabalham na Educação do Campo (DIAS, DIAS, CHAMON, 2016).

O estudo das RSM no contexto do campo pode contribuir para compreender as fragilidades e as questões que necessitam ser fortalecidas, bem como orientar as decisões que necessitam ser tomadas, apontando possibilidades de avaliar e intervir, pois o conhecimento socialmente elaborado nessa perspectiva se dá na contradição campo-capital. Para isso, o grupo tem construído ferramentas epistemológicas a partir de pesquisas que versam sobre a relação do sujeito e do objeto pesquisado. Somos afetados constantemente pelas mudanças e somos surpreendidos com o novo que requer de nós posicionamentos, atitudes e inferências. Somos, então, impelidos a movimentar, ou seja, reagirmos às novidades que nos chega.

Analisar as Representações Sociais na perspectiva do movimento, busca-se observar a dinâmica vivenciada pelos sujeitos em relação ao objeto pesquisado e o seu contexto social, considerados os tempos passado e presente, buscando apreender a construção das formas de pensar, sentir e agir e suas possíveis alterações. Tal apreensão busca localizar os movimentos representacionais gerados a partir da reestruturação dos processos simbólicos e relacionais dos sujeitos (ANTUNES-ROCHA, *et al*, 2017, p. 54).

De acordo com Carvalho (2017), para falar do movimento de construção das representações sociais, o grupo referenciou-se em Antunes-Rocha (*et al*, 2015), a fim de compreendê-lo a partir das transformações ocorridas nas formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos em relação ao novo e na busca de torná-lo familiar.

As discussões atuais do GERES tem apontado que o movimento de construção das Representações Sociais do sujeito, diante do objeto estranho, pode ser marcado pela adesão quando se abandona o conhecido e se **adere** totalmente ao novo, descartando os conhecimentos anteriores; pela aceitação do novo sem desprezar o conhecido, numa relação dialógica entre o que fui, sou e o que posso ser. Neste caso, o sujeito **reelabora** o novo. É importante considerar que o movimento de reelaboração acontece em

intensidades diferentes, dependendo do nível de percepção do sujeito em relação ao objeto da representação. Dessa maneira, é possível encontrar reelaborações iniciais, intermediárias e avançadas. Outro movimento é marcado pelo esforço em **manter** as experiências anteriores ao objeto novo, transitando, ora pelas experiências de vida que antecederam o contato com o elemento estranho, ora pelas experiências posteriores a ele. O movimento representacional pode se dar também por meio da **recusa**, quando o sujeito nega o objeto novo, vivenciando um processo de constante reorganização interna para sustentar sua posição diante do estranho.

Dessa forma, nota-se que o movimento não implica necessariamente em mudança de uma representação social em relação a um determinado objeto, mas está relacionado ao movimento do sujeito, um esforço que ele empreende para seguir e superar o desconforto causado pela novidade. Na perspectiva das RSM, a centralidade não está na representação ancorada, mas nos deslocamentos que o sujeito realiza quando é pressionado pelo estranho.

Contudo, esse movimento não é opcional nem passivo, para que ele ocorra é necessário que haja uma pressão para inferência (MOSCOVICI, 2007), nenhum movimento acontece sem que algo o impulsiona. É essa pressão que faz com que o sujeito seja impelido a reagir. Interessa ao Grupo compreender como e o que as pessoas fazem para vivenciar essa pressão. Quanto menor a distância entre o objeto e o sujeito, maior será a pressão exercida sobre ele e maior será o desafio para lidar com o mesmo. Contudo, existem situações em que o sujeito não tem domínio da intensidade da pressão exercida pelo objeto e menos de como ele pensa, sente, age e reage diante da realidade. Assim, para que o indivíduo construa, modifique ou transforme uma RS, deve existir uma mobilização contextual, informacional e/ou atitudinal que engendre conflitos entre ‘forças’, possibilitando a construção/transformação da mesma (ANTUNES-ROCHA, *et al*, 2016, p.54).

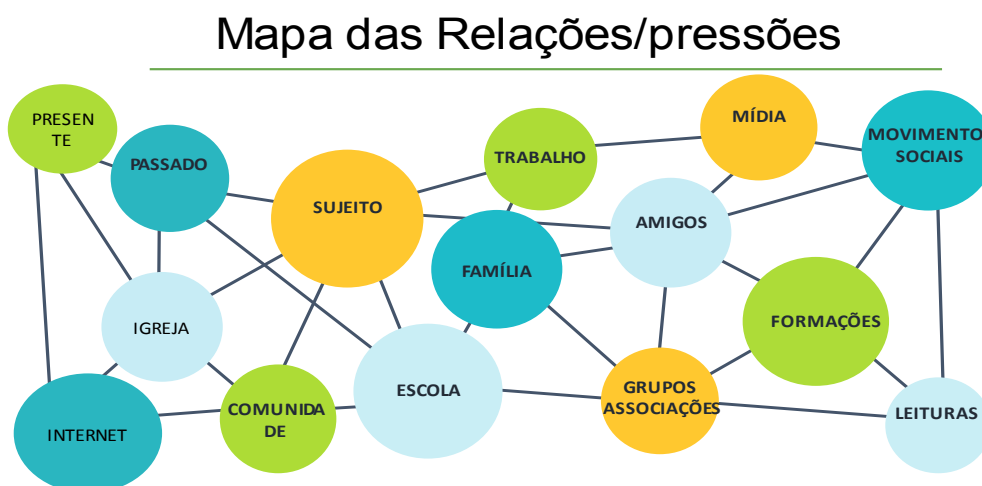
Ao apresentar as discussões epistemológicas construídas pelo GERES, Ribeiro (2016) ressalta que uma das preocupações até o instante tem sido conceituar e mostrar que as representações sociais se movimentam. Este movimento seja abrupto, lento, progressivo ou não realizado, que reafirma e cristaliza posições, acontece fatidicamente com as representações na sua gênese, na sua estrutura e na relação dialética com o cotidiano (*Ibidem*, 2016, 75). Em artigo publicado em 2015, o GERES sistematiza as investigações já consolidadas e apresenta os resultados das pesquisas que evidenciam que:

Não há como passar ileso pela experiência de contato com um objeto que desafia o entendimento, questiona as práticas e mobiliza as emoções, há sempre mudança, movimento e processo. Mesmo os sujeitos que não alteram suas referências após ter passado pela relação com o novo objeto precisam movimentar-se para garantir sua permanência. Em alguns casos, o esforço para manter é mais acentuado do que aquele mobilizado para a mudança. (ANTUNES-ROCHA, *et al*, 2015, p.12).

O foco das análises está na compreensão das formas de organização das representações sociais dos professores a partir de suas experiências profissionais, pessoais e das suas relações com os objetos analisados e os seus contextos sociais. Nesse sentido, para Moliner (2001) a transformação dos modos de pensar, sentir, e agir dos sujeitos podem ocorrer por mudanças ocasionadas na relação do grupo com o objeto, nas relações intergrupais, ou em outras mudanças do contexto social. Ainda que os elementos centrais busquem dar estabilidade à representação, elas são construtos dinâmicos, e, portanto sofrem modificações (JODELET, 2017).

Essas alterações perpassam a rede social na qual o sujeito está inserido, pois o sujeito não se movimenta sozinho, ou seja, é preciso uma rede que permita as transições. Na compreensão do movimento de uma RS, devemos levar em conta as diferentes inserções sociais dos sujeitos ao longo de suas trajetórias, conforme propõe o fluxograma abaixo:

IMAGEM 04- Mapa das relações/pressões



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

As probabilidades de conexões que o sujeito estabelece nas suas relações sociais podem oferecer pistas acerca das influências que são utilizadas como referência na construção das suas representações, as quais podem ser compreendidas, partindo de diferentes aspectos dessa rede social. Essas relações têm ingerências diferentes sobre os sujeitos e o objeto da representação, pois, ao compreendê-lo em todas as suas dimensões, é possível acessar diferentes interações buscando entendê-los numa totalidade concreta (GADOTTI, 2003). Para Jodelet (1991), as RS podem ser caracterizadas como: fenômenos complexos cujos conteúdos devem ser cuidadosamente destrinchados e referidos aos diferentes aspectos do objeto representado de modo a poder apreender os múltiplos processos que concorrem para a sua elaboração e consolidação como sistemas de pensamento. Essa malha de relações mostra as interações dos sujeitos e as possíveis influências na construção de explicações acerca dos objetos sociais. Essas explicações, também denominadas de senso comum, possibilitam que os indivíduos deem sentido aos fatos novos ou desconhecidos e, do mesmo modo, signifiquem a sociedade e o universo a que pertencem (MOSCOVICI, 1976). Ao apreender a novidade e transformá-la nas Representações Sociais movimentam-se.

Assim, a análise da TRS sob a perspectiva do movimento busca observar a dinâmica vivenciada pelos sujeitos nessas interações que estão em constantes deslocamentos, demandando a reestruturação dos processos simbólicos e relacionais, seja para manter ou para alterar uma representação (ANTUNES-ROCHA, *et al*, 2017).

Antunes-Rocha (2012), em pesquisa que abordava as construções representacionais de professores que atuavam no contexto educacional campesino, aponta que:

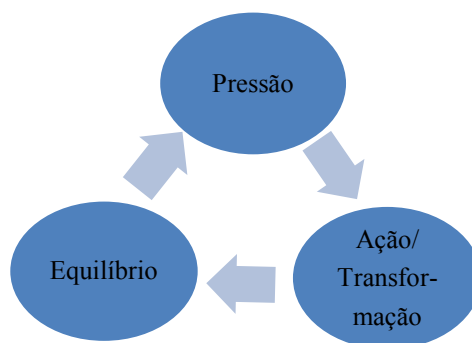
Os professores que estão se movimentando o fazem de formas diversificadas. Para cada movimento existem possibilidades de relacionar e ser com os alunos. [...] Foram, de certa forma, pressionados a tomar a consciência da presença dos alunos e alterar padrões de conduta. É frequente a expressão *eu mudei*. (ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 155).

A expressão destacada por Antunes-Rocha (2012) “eu mudei” deixa transparente a reelaboração de um pensamento vivenciada pelo sujeito. Porém, a consciência da mudança não está dada, ela é conquistada, nem sempre é tão visível, em determinadas situações esse trânsito é sutil e acontece de forma subentendida (ANTUNES-ROCHA *et al*, 2017, p. 351). A autora destaca dificuldades em apreender o movimento das RS,

pois não há como controlar todas as variáveis, uma vez que os estudos realizam-se fora de condições experimentais, impedindo a captura do momento da transição representacional.

A manifestação de uma representação é o que o sujeito pensa e sente articulado ao que faz. Em determinadas situações, reelaborar e/ou reformular uma representação é condição vital para permanecer ativo, ou seja, para se adequar às transformações que a contemporaneidade traz. Esse movimento pode, inicialmente, ser apreendido a partir da compreensão dos estágios vividos nos quais os sujeitos reagem a uma nova informação sobre determinado objeto.

IMAGEM 05: Estágios de vivências de uma representação social



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da pesquisa.

Os estágios descritos são relativos e variam de acordo com as especificidades dos sujeitos e com as pressões que vivenciam, ou seja, não existe uma temporalidade definida para se manter em equilíbrio, ou para reagir à pressão exercida por algum fenômeno, ou ainda, para ser transformado por ele. Esses estágios estão diretamente ligados aos conteúdos, aos processos e aos determinantes sociais na relação sujeito/objeto. “O mais alto grau de utilidade de uma coisa é de ser útil para provocar novas utilidades, o mais alto grau de verdade de uma ideia é de ser a fonte de novas verdades” (TARDE, 1999, *apud* JODELET, 2014, p. 264).

Assim, ao transitarem de um estágio a outro, as RS movimentam-se dependendo do grau de exposição frente ao objeto e à pressão que esse objeto exerce sobre o sujeito.

De certo, o movimento é experienciado, mesmo que a movimentação não perpassa todos os estágios. Essas transições guardam o potencial que nos interessa, pois, ela está repleta de incertezas, medos e desafios, ao mesmo tempo em que são construídas a partir de sensações de segurança que são refletidas no e pelo grupo. É nessa tênue e complexa rede que tem sido construída a interpretação das RSM, que atualmente tem expandido seus estudos para outros países da América Latina.

Em se tratando do contexto latino-americano, as pesquisas do GERES possuem seus objetos de estudos inscritos em um contexto social historicamente construído. O que lhes assegura dentro do processo de estudo das representações, a apreensão das especificidades que caracterizam os grupos, sociedades e nações, que compreendem mundos sociais diferentes, mas que não são estranhos uns aos outros, sendo, portanto, passíveis de aproximações.

A pesquisa de Araújo (2020), vinculada ao GERES, intitulada: *Representações Sociais de educadores das escolas família agrícola (EFAs) do Brasil e da Argentina sobre o uso pedagógico das tecnologias* abordou o uso das tecnologias nas práticas educativas de professores e aponta que os educadores estão reelaborando suas formas de pensar, sentir e agir de maneira a incorporarem elementos ligados à sociedade em rede, representados pela comunicação dinâmica proveniente da internet e redes sociais. O estudo evidencia o potencial das Representações Sociais em Movimento (RSM) em contribuir para a análise de fenômenos educacionais relacionados ao campo, assim como para o entendimento e avanço desta no contexto latino-americano.

Para compreender como os professores lidam com o fenômeno do campo nos contextos do Peru e do Brasil apresentamos no capítulo que se segue o percurso metodológico, a análise dos dados e os principais resultados encontrados neste estudo.

CAPÍTULO V - ANÁLISE E RESULTADOS

Nós não sabemos quase nada dessa alquimia que transforma a base metálica de nossas ideias em ouro de realidade. Como transformar conceitos em objetos ou em pessoas é o enigma que nos pré-ocupou por séculos e que é o verdadeiro objetivo da nossa ciência, como distinto de outras ciências que, na realidade, investiga o processo inverso. Eu estou bastante consciente que uma distância quase insuperável separa o problema de sua solução, uma distância que bem aos poucos estão preparados para transpor (MOSCOVICI, 2010).

Conforme apresentado anteriormente, esta Tese, de base contrastiva, foi construída a partir da problemática que envolve o campo e a educação no Peru e no Brasil, abordando como os professores que atuam no contexto da Pedagogia da Alternância lidam com a vinculação do projeto de escola ao projeto de campo e de sociedade, movimentando suas formas de pensar, sentir e agir em relação ao fenômeno do campo.

Este capítulo apresenta o percurso teórico metodológico percorrido para realização deste estudo, assim como, debruçou-se sobre a análise das narrativas compreendidas, à luz dos referenciais teóricos, buscando evidenciar e compreender o movimento das representações em relação ao objeto de estudo.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa COEP/UFMG por meio de Parecer número 2.615.879.

5.1 Métodos de coleta de dados

Os dados são muito importantes no processo de realização de uma pesquisa, visto que são informações que permitem ao pesquisador embasar seus estudos a partir de uma dada realidade. “Não existe pesquisa sem o apoio de técnicas e de instrumentos metodológicos adequados, que permitam a aproximação ao objeto de estudo” (PIANA, 2009, p. 167). Nesse sentido, no processo de coleta de dados utilizamos a observação não participante, questionário semiestruturado e entrevista narrativa.

Na observação não participante, o observador entra em contato com o grupo, a comunidade ou a realidade estudada, porém, não se envolve, nem se integra a ela; permanece de fora. O observador presencia o fato, mas não participa dele (MARCONI & LAKATOS, 1996). Nesse sentido, a observação nos permitiu participar em tempo

real sem interferir na relação dos participantes com o objeto de estudo e, assim, perceber como os professores lidam com o fenômeno em questão.

Além da observação, utilizamos a aplicação de questionário semiestruturado que foi aplicado para o total de dezessete (17) professores. O questionário, segundo Gil (1999, p.128) pode ser definido como “uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. Nossa intenção com a aplicação foi recolher informações que pudessem contribuir com o processo de identificação dos participantes, como idade, sexo, formação, tempo de experiência docente, tempo de experiência no contexto da Pedagogia da Alternância, recolher registros superficiais relacionados aos determinantes das representações sociais e selecionar os professores que participariam da entrevista narrativa.

Para aplicação do questionário foi acordado com a equipe gestora das duas escolas a realização de uma roda de conversa com os professores na qual foi feita uma breve apresentação da pesquisa com exposição dos objetivos, procedimentos e instrumentos de coleta de dados, esclarecimento de dúvidas. A adesão ao questionário foi voluntária e os selecionados foram submetidos ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP-UFMG).

Após a aplicação do questionário, foi realizada a tabulação das respostas. Como o número de respondentes e de questões foram reduzidos, não foi necessário utilizar nenhum software de processamento eletrônico de tabulação de informações, sendo os mesmos computados manualmente e agrupados conforme exposto nos quadros 8 e 9 deste estudo. Os dados coletados no questionário contribuíram para apresentar o perfil geral dos participantes a partir de características singulares, assim como permitiu apreender os determinantes relacionados ao campo informacional e possíveis focalizações dos professores em relação ao objeto de pesquisa.

Para participar da entrevista, selecionamos o total de doze (12) professores, sendo seis (06) peruanos e seis (06) brasileiros. Esses participantes atenderam aos seguintes critérios pré- estabelecidos: a) Professores egressos de EFA ou de CRFA, com qualquer tempo de experiência; b) Professores de qualquer área de atuação, com experiência mínima de um ano de atuação no contexto da Pedagogia da Alternância;

c) Professores egressos ou graduandos em Licenciatura específica para atuar na educação campestre, com qualquer tempo de atuação na Pedagogia da Alternância.

Outro importante recurso metodológico adotado neste estudo foi a entrevista narrativa. Para Jovchelovich e Bauer (2002), as narrativas são consideradas representações ou interpretações do mundo e, portanto, não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam uma verdade a partir de um ponto de vista num determinado tempo, espaço e contexto. “Ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema de pergunta-resposta da maioria das entrevistas” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2013, p.95). Dessa forma, as narrativas combinam histórias de vida a contextos sócio-históricos e, ao mesmo tempo, revelam experiências individuais, podendo lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmos (CRESWELL, 2014).

Dessa maneira, de acordo com Jovchelovich e Bauer (2002), o objetivo da entrevista narrativa não é apenas reconstruir a história de vida do entrevistado, mas compreender os contextos em que essas biografias foram construídas, entender os fatores que os mobilizam e perceber os processos pelos quais os entrevistados passaram ao tornar familiar elementos confrontados no cotidiano, o que mostra a tentativa de diálogo entre os procedimentos teóricos e metodológicos adotados nessa tese. “A busca pelo desenvolvimento de uma entrevista narrativa, nesse contexto, deve-se ao fato da possibilidade de aprofundamento da experiência do sujeito” (CARVALHO, 2017, p. 117). “Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2013, p.91).

Para Telau (2015, p. 80), a entrevista narrativa é um método apropriado “quando os pesquisadores almejam analisar conteúdos que estão resguardados nas subjetividades dos sujeitos”. Este método de coleta de informações estimula e encoraja um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do seu contexto social por meio da reconstrução de acontecimentos sociais a partir da perspectiva do informante (BAUER & GASKELL, 2013). No que se refere à apreensão do movimento das RS nas narrativas, Antunes-Rocha (2018) ressalta que este método de coleta de dados “vem se constituindo como um procedimento analítico profícuo que permite mapear o discurso sobre o objeto, em termos espaciais e temporais”. Nesse

sentido, buscamos nas narrativas perceber o movimento das formas de pensar, sentir e agir dos professores em relação ao objeto deste estudo. Para realização das entrevistas narrativas, levamos em consideração o que ponderam Jovchelovitch e Bauer (2013) ao estabelecerem fases e regras para coleta dos dados conforme quadro abaixo:

QUADRO 04 – Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar os sinais de finalização (“coda”)
3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Jovchelovitch e Bauer, 2002, *apud*, CARVALHO, 2017, p. 117

Essas orientações contribuem para que o entrevistador não rompa com o raciocínio do entrevistado, ao mesmo tempo em que se apresentam como um mapa de percurso para que a narrativa não se desvie da sua centralidade. Dessa forma, na fase de preparação, organizamos o local, dispendo os materiais necessários para coleta dos dados (cadernos, canetas, dois celulares com gravador de voz, água) e TCLE para assinaturas. Para realização das entrevistas narrativas, construímos com os participantes um cronograma no qual se estabelecia o horário e local de cada entrevista, de forma a não comprometer o andamento das atividades da escola.

Na fase 1, os professores foram encorajados a narrar suas trajetórias de vida em relação ao objeto, partindo de suas experiências, considerando as marcas temporais, antes, durante e depois da atuação na escola pesquisada, descrevendo suas vivências pessoais e profissionais. Durante a fase 2, respeitando o que as autoras orientam, não houve interrupções e os professores discorreram sobre suas vivências livremente. Já na fase 3, estimulamos a narrativa, perguntando o que aconteceu diante de uma determinada situação solicitando que descrevessem com mais detalhes os pontos

considerados relevantes. Posteriormente, na fase 4, com o gravador desligado, conversamos com os professores, retomamos pontos e situações vividas que julgamos pertinentes. Para Araújo (2020), nesse momento, podem aparecer informações que ajudam o pesquisador a entender a narrativa, embora não se configurem como material a ser inserido na pesquisa, já que são dotadas de explicações racionalizadas que fugiram da escolha do tópico inicial. Conforme aponta o autor, esse momento é proveitoso, pois, os entrevistados demonstravam maior naturalidade e descontração.

As entrevistas narrativas totalizaram aproximadamente 7 horas e 35 minutos de gravação. Elas aconteceram durante os turnos livres dos professores, os quais foram ouvidos individualmente em espaço reservado na própria escola. Os tempos de gravações individuais variam entre 38 minutos e 1h e 03 minutos. Depois de coletados, os dados foram transcritos. Para que nenhuma informação passasse despercebida, as narrativas dos professores do Peru foram transcritas por uma colaboradora bilíngue em *castelhano e quéchua*. As transcrições das narrativas dos professores brasileiros foram realizadas pela própria pesquisadora que é de origem e falante da mesma língua que os entrevistados.

5.2 Definição das categorias de análise

Para o processo de tratamento dos dados, valemo-nos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2010), a qual é definida pela autora como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 2010, p. 48).

Para a autora, o processo de análise não é estático ou rígido, sendo preciso levar em conta algumas etapas, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise organiza-se o material que será submetido ao estudo e na etapa seguinte o material é analisado cuidadosamente. Durante o processo de tratamento dos resultados, a análise é feita a partir da inferência e interpretação dos pontos destacados. Conforme orienta a autora foram construídas duas categorias para facilitar o processo de análise do conteúdo com vista a identificar os componentes estruturantes de

uma representação social, e os fenômenos da realidade social relacionados à sua emergência, sendo: sujeitos do campo: a) movimentos de um modo de vida, terra e produção b) Uma escola do campo: movimentos de reconhecimento do projeto da Pedagogia da Alternância. Tais categorias surgiram a partir das unidades de significação do conteúdo extraídas das narrativas, das observações no diálogo com os referenciais teóricos de maneira a perceber a aproximação entre os projetos de campo e de escola por meio da prática docente.

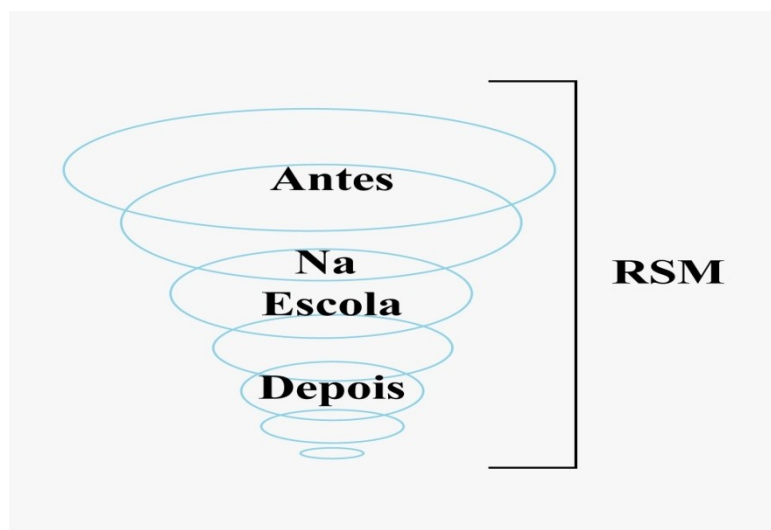
Levando em consideração que o contexto da PA é gerador de mudanças e provoca tomada de posições e atitudes, procurou-se compreender os sujeitos e suas representações sociais dentro do contexto do campo de um modo amplo. Buscamos compreender a dimensão do estranho presente nas narrativas, procurando perceber como esse elemento aparece e como os professores reagem a ele. Para isso, apoiamos no direcionamento metodológico definido em Antunes-Rocha (2018), que se orienta por meio de três questionamentos:

- a) como se organizam os conteúdos representacionais de objeto em um contexto em mudança?
 - b) quais os movimentos realizados pelos sujeitos com relação aos saberes instituídos e dos saberes instituintes?
 - c) como os conteúdos/movimentos articulam-se em termos das possibilidades e limites de mudança de uma representação social?
- (ANTUNES-ROCHA, 2018, p. 20-21).

Buscamos evidenciar os deslocamentos e compreender como as representações sociais movimentam-se em relação à escola e ao campo. Para tal, conforme Araújo (2020) foram utilizadas estratégias de investigação capazes de analisar os componentes estruturantes de uma representação social: informação, campo da representação e atitude, assim como os fenômenos da realidade social relacionados à emergência de uma representação social, sendo: dispersão e defasagem das informações relativas ao objeto representado, focalização em relação a um centro de interesse, e a pressão para a inferência do objeto.

Para compreender o movimento das representações sociais consideramos as transições espaço/temporais dos entrevistados em relação às escolas que compõem os contextos desta pesquisa, conforme mostra imagem abaixo:

IMAGEM 06 – Representação social no espaço/tempo



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Esses deslocamentos ajudam a perceber as alterações nas formas de pensar, sentir e agir dos entrevistados quando são desafiados pelo elemento estranho, bem como compreender como as experiências de vida sustentam uma determinada representação ou impulsionam para seu movimento.

O referencial da Educação do Campo subsidiou a análise a partir da matriz de referência apresentada no quadro abaixo, que busca articular os indicadores e descritores presentes no conjunto de princípios orgânicos à Educação do Campo os quais permitem perceber a vinculação do projeto de escola aos modos de produção e reprodução da vida camponesa.

QUADRO 05 – Matriz de Referência da Educação do Campo

Indicador	Descritores
01-Educação como direito	D1- Existência da escola no contexto do campo; D2- Condições estruturais da escola; D3- Alimentação escolar adequada; D4- Calendário adaptado à realidade camponesa; D5- Assistência pedagógica; D6- Matriz de ensino dialogada com as questões da vida no campo; D7- Formação docente específica para atuar nas escolas do campo; D8- Existência de materiais didáticos específicos elaborados a partir da realidade camponesa.
02-Protagonismo	D9- Participação democrática dos estudantes, família e comunidade na elaboração, organização e execução das propostas pedagógicas e administrativas da escola;

	D10- Reconhecimento do acúmulo histórico da população camponesa na luta pela existência da escola.
03-Formação para o desenvolvimento sustentável	D11- Posse e uso da Terra; D12 - Prática dialogada com o fortalecimento da Agricultura Familiar; D13- Incentiva a sucessão rural; D14- Relação equilibrada com a natureza; D15- Preocupação com a biodiversidade; D16- Utilização de técnicas agroecológicas de produção;
04-Respeito às características do campo e dos seus sujeitos	D17- Práticas contextualizada à realidade do campo; D18- Respeito à identidade camponesa; D19- Consciência política; D20- Cultura camponesa como recurso de ensino; D21-Valoração dos conhecimentos produzidos no campo; D22- Valorização do campo como lugar de produzir a existência;

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

As práticas docentes neste estudo são analisadas a partir desta matriz, pois compreendemos que a Educação do Campo oferece indicadores consistentes para pensar a relação campo/escola em diferentes contextos para interpretação de distintas realidades. O processo de análise será apresentado em dois momentos: primeiro, debruçaremos-nos sobre o contexto do Peru de modo a entender como se movimentam as representações sociais dos professores em relação ao campo e, posteriormente, empreenderemos a mesma análise, tendo como referência o contexto brasileiro.

5.3 Representações Sociais dos professores no contexto do CRFA/Peru

No que se refere ao contexto de pesquisa, no Peru foi selecionado o Centro Rural de Formação em Alternância de Colcha. O Centro Rural de Formação em Alternância Yauri Waynakunaq Kallpachaq é banhado pelo rio Apurimac que em quéchua significa APU – Deus, RIMAC – Falar, o Deus que fala pelo barulho das águas. O Centro localiza-se na Comunidade de São Francisco, sede do Distrito de Colcha, que pertence ao Município de Paruro, localizado no Departamento do Cusco e atende jovens (meninos e meninas) provenientes de áreas rurais circunvizinhas. Está localizado aos

pés do monte sagrado³⁷ Yauri Waynakuna Kallpachaq que dá nome ao Centro e que significa “Deus que protege os jovens”.

FOTO 01 – Imagem do monte sagrado



Fonte: arquivo da pesquisadora.

No município de Paruro existem 03 CRFAs ligados à UGEL, CRFA de Colcha, CRFA de Huanin Pampa Paqareqtambo e CRFA de San Juan de Quihuares (ligado a Rondocan Acomayo). Localizado no Vale das montanhas com clima temperado está localizado o distrito de Colcha, a 2.800 metros de altitude do nível do mar. Tem aproximadamente 963 habitantes, entrecortada por ruas de terra e casas com arquitetura simples. De acordo com os moradores, o Distrito foi criado pelos Incas quando fugiam da perseguição dos espanhóis e assim iam formando pequenas comunidades entre os vales das montanhas cusquenhas. Existem restos arqueológicos pré-incas e incas no entorno do Distrito que comprovam sua existência, datando de mais de 900 anos. Como Distrito, sua emancipação aconteceu no ano de 1857, recebendo o nome Colcha, que, de acordo com os antigos moradores, surgiu porque ali vivia um povo artesão que confeccionava colchas com lã de alpaca para cama e mesa.

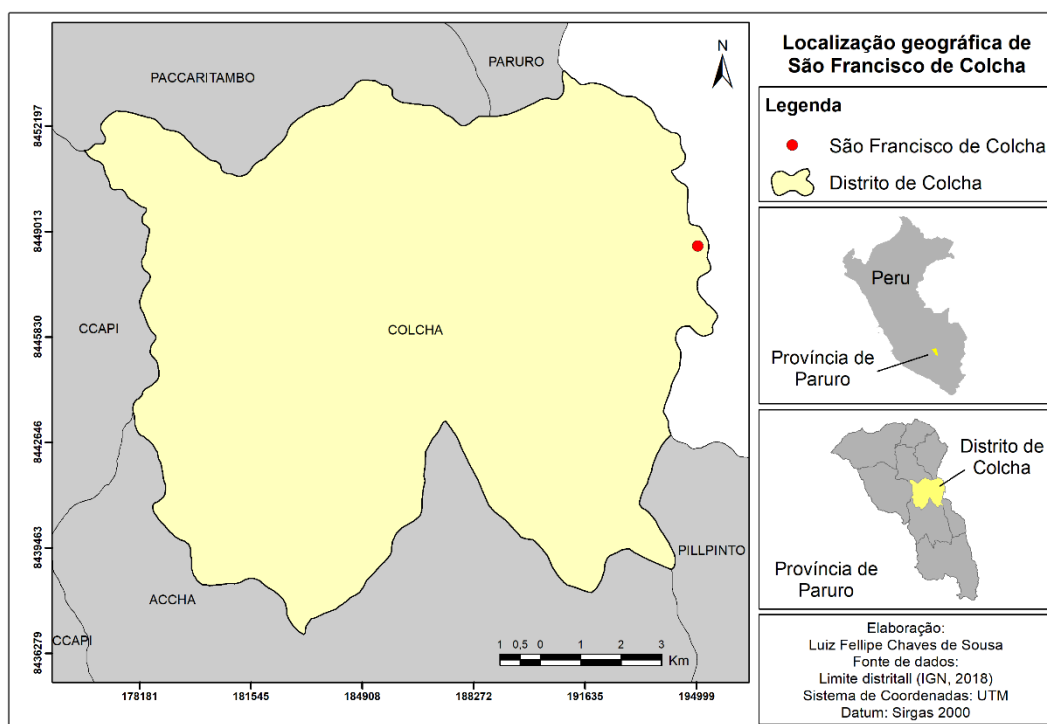
Estamos en eso, definiendo... hemos preguntado a tíos, abuelos, ellos dicen que se nombra así, antiguamente, acá, tenían, eran artesanos. “Colcha”, proviene de ese nombre, “colcha”, según ellos, pero ahorlos antropólogos que han venido del Ministerio de Cultura, nos han dicho que “nombre Colcha”, no es quechua, sino español, pero

³⁷ Na cosmovisão andina, alguns montes são considerados sagrados, pois, representa em cada uma de suas partes a ordem divina através de um sistema de relações. Para compreender mais sobre a comovisão andina pode-se consultar o artigo de Avelar Araujo Santos Junior intitulado “Cosmovisão e religiosidade andina: uma dinâmica histórica de encontros, desencontros e reencontros” publicado em 2009 na revista INTERAÇÕES - Cultura e Comunidade disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article>

para nosotros es si la historia que nuestros antepasados dicen. (Presidente da Comuna, 2018, entrevista à pesquisadora).

Colcha é formada por seis comunidades, sendo elas: Pampacucho, Pacopata, Deochinhuay, Araypallpa, San Lorenzo e São Francisco. A sede do Distrito é a comunidade de São Francisco e abriga o CRFA/Cocha. O mapa abaixo mostra a localização geográfica da sede em relação ao Distrito mencionado.

MAPA 01: Localização Geográfica de São Francisco de Colcha



Fonte: SOUSA, L. F. C. Elaborado a partir de dados da pesquisa

As terras em Colcha são comunais, gestadas por uma Associação. Os comuneiros patronais são as pessoas que vivem na comunidade e que possuem uma porção de terra, em geral, pequenos lotes, conforme protocolo da Reforma Agrária. As terras não podem ser vendidas sem o consentimento da comunidade, quando há intenção a comunidade, por meio da Associação, decide as condições da venda, sendo que cada comunidade é autônoma e responsável por administrar seus terrenos. Existe uma parte das terras que é de propriedade coletiva, onde cultivam especialmente milho, cevada e trigo para venda e manutenção dos gastos da Associação e da comunidade. No Peru, os Distritos possuem determinada autonomia na gestão do território e, por isso, têm na

gestão um Alcade³⁸ (prefeito) e Regedores (vereadores) que exercem um mandato de 4 anos.

Os investimentos realizados no Distrito são escassos, não havia anteriormente escola de nível secundário, o que provocou a migração para as cidades de Paruro (16 km) e Cusco (58 km), alterando a formação social da comunidade que passou a ser composta por anciãos e anciãs. A comunidade fala quéchua e castelhano com predominância da primeira, especialmente entre os mais velhos que, em sua maioria, não falam castelhano. Em relação à produção cultivam vários cereais, em especial, milho, quinoa e trigo, porém, atualmente, pela escassez de água, estão migrando para cultivo de frutíferas, em especial, o abacate³⁹. Cultivam também hortaliças e verduras que necessitam de pouca água na produção. No tocante ao abastecimento de água, existe um manancial criado para captação de água do rio que abastece as casas. A Associação de Comuneiros cria um comitê que cuida das questões relacionadas à água, racionalizam o consumo e realizam os procedimentos de tratamento no reservatório. Decorrente de sua escassez, a água tem sido um grave problema enfrentado pela população.

Em relação às práticas culturais a comunidade realiza festas tradicionais populares em comemoração a San Isidro, Señor de Pampacucho, Virgen del Rosario e, a principal, que é em homenagem à Santa Rosa de Lima. Ao se tratar de serviços de saúde, São Francisco possui um posto de saúde com ótima infraestrutura e conta com uma farmácia básica. No entanto, quando os pacientes são avaliados com maior gravidade, são encaminhados para atendimento no hospital de Paruro, ou Cusco.

Não há atendimento de segurança pública na comunidade, porém, quando necessário, a polícia é acionada e deslocada de Paruro. Existe acesso a sinal telefônico, disponibilizado por uma operadora. Não há transporte regularizado para realizar o trajeto até a sede do município, que fica a 16 km com rodovia sem asfalto e sem segurança nos precipícios que serpenteiam a estrada, todavia, quando necessário, são acionados carros particulares que realizam o transporte. Na sede do Distrito de Colcha é

³⁸ Quando realizávamos a visita à comunidade, aconteciam campanhas para eleições distritais, municipais e departamentais. Para Colcha, concorriam sete candidatos ligados a diferentes partidos. A divisão política no Peru é diferente do Brasil. No Brasil temos a União, Estados Federados e Municípios, dentro dos municípios temos as Cidades, Distritos que por conseguinte é formado pelas comunidades. No Peru a divisão correspondente é Nação, Províncias, Municipalidades, Cidades, Distritos, e Comunidades.

³⁹ O abacate no Peru conhecido como 'palta' é uma fruta típica muito usada na alimentação. O país é um grande produtor cultivando diversas espécies. No CRFA de Colcha a plantação de abacates tem sido o objeto central de muitos projetos produtivos.

oferecida a Educação Infantil (estudantes de 3, 4, e 5 anos de idade) pelo PRONOEI (Programa Não Escolarizado). O atendimento é realizado por uma promotora social⁴⁰ que atende a cinco crianças. Oferecem também educação primária (1º ao 6º grau para crianças de 6 a 11 anos na Escola Municipal San Juan Baptista) em turmas multiséries organizadas em 02 classes, 2º e 4º anos formam uma turma e 5º e 6º outra turma, não tem estudantes matriculados no 1º ano. A escola conta com 15 estudantes, sendo 04 meninas e 11 meninos, provenientes das comunidades de Miska, Corma, Quepo e São Francisco.

Trabalham na escola primária dois professores, ambos *residem* na comunidade. Um é licenciado em Pedagogia, com 61 anos e 31 anos de experiência no magistério, a outra, uma professora com 50 anos de idade e 25 anos de experiência, pedagoga com especialização em gestão e educação bilíngue intercultural. Todas as comunidades de Colcha têm pelo menos uma escola primária, agrupadas em uma rede de Educação Rural, no entanto, a população demandava a criação de escola de nível secundário. Dessa maneira, como o governo não assumia essa responsabilidade, a comunidade organizou-se para criar a sua escola.

Foi sob a sombra das laranjeiras que dona Carlota Ttupa Carrillo, uma professora militante da Educação Rural em Colcha, relatou a história da qual participou, liderando ativamente a criação do CRFA. Ela relata que a primeira iniciativa para criação foi mobilizar a comunidade e eleger uma comissão para liderar os encaminhamentos. Esse grupo foi chamado de PRO-CRIAÇÃO. A UGEL sugeriu a PA como possibilidade de atendimento e exigiu que tivessem local apropriado e estudantes suficientes. Nesse momento, iniciaram a tarefa de mapear os estudantes, buscando-os casa por casa. A Comissão procurou o PRORURAL, que tinha um escritório em Cusco, onde receberam orientações para o funcionamento de uma escola em alternância, conseqüentemente, a comunidade mobilizou-se e, por meio de uma festa patronal, angariaram recursos para iniciar o trabalho.

O desafio seguinte era conseguir um local para iniciar o funcionamento, então a escola primária cedeu duas salas de aula e solicitaram da igreja um espaço para acomodação dos estudantes. O local cedido funcionava como curral e necessitava de limpeza e reparos que foram realizados pela população da comunidade que, em seguida, instalou dois dormitórios e uma cozinha. De acordo com os relatos, o Arcebispo de

⁴⁰ Não há obrigatoriedade de um professor habilitado para atuar na Educação Infantil, nas escolas rurais é comum encontrar promotoras sociais, que são professores com segundo grau completo.

Cusco enviou um advogado até a comunidade sob a alegação de que não poderia ceder o espaço da igreja por se tratar de uma atividade para lucro pessoal. Diante do ocorrido, a comunidade explicou a situação e conseguiu também o empréstimo da casa paroquial para uso.

Inicialmente, o colégio foi criado como Instituto Educativo de Gestão Comunal (IEGCOM), em nome do presidente da comunidade. O desafio seguinte era contratar os professores. Então, o PRORURAL contratou uma professora que tinha experiência em CRFA, para auxiliar no processo de implantação, por conseguinte, a comissão procurou os “colchenhos”⁴¹ que viviam em Cusco e Lima e eles comprometeram-se a pagar ao menos dois professores. O município assumiu o pagamento de um professor. Assim, somavam-se quatro professores, era o que precisavam para iniciar. A cada ano, exigiam que o Estado assumisse a responsabilidade pela contratação dos professores. E, assim, as atividades do Centro iniciaram em 2010, contando com 15 estudantes de diferentes comunidades rurais de Colcha.

Em 2013, construíram os alojamentos divididos em dois espaços, contudo, as dificuldades permaneciam. Não tinham cozinheira, sete mães ajudavam e revezavam no preparo das refeições. Posteriormente, a comunidade doou o terreno para construção provisória do colégio, embora, nesse período, a maioria dos professores que atuavam na instituição não tinha formação específica para atuar na educação secundária. Dona Carlota disse, entre lágrimas, que quando eles passavam alguma dificuldade dizia: *“Um dia vou contar essa história e dar risadas, isso tudo que estou fazendo será uma anedota”*. E acrescenta: *“E esse dia chegou...”*.

Em 2016, quando o diretor Rodrigo Zanabria⁴² assumiu a gestão do CRFA em Colcha, havia poucos estudantes. A primeira iniciativa foi mobilizar profissionais qualificados para assumir a docência e, em seguida, articular parcerias que garantissem a construção provisória de 05 módulos pré-fabricados, onde funcionariam 3 salas de aulas, uma sala de professores conjugada com uma biblioteca e uma sala destinada à secretaria do colégio. Todo o trabalho foi construído pelas mãos dos pais, mães e estudantes, através de uma corrente de trabalho motivada pelo desejo de ver o colégio progredir.

⁴¹ Adjetivo pátrio para quem nasce em Colcha.

⁴² O diretor relatou que não pretende ficar no colégio por muito tempo, ele disse que possui formação em Educação Rural e gostaria de ficar mais perto da família, tem um filho pequeno, mas de alguma maneira continuar o trabalho na área de sua formação.

Atualmente, o CRFA de Colcha oferece vagas para meninos e meninas e atende a 101 estudantes provenientes de 8 comunidades aldeãs e do distrito de Colcha, Accha, Rondocan, Yaurisque y Huanoquite, incluindo estudantes procedentes da cidade de Cusco, totalizando 58 meninos e 43 meninas. Contudo, não há nenhuma atividade realizada no CRFA em parceria com moradores da comunidade de São Francisco. Outro ponto que merece ser destacado é que durante a visita, conforme foi apresentado, o Distrito de Colcha estava em campanha eleitoral para eleger um Alcade, porém, não foi possível perceber nenhum movimento por parte da escola em apresentar suas demandas e refletir as propostas dos candidatos.

Quanto à infraestrutura, o CRFA conta com uma estrutura física provisória, recém-construída, que está sendo ampliada, ao passo que os recursos são disponibilizados: 03 salas de aula, uma delas compartilha espaço com o laboratório de informática, onde há 9 computadores sem acesso à internet; 01 alojamento feminino, que foi construído no terreno da escola primária, com 02 banheiros e 01 alojamento masculino, que funciona em um salão da Associação de comunheiros, com 02 banheiros, um feminino e um masculino. Além disso, 01 sala de professores que compartilha espaço com a biblioteca, onde há um pequeno acervo literário e didático. Entretanto, a cozinha e o refeitório ainda se encontram em espaços precários. A comunidade escolar aguarda liberação de recursos para construção definitiva do prédio escolar. Não há fornecimento de energia elétrica direto ao colégio. Quanto ao abastecimento de água, o colégio recebe água tratada, mas tem que lidar constantemente com a falta. Em relação ao saneamento, o esgoto é tratado em uma pequena estação de tratamento da comunidade.

No que se refere ao quadro de pessoal o CRFA conta com um diretor, 10 professores e dois funcionários que trabalham na manutenção, limpeza e preparo das refeições, sendo um zelador e uma cozinheira⁴³. Totaliza-se, assim, 13 funcionários. Quanto aos professores, 5 são homens e 5 são mulheres, essa paridade é organizada pelo CRFA para facilitar o acompanhamento dos estudantes, pois, todos eles passam a semana internados no Centro, juntamente com os estudantes. Aos finais de semana é permitido aos estudantes e professores visitarem suas famílias. Todos os professores residem em Cusco e a distância dos familiares foi relatada por eles como um ponto que dificulta a permanência no CRFA.

⁴³ Ambos (zelador e cozinheira) trabalham três turnos, o que deixa evidente a necessidade de contratação de auxiliares para contribuir com a realização das tarefas e revezamento dos turnos de trabalho.

Entre os professores, apenas dois estão aprendendo a falar quéchuá, mas compreendem com facilidade, todos os outros são bilíngues em castelhano e quéchuá. Outra particularidade é que nenhum dos professores que atuam no CRFA é nomeado (efetivo). A contratação é feita pela UGEL. Desde 2016, o Centro começou a desenvolver o Projeto Comunidade de Aprendizagem vinculado ao Instituto Natura do Brasil conforme apresentado no capítulo III.

No contexto do Peru foram aplicados e respondidos 10 (dez) questionários que contribuíram para definir o perfil dos participantes, conforme quadro abaixo:

QUADRO 06 – Informações do questionário – CRFA/Peru

Pseudônimo	Sexo	Idade	Tempo de experiência na PA	Vivência no campo	Localização da residência
Milagros	F	30 anos	05 anos	Sim	Urbana
Rosário	F	27 anos	02 anos	Sim	Urbana
Dolores	F	26 anos	04 anos	Não	Urbana
Mercedes	F	25 anos	05 anos	Não	Urbana
Professora 05	F	27 anos	01 ano	Não	Urbana
Ollanta	M	31 anos	08 anos	Sim	Urbana
Javier	M	25 anos	02 anos	Sim	Urbana
Professor 08	M	29 anos	Menos de um ano	Sim	Urbana
Professor 09	M	41 anos	Menos de um ano	Sim	Urbana
Professor 10	M	27 anos	01 ano	Sim	Urbana

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Com base nos critérios estabelecidos, selecionamos 06 (seis) professores para participarem da entrevista narrativa. 04 (quatro) professores não atenderam ao critério de tempo de experiência. Dos selecionados 02 (dois) são homens e 04 (quatro) são mulheres. A idade varia de 25 (vinte e cinco) a 31 (trinta e um) anos. A experiência docente em CRFA varia de 02 (dois) a 08 (oito) anos. Somente 01 (um) professor é casado e tem filho. Quanto à formação, 01 (um) possui formação técnica sem licenciatura, 02 (dois) deles têm formação superior sem licenciatura e 03 (três) possuem licenciatura em diferentes áreas. A duração das entrevistas narrativas varia de 38 minutos à 1 hora e 03 minutos. De forma a preservar a identidade dos participantes usamos pseudônimos, para isso, buscamos nomes comuns utilizados no contexto peruano.

Conforme definido, o conteúdo das narrativas foi analisado com base nas categorias estabelecidas. Desse modo, levando em consideração a unidade de significação que trata dos sujeitos do campo: movimentos de um modo de vida, terra e produção no contexto do CRFA/Peru, os entrevistados, ao narrarem suas experiências

em relação ao objeto, partiram das suas vivências antes de atuarem como docentes no contexto do CRFA. Ao fazerem isso, buscaram, nas suas trajetórias de vida, momentos da infância pelos quais foi possível perceber uma vivência familiar vinculada ao campo.

“Ah, yo viví en... en el campo de pequeño... tenía que ayudar en cultivar en la chacra, en hacer algunas actividades y también teníamos animales, y sobre todo estaba todo el día con los animales, teníamos vacas y ovejas, entonces todos los días era, yo tenía que ir a ver a los ganados, todos los días... eso ya era... era algo monótono, aburrido, a veces, pero tenías que ir, tenías que hacerlo, no? y también en las chacras ayudábamos bastantes porque éramos los últimos, yo era el penúltimo y tenía, tengo, hermano menor, que es 2 años menor, entonces somos los dos últimos, entonces los mayores ya estaban en Cuzco, como que ya no venían donde mis papás a poder ayudar, entonces nosotros éramos los que ayudábamos en todas las actividades, era lo que hacíamos. Entonces generalmente era pastear todas las ovejas...” (Javier).

“lo que hacía en mi niñez era dedicarse a pastorear ganado en la montaña, todo el día, desde la mañana y regresaba a la tarde con el ganado, con el burro, con el chanco, el burro no se vendía, el burro era para épocas de siembra que se llenaba de carga el burro y te ayudaba, el ganado lo vendían, ya tenía 3 o 4 años ahí lo vendían, y ahí eran recursos. Y el chanco lo vendía cuando crecía, de eso vivía mi abuela. Trabajo de la chacra era para consumo para nosotros porque era pequeño, no podíamos producir harto. Nosotros llegábamos del colegio, nos desvestíamos, y nos vamos al campo, y las mamás a las casas a cocinar, y nosotros nos quedábamos con los chanchos, con las vacas, con todo ahí, a pastorear, porque había chacales y si entraban y se comían un maíz había un problema, entonces teníamos que cuidar eso, y, muy aparte de eso... teníamos que regresar a la casa y una vez regresado a la casa teníamos que llevar leña, teníamos que recoger leña para que la mamá cocine, y si no había leña porque era escaso veces, la bosta de la vaca, del ganado, sirve también como combustible” (Milagros).

“Si, en mi niñez... pero estuve en la ciudad, siempre, en la niñez, sí, pero mi vida, también, parte de mi vida, está en el campo, vivimos cerca de Cusco. El campo para mí era un lugar donde había más pobreza y la gente trabajaba mucho con pocos recursos, sufría mucho, para cambiar su situación tenía que convertirse en emprendedor. Mis papás trabajaban, también, siempre han sido emprendedores, así, con temas de agricultura, tema de servicio, por ejemplo, mis papás se dedican, tienen tienda de abarrotes... e Eh, y... y desde la familia, siempre hay esa, eh, ese... esa forma de ver las cosas de distinta manera. El campo para mí era un lugar donde había más pobreza y la gente trabajaba mucho con pocos recursos, sufría mucho” (Ollanta).

“Soy campesina, vivía con mi familia en el campo, ayudaba con las tareas de la propiedad, cuidaba de los animales, de la casa, pastoreaba, plantaba y cosechaba. Y ese era el campo para mí, mucho trabajo y mi familia, vivíamos con dificultades” Y ese era el campo para mí, mucho trabajo y mi familia, vivíamos con dificultades” (Rosário).

“Viví en el campo durante mi niñez, pero quería ir a la ciudad, donde hay más oportunidades. No había aspiraciones por parte de los papás de que en algún momento lleguen a ser profesionales o que se preparen, no tanto, sino porque era quizás una obligación que ellos tenían que cumplir y hasta donde podían les apoyaban. Incluso pensando que en en la ciudad supuestamente la calidad es más alta” (Mercedes).

“Yo no vivía en el campo, pero me encantaría ir a casa de familiares durante las vacaciones” (Dolores).

Ao narrarem as experiências de vida, Javier, Milagros, Ollanta e Mercedes relataram vivência no campo e apontaram o trabalho nesse contexto em uma perspectiva familiar. Apenas Dolores disse não ter vínculo de vivência no campo. Milagros, Javier e Rosário relataram atividades que eram desenvolvidas pela família e deram destaque às práticas que eram de suas responsabilidades, demonstrando formas de organização do trabalho no âmbito da Agricultura Familiar. Podemos perceber nas narrativas, hábitos que tanto caracterizam como também marcam o sujeito que vive e reproduz a existência no campo. No Campesinato é importante destacar que a família constitui a unidade para a realização do trabalho e garantia de sua existência (PLOEG, 2008). Ollanta relatou que teve vivência no campo, contudo, sua relação com o contexto urbano também apareceu, uma vez que os pais eram proprietários de uma loja na cidade, onde trabalhavam. O entrevistado destacou que a família era empreendedora e que essa forma de ver as coisas permeou sua vida e contribuiu para sua formação. Ele concluiu o trecho dizendo que, para ele, o campo era um lugar de muito trabalho e de sofrimento por ser marcado pela pobreza. Mercedes destacou que, mesmo vivendo no campo, alimentava o desejo de ir para cidade, pois, para ela, na cidade era possível ter acesso a melhores oportunidades. Ela destacou que no campo não havia aspirações de crescimento e que, muitas vezes, os pais mandavam os filhos para estudar na cidade como uma obrigação, mas, sem esperança de resultados satisfatórios. Ela finalizou dizendo que os pais acreditam que na cidade a qualidade da educação é melhor do que na área rural. Dolores disse que não viveu no campo, contudo, apontou uma vivência bucólica, na qual o campo aparece como lugar de descanso, de divertir e passar férias. É possível perceber

na narrativa de Dolores que o campo é percebido como espaço idílico e suas contradições não são evidenciadas (FERNANDES, 2004). As narrativas oferecem indícios para pensar a relação escola/campo a partir do indicador número 4 da matriz de referência da Educação do Campo que trata do respeito às características do campo e dos seus sujeitos ao trazerem elementos que caracterizam a dinâmica da vida campesina.

Ao narrarem suas memórias de infância em relação ao campo, ressaltaram as condições precárias de vida que provocava a migração para a cidade. O acesso à escola apareceu como negação de direito e um dos principais motivadores para a saída do campo, atrelado à pobreza e à negação de outros direitos básicos. Esse momento foi narrado como algo doloroso, pois, além da quebra de vínculo com a família e com o contexto campesino, os sujeitos ainda tinham que enfrentar a depreciação do seu modo de vida, resultado da histórica dicotomia rural e urbano.

“Eh, fue un cambio distinto, porque era diferente, no? eh, los chicos, los compañeros de colegio no son como en el campo. En el campo creces tu niñez, tienes confianza, puedes hablar... y no son, no son muy respetuosos. En la ciudad cuando te ven que vienes del campo, ya te toman como sabes, te tratan mal... te, te decían, eh, a veces te decían, eh, “chola”, eh, eso es lo malo, así, si tienes la piel clara no te dicen nada, pero si tienes tez andina o morena te dicen “cholo, chola”, o... insultan, te dicen “india”, o si es varón “indio” ya, una vez me trataron así, por mi tipo de piel o por mi tez, en un inicio te cae mal... no te sienta bien. Yo pensava así que ser del campo no era bueno.” (Milagros).

“ir a la ciudad fue un momento doloroso, dejar a mamá y papá y todavía enfrentar los preconceitos por ser del campo. Entonces, eh, por la lejanía de lugar del escuela, estaba muy lejo y además era pequeño, pues mis papás decidieron enviarme a Cuzco, porque ya estaban mis hermanos mayores y ya estaban viviendo ahí. Ya unos cuantos años” (Javier).

“ Yo no vivía en el campo, pero via algunos papás han decidió llevarlos a sus hijos a la ciudad y los dejaban solos ahí, ese era el principal problema porque como vivían solos no había quienes los controle, al menos mi colegio estaba ubicado en una zona en el que... en el que la mayoría de los estudiantes eran pues hijos de migrantes de la Zona Rural que se han ido a la ciudad, y ese era... vivían solos y abandonados, un poço. Entonces yo pensava que ser campesino no era bueno, la vida era difícil ” (Dolores).

“Incluso quería ir a la ciudad, pero cuando llegué vi que no se parecía en nada a lo que pensaba, la gente que era niños del campo se veía como atrasada, cholo, y me dolía mucho”. (Mercedes).

“mi padre me mandó a la ciudad a estudiar, pero como ya tenía una conexión con la ciudad, no tuve dificultades para adaptarme” (Ollanta).

“Fui a la ciudad a estudiar, era buen estudiante, así que salí sin muchas dificultades” (Rosário).

Milagros apontou que as características da sua identidade campesina foram motivo das discriminações que viveu, além do preconceito territorial, apareceu na narrativa da entrevistada a discriminação racial. Nota-se a presença de estereótipos sendo empregados para depreciar seu modo de vida, ela relatou que essa situação lhe causava sofrimento. Javier compartilhou de um sentimento semelhante ao de Milagros, ele destacou que a distância entre a escola e sua casa foi o motivo de sua família mandá-lo para a cidade, relatando que esta mudança foi muito dolorosa, tanto por ter que se desvincular da família quanto pelo preconceito enfrentado na cidade. Já Dolores destacou que queria ir para a cidade, provavelmente esse desejo estava fundamentado no imaginário social, no qual a cidade aparece, conforme dito anteriormente, como lugar de oportunidades. Contudo, a entrevistada relatou que, ao chegar, viu que a realidade na cidade para o sujeito camponês não era fácil, ela sofreu, assim como Milagros e Javier, discriminação socioterritorial e narrou essa vivência com uma situação dolorida. Para Ollanta e Rosário, o fato de ir para a cidade foi vivenciado de forma mais tranquila, ao narrarem essa experiência não apareceram situações onde tiveram que enfrentar algum tipo de preconceito. Ollanta, pelo fato de já conviver no espaço urbano por conta do trabalho dos pais e da distância de sua casa em relação à cidade, encontrou poucas dificuldades. Fica evidente nas narrativas que a negação do direito à escolarização às populações camponesas é historicamente reproduzida (UCCELLI; MONTERO, 2010), assim como, nota-se a presença do descritor 1 da matriz de referência que sustenta esta análise que trata da existência da escola no contexto campesino aparece como um direito negado historicamente.

As narrativas trazem outras passagens que confirmam a depreciação do modo de ser dos sujeitos camponeses, o próprio termo rural aparece nessa condição.

“Habían chicos que sus papas no eran agricultores o campesinos, entonces... eh, podían ir con la ropa que querían, pero nosotros, los chicos del campo no podíamos, porque nuestros papás no tenían dinero y teníamos que... teníamos todo el año dos pares de zapatos y uno de zapatillas. Eh, porque decía “ah, eres un chico del campo”, como si eso fuera feo, y los chicos con la compu... e iban con zapato,

entonces nosotros los niños, en la casa, en el campo, para ir a la chacra, ojotas... solo para ir al colegio usábamos, nos poníamos (patón?) Ahora veo que los estudiantes de campo no son feos, tienen su propia forma de ser (Milagros).”

“Vi a niños que venían del campo y cuando llegaban al colegio estaban tranquilos, tenían vergüenza de hablar, sentía pena por ellos” (Dolores).

“en la escuela estábamos separados, no nos mezclábamos como los estudiantes de la ciudad, había una separación invisible, pero estaba presente” (Rosário).

“Recuerdo que al principio me dio vergüenza porque venía del campo, porque era campesino, y nos dijeron que esto es rural”. (Javier)

As narrativas vão avançando e as relações sociais vividas na cidade são reconstruídas com destaque para o contexto escolar urbano. As condições de precariedade apareceram na fala de Milagros, ela comparou a forma de se vestir no campo em relação à cidade e como essa diferença era usada para depreciar os estudantes oriundos do campo. No final do trecho, a entrevistada destacou que essa forma de ser, na verdade, é uma característica que não deve ser usada para qualificar ou desqualificar o sujeito camponês. Dolores disse que tinha pena dos estudantes do campo, dada às situações que presenciava. A condição de pena tira os camponeses da horizontalidade das relações sociais situando-os como sujeitos de não direito (AMES, 2013). Levando em consideração que as representações sociais são construídas necessariamente relacionadas às práticas cotidianas e as identidades pessoais e culturais (JODELET, 2005) essa relação é reforçada nos professores que vivenciaram essa situação de abandono e de estigmatização. O modo de vida era balisador para desqualificar também o sujeito do campo. Ao desqualificar os camponeses desqualifica-se também sua luta, sua história e seu fazer.

Rosário e Javier destacaram a separação não só territorial, mas também social, ela disse que na escola os estudantes eram separados pela linha divisória socialmente construída e na narrativa de Javier percebe-se o constrangimento e a negação da identidade campesina ao dizer que tinha vergonha de ser camponês. Nota-se que o próprio termo rural é empregado com tom pejorativo pela população urbana (CALDART, 2009). Nota-se que esse era um destino dos jovens camponeses que quisessem dar continuidade aos estudos, o vínculo com o campo ficava então comprometido, e mais que a separação física, havia a ruptura com o modo de vida

campesino que passava a ser influenciado pelo modo de vida urbano (BENJAMIM, 2001).

Nas narrativas, o período escolar coincidia com os momentos iniciais de vivência na cidade para Javier, Milagros, Rosário e Mercedes. Ollanta e Dolores, apesar de já manterem relativo vínculo com a cidade, apontaram situações nas quais os modos de vida rural e urbano eram confrontados, contudo, com intensidades distintas em relação aos outros entrevistados. Nota-se nas narrativas que o uso da língua materna aparece como elemento que caracteriza o camponês, destacando sua ancestralidade indígena, mas também sendo motivo para o acirramento das desigualdades entre o campo e a cidade. Os entrevistados relataram experiências nas quais eram vítimas de preconceito linguístico, porque eram falantes da língua materna praticada em suas comunidades.

“La primera dificultad, que no podía, no sabía hablar en español no sabía hablar en castellano y no podía comunicarme con nadie. (...) en esa época, eh, también había compañeros que venían de zonas rurales como yo, pero, pues en la ciudad generalmente tienes miedo o tienes vergüenza de hablar el quechua, eso era antes, y también creo que ahora se sigue manteniendo pero como que ya se ha revalorado el quechua directamente, incluso ya en los colegios se exige que “se hable quechua”, antes no era así, no? Entonces, es por eso, por la vergüenza que sentías por hablar quechua, no te comunicabas en quechua, entonces yo no hablaba con nadie porque nadie me hablaba en quechua y yo tenía vergüenza y lo que uno sabía del español no podía hablar, y con mi prima pues solo nos mirábamos, tampoco hablábamos en el salón porque estábamos en el mismo salón (risos), estábamos, ahí, mirando, atentos... calladitos. (...) fue duro ese trance de, de venir a un lugar, a una ciudad con la lengua materna que es el quechua, y no poder comunicarte con otras personas, no?” (Javier).

“Me daba vergüenza hablar en mi lengua materna, hoy veo que es una característica que hay que conservar” (Milagros).

“Hasta hace algunos años, nunca había sabido hablar castellano, era quechua mi primera lengua, entonces, si, eh, yo estude en colegio, así, donde solamente había una profesora, desde primero a quinto nos enseñaba una sola profesora y en puro quéchua. cuando fui a la ciudad tuve que aprender”. (Rosário).

“Mi padre me enseñó a hablar español a temprana edad, aunque también hablo quechua. Dijo que el español era el idioma de la ciudad” (Mercedes).

“Desde niño. Desde niño quechua y desde niño castellano también” (Ollanta).

A narrativa de Javier, ao se calar para esconder uma característica identitária, coloca em evidência o que o preconceito em suas diferentes manifestações pode provocar na vida do camponês. Nesse período, a narrativa aponta que ele era uma criança apartada de sua família, vivendo acuado em um lugar estranho e sem poder comunicar-se. Esse trecho da narrativa mostra como as especificidades camponesas são desconsideradas no contexto escolar urbano e os impactos disso na vida dos sujeitos campesinos. Vivência semelhante é narrada por Milagros, ela também disse que tinha vergonha de falar em sua língua materna, destacando que hoje percebe que esta é uma característica campesina que precisa ser preservada. Rosário, em sua narrativa, não destacou nenhuma situação de preconceito, ela diz que o espanhol é sua segunda língua, que falava quéchua e na escola a professora também ensinava apenas em quéchua. Ela narrou que teve que aprender o espanhol quando foi para a cidade. Ollanta e Mercedes aprenderam o idioma oficial desde cedo, o pai de Mercedes dizia que o espanhol era a língua da cidade. Essa diferença linguística acabava excluindo dos processos de interação os estudantes do campo, tornando-se uma marca que estudantes queriam esconder e para isso se silenciavam (SATO, 2017). A desigualdade territorial historicamente foi parâmetro para dividir e qualificar os sujeitos (MARIÁTEGUI, 1989).

É possível perceber que, ao longo da trajetória de vida, os entrevistados vivenciaram experiências que permitiram partir de um contexto que desvalorizava a língua materna para um contexto de reconhecimento desta, enquanto característica cultural dos campesinos.

Yo tenía vergüenza de hablar en quéchua, pero hoy estoy orgulloso de mi lengua materna (Javier).

Les hablo quechua a los estudiantes y los animo a hablar y transmitirlo a sus hijos. (Ollanta).

“pero todos hablan quechua, pero el quechua ya está pasando a un lugar donde no le están dando importancia, después de mucha demanda de la población campesina. Trabajar en una escuela bilingüe nos hace apreciar aún más la lengua materna (Dolores).

“Que no se pierda el idioma. No? primeramente el idioma. Y que sean primero, bilingües, y si no se pueden expresar bien en español lo pueden hacer en quechua, y que ellos cuando vayan a la ciudad se

sientan seguros de lo que son y no tengan miedo a una mordida, de hablar o expresarse...Hoy quiero que los alumnos se sientan orgullosos de ser campesinos, que hablen su lengua materna, se puede vivir bien en el campo. (Milagros).”

... y ellos me tienen que hablar en quechua, a veces les digo, eh... “no anden diciendo “nosotros acá” nuestra lengua, si tienen hijos tienen que enseñarles, y es una manera de tener viva la cultura de nuestro pueblo”, no? lo vamos a llevar adonde estemos. No es bueno perder las costumbres que tenemos, es mucho que ya se está perdiendo, y los chicos cada vez se acuerdan menos, no? y se está muriendo ya con los viejitos... y los nuevos no lo van a llegar a conocer (Mercedes).

Dolores destacou a prática do bilinguismo da escola, enquanto propulsora para construir outra visão do uso da língua e, conseqüentemente, das características culturais campesinas. Javier mostrou que saiu de um contexto de negação da língua para sua valorização. Ollanta, Milagros e Mercedes destacaram a necessidade, não só de reconhecer a língua enquanto marca cultural do povo peruano, bem como, da importância de seu uso para que as gerações vindouras possam aprendê-la e, com isso, garantir sua reprodução. Percebe-se consenso entre os entrevistados em reconhecer o direito à garantia das especificidades camponesas no contexto escolar por meio do ensino e da prática da língua materna. Em relação à matriz de referência as narrativas evidenciam a luta camponesa pela diversidade linguística e a materialização dos descritores 17 e 19 que se dedicam ao respeito à identidade campesina e à cultura camponesa como recurso de ensino. Para Ames (2013) a valorização da identidade campesina é condição para que se fortaleça a proposta de Educação Rural.

Ao narrarem as especificidades camponesas, emerge nas narrativas o fenômeno religioso, enquanto característica do modo de vida camponês.

“somos un pueblo católico y en el campo esta religión está muy viva, se conservan y enseñan a los niños tradiciones, fiestas, costumbres” (Dolores).

“la cultura aquí tiene una gran presencia de religiosidad. E no CRFA también tratamos de enseñar valores religiosos, incluso tenemos un maestro que es sacerdote, ayuda mucho” (Javier).

“parece que en el campo los papás y las mamás están más preocupados por los valores religiosos del catolicismo, en la ciudad hoy esto está cambiando y está muy mal. Buscamos como maestros enseñar también los valores religiosos” (Mercedes).

“en el campo, las tradiciones religiosas se mantienen y transmiten a las nuevas generaciones, todos participan en las fiestas de la iglesia, celebraciones” (Milagros).

“nuestra religión católica es muy importante para nosotros, el pueblo peruano es un pueblo de fe” (Ollanta).

Os entrevistados apontam nas narrativas que o fenômeno religioso da doutrina Católica está presente na organização do campo, influenciando o modo de vida dos sujeitos, uma vez que determina valores, costumes e atitudes. Destacaram que as tradições religiosas são preservadas no campo e que esse contexto/lugar preocupa-se em repassar suas crenças e seus valores às novas gerações, deixando evidente que o CRFA reproduz um modelo de ensino religioso confessional. Mercedes destacou que a população camponesa procura manter os valores religiosos com maior intensidade que a população da cidade. Ela e Javier destacaram que as práticas educativas no CRFA também orientam para uma formação fundamentada em valores religiosos. Esta influência religiosa pode ser percebida também na forma como compreendem a terra. Quanto a isso, destacaram que:

“para el campesinado, la tierra es el bien máspreciado, sin ella no se puede vivir en el campo, ¿Verdad? Así que tienes que cuidarla” (Javier).

"cuando abundan las cosechas, devolvemos la mejor parte gracias a Dios y a la madre tierra" (Milagros).

" es importante vivir bien en la tierra" (Mercedes).

“Dios dejó la tierra para todos, no para algunos” (Rosário).

“la tierra es el regalo que Dios dejó para que los campesinos sobresalgan, produzcan y tengan sus negocios” (Ollanta).

¿Es importante tener la tierra, sin ella los padres no pueden producirla? Debe haber tierra para cultivar y vivir con la familia. Y los estudiantes también tienen que desarrollar sus proyectos productivos y quién sabe hacer que esta tierra produzca a gran escala, ¿no? (Dolores).

A terra aparece para Javier como um bem precioso que precisa ser cuidado. Na narrativa de Milagros a terra surge como mãe, em uma perspectiva divina, na qual Deus e Terra entrelaçam-se numa amálgama consistente. Já Mercedes, resgatou o conceito de “bem viver”, comumente usado pelas populações originárias. Rosário enfatizou a terra

como bem comum e, portanto, direito de todos. Para Ollanta e Dolores a terra assume também uma dimensão econômica. Ele compreende a terra como um presente de Deus, mas entende que este presente deve ser usado para desenvolver os negócios e produzir em larga escala. Nota-se que existe diversidade na forma de pensar a terra que aparece na contradição: espiritualidade/religiosidade x terra de negócios. Conforme Martins (1980, p. 60) “quando o capital se apropria da terra, esta se transforma em terra de negócio, em terra de exploração do trabalho alheio, quando o trabalhador se apossa da terra, ela se transforma em terra de trabalho”. É possível notar nas narrativas que o descritor 11 é contemplado parcialmente, não é possível perceber nenhuma menção às formas de posse da terra, entretanto, no que se refere ao seu uso a dimensão econômica aparece enquanto prerrogativa.

As narrativas das práticas dos entrevistados apontam uma relação de proximidade junto às famílias dos estudantes que é estimulada pelo formato pedagógico dos CRFAs. Esta aproximação faz com que diferentes questões manifestem-se. Daremos destaque ao tema da violência no campo por ser um elemento recorrente nas narrativas, percebido a partir do consumo exagerado de álcool, citado pelos entrevistados como um possível desencadeador da violência física contra as mulheres, crianças e adolescentes.

“También... eh, cogen algún tema, por ejemplo, el alcoholismo, que aquí hay bastantes que se dedican al alcohol. ” (Javier). “Es porque van a la chacra y la costumbre de la chacra es la chicha, y la costumbre del alcohol...” (Mercedes).

“Pero tenemos una dificultad aquí los papás consumen mucho alcohol” (Ollanta).

“sobre todo, yo creo que... el desinterés es porque, eh, porque tienen problemas familiares, no? a veces en sus casas hay violencia familiar, alcoholismo, entonces vienen ellos con todos esos problemas, aquí, al colegio, y no tienen ganas de estudiar. Simplemente no les interesa el estudio porque más están pensando en los problemas familiares de sus casas, más que todo sería por eso y hay muchos problemas de alcoholismo, de violencia familiar aquí... en un colegio acá cerca hay una comunidad en donde casi el 80-90% de los pobladores toman bastante alcohol, entonces los jóvenes vienen con ese problema de que los papás se pelean, de que hay discusiones en la familia y que cuando llegan aquí no tienen una motivación para estudiar. No hay motivación” (Javier).

“El consumo de alcohol es exagerado entre los padres en el campo, muchos beben todos los días, y esto no es un buen ejemplo para sus

hijos, porque pueden pensar que beber es un remedio para los males” (Milagros).

“Y hay papás que están constantemente borrachos, todo el día, molestan sus parejas e hijos. Y entonces tratamos de focalizar eso. Ya, “alcoholismo”, yo agarro al alcoholismo... entonces: está bien como esta comportándonos con nuestros hijos? Le ayudamos en algo? Muchas veces nuestros papás han sido así, entonces muchas veces nosotros también hemos sido... eh, cosas así. No?” (Dolores).

Ollanta, Milagros e Mercedes apontaram que o consumo de bebida alcoólica é uma característica campesina, destacando que essa prática não é adequada e apresenta consequências negativas na educação dos filhos. Para Javier, além dessas consequências, o consumo exagerado de álcool influencia os resultados dos estudantes na escola. Para ele, um estudante que tem, no contexto da família, pais que bebem, discutem e brigam, não tem bom rendimento na escola, pois não tem motivação. Ao tratar sobre o assunto, Rosário disse que os pais constantemente embreagam-se e hostilizam suas esposas e filhos. Ela diz que, ao perceber essa situação, a escola procura refletir junto aos pais esta conduta. É importante perceber nas narrativas que a questão do consumo do álcool aparece como uma prática específica da população camponesa, entretanto, é sabido que tal costume é praticado também pela população urbana. A opção em fazer uso desse elemento entre outros que poderiam ser acionados coloca em evidência a depreciação do campo construída historicamente na qual o sujeito camponês aparece como aquele, preguiçoso, bêbado, sujo, atrasado. Esses estereótipos negativos colocam no cerne a ideologia da urbanização, pela negação do modo de produção e reprodução da vida camponesa. Para Vasconcellos, (2009, p. 12) “esses deméritos guardam alguma relação com o modo pelo qual o pensamento social brasileiro elabora o homem pobre do campo”. É em vista disso, que Fernandes (2013) propõe a dialética enquanto fundamento para análise das questões que envolvem o universo camponês, isso porque, para o autor ao contrário da depreciação e desqualificação a dialética respalda o reconhecimento e a superação das formas de pensar.

Ao tratarem das relações percebidas durante as visitas às famílias, os entrevistados também narraram vivências que expressam a desigualdade de gênero, marcada pela superioridade masculina e pelo pouco empoderamento das mulheres.

“A la mujercita le hacen lavar, lavar los platos, limpiar... todo, cocinar... y al varoncito, no, no le hacen hacer esas cosas. O sea, más que todo casi en lo antiguo, aquí, en esta zona, no?” (Dolores).

“En las reuniones de la comunidad hablan más los varones, y no las mujeres” (Milagros).

“los hombres son superiores a las mujeres” o que, digamos, eh, ellos son más fuertes, estos estereotipos aún están...” (Mercedes).

“Aquí en el Perú en general, pero en el campo es aún más evidente, los hombres tienen un lugar diferente al de las mujeres, tienen una voz más activa” (Javier).

Percebe-se que Dolores, Milagros, Mercedes e Javier apontaram que a desigualdade de gênero está presente na realidade das famílias. Dolores e Javier destacaram que, no campo, essas diferenças são ainda mais evidentes. Para Alencar, (2017) a realidade peruana machista está enraizada na cultura e é mais evidente no campo. De acordo com Freyre (2000) esse tipo de comportamento entre pais e filhos refletem marcas típicas do patriarcado rural que tem como uma das características as relações autoritárias paternas inerentes à estrutura da família nuclear.

Ao transitar pela relação família/escola os entrevistados referem aos estudantes camponeses alegando que estes são “mais educados” do que os estudantes da cidade. Essa comparação nas narrativas diz respeito à forma como os estudantes do campo comportam-se e relacionam-se com as pessoas.

“Trabajaban con sus papás, y, si, bueno, es bonito, a mí me encanta el campo particularmente porque, porque, eh, ahí todavía creo que puedes ver en esencia lo que son los valores, la solidaridad de las personas, el sacrificio, el esfuerzo que ellos hacen por salir adelante. (...) son jóvenes muy amables, cariñosos. Esas es creo una de las características también de la Zona Rural que... que en otras zonas se há perdido mucho. (...) haz tu tarea’, eh, ellos hacen solitos, y aparte... eh, aparte, eh... también hacen sus comisiones eh, son responsables, son dócil muy diferentes a los de la Ciudad” (Dolores).

“El otro fue la sencillez de los chicos: los chicos son, eh, esa vez que vine me impacto que... eran muy sencillos, muy dóciles, muy respetuosos los varoncitos” (Rosário).

“Yo vengo de una familia, también, así, humilde, de campo” (Javier).

“Los estudiantes de campo respetan más, son más obedientes a sus papás y mamás” (Ollanta).

Ao dizer sobre esta relação Javier ressaltou que vem de família humilde, assim como os estudantes do campo. Percebe-se consenso entre os entrevistados ao caracterizarem os camponeses com adjetivos como, humildes, obedientes, dóceis e respeitosos. Ao narrarem suas impressões a respeito dos estudantes, os entrevistados também narraram suas projeções e perspectivas de futuro, tanto para os estudantes, quanto para si.

“...Me gustaría que los Estudiantes si? Se cambiase en la ciudad, hacer un curso de educación superior. Pero, cuando termina quinto de secundario y no tiene la posibilidad tal vez de postular a una Universidad por temas económicos, por falta de dinero, podría fácilmente crear una empresa, tener un proyecto para que pueda, para que pueda mantener entonces ya sabe eh, ya sabe cómo, como es tener una pequeña empresa... Pues una de las formas es que, aquí, en su localidad, con los recursos de ellos puedan desarrollar una actividad quizás un poco más empresarial, y poder ser un comerciantes, eh, pero... no en el nivel en el que se da solo para la... para la sobrevivencia, no de esa forma, sino ya un poquito más a escala superior “(...) los estudiantes con estos recursos que se cuenta en las localidades puede emprender, se puede hacer un negocio, se puede ser un empresario exitoso, se puede ganar dinero” (Mercedes).

”a poder tener una pequeña empresa y con eso poder mantener a su familia. Creo que es la ventaja de este tipo de sistema, entonces que ellos consiguen su familia, o quieren quedarse simplemente aquí, no quieren ir a otro lado a estudiar, entonces, eh, podrían comenzar un negocio, no? porque ya saben muy bien cómo hacerlo: desde primero hasta quinto de secundaria, tienen un proyecto productivo en ese sentido, no? que tienen que formar una empresa de que... que tienen que desarrollarse empresarialmente. Aja... pero a mí me gustaría que todos puedan estudiar, no? que puedan seguir estudiando, desarrollándose, formándose como personas... profesionalmente, eh, y tener una empresa también, no? es muy importante. Podría ser acá. Podrías comenzar, no? aquí, en el campo y después poder un poquito ampliar la empresa, poder crecer, y poder entrar de a poquito a una ciudad o a varias ciudades, no? Porque el campo solo no ofrece las condiciones para crecer” (Javier).

“Notar que el contexto donde ellos viven, existen múltiples potencialidades, recursos donde ellos muy bien pueden aprovechar, y de repente como si tuvieran una pequeña micro-empresa, a partir de sus potencialidades es de que existen en el medio” (Dolores).

“yo aspiro bastante que aquí se construya un colegio, donde tengan laboratorios, donde tenga... bien implementado el colegio. Porque hablar de... de decir, de educación que se debe enseñar así, pero si no tienes una infraestructura que sea cómodo para las perspectivas de las personas, para los estudiantes, no? Siendo buenas personas con muchos valores. Que sepan decir “gracias” a cada momento, que sepan, que estén agradecidos, que sepan dar permiso, ceder el asiento,

eso es lo que yo espero de ellos, no? que esta generación cambie... que cambie, que tenga más consciencia ambiental, que, que... que mayormente siempre estén ceñidos a los valores y que pues, sean emprendedores. Pueden tener profesión como también pueden tener empresas. Eso yo espero de ellos” (Rosário).

“Eh, Bueno , claro, yo sé que... que algunos de ellos van a estudiar, eh, y otros... eh, van a quedarse aquí,no? generalmente, lamentablemente...aquí,en estas zonas rurales, los estudiantes cuando terminan quinto de secundaria... muchos de ellos tienen sus hijos,tienen su familia,entonces generalmente se quedan aquí, eh,en sus comunidades (...) Pero me gustaría que (los estudiantes) se desarrollen en la ciudad (...) aquí, en el campo y después poder un poquito ampliar la empresa, poder crecer, y poder entrar de a poquito a una ciudad o a varias ciudades, no?” Queremos que los chicos sean empresarios. Empresarios, que ellos mismos generen su propio trabajo, porque... porque hay poca demanda de trabajo en el Perú, y por lo tanto, el sistema de educación peruana educa solo para que sean servidores, trabajadores, y no para ser emprendedores o empresarios, y lo que nosotros trabajamos es que los chicos sean empresarios. Sean emprendedores, y también puedan trabajar. Para que los estudiantes cambien su situación, necesitan convertirse en emprendedores, crear su propia empresa, los proyectos empresariales aquí los apoyan en esto (Ollanta).

“Hoy creo que ser campesinos todavía no es bueno, porque las condiciones de vida no han cambiado mucho, tienen que vivir con pobreza y discriminación, tienes que ser fuerte. No puedes ser ingenuo. Pero, deseo que si migran, al menos que regresen... eh, que regresen a su pueblo, no? Y si se quedan en su pueblo que trabajen con lo que ya saben, para de repente no contar con lo mismo, porque hay gente que se conoce de cómo aplicar una tecnología pero no lo hace, está ahí, con que sabe y se queda en eso, entonces, mejorando su chacra, ya emprendiendo también para los papás” (Milagros).

Ao descrever o que almeja para o futuro dos estudantes, Mercedes evidenciou que deseja que progridam nos seus processos de escolarização, mas caso as condições econômicas não permitam que se tornem grandes comerciantes, que transformem suas propriedades em negócios rentáveis, produzindo, não somente para o sustento da família, mas que possam ampliar seus negócios e gerar renda. Esse pensamento é percebido nas projeções de Javier para os estudantes. Ele destacou que a formação desenvolvida no Centro orienta para a implementação de empresas nas propriedades, assim, ele disse que os estudantes que permanecem no campo podem abrir seus negócios e desenvolver-se empresarialmente. Para Javier, o estudante pode começar seu empreendimento no campo e, posteriormente, ampliar para a cidade e, assim, expandir para outros espaços urbanos. Este pensamento também é compartilhado por Dolores, ela destacou que os estudantes podem, a partir das potencialidades construídas no CRFA,

descobrir potenciais no campo onde vivem e usar essa realidade como possibilidade para a criação de uma microempresa. Essa forma de pensar também é percebida no entrevistado Ollanta, ele lamentou que alguns estudantes não progredam em seus estudos e fiquem no campo. Ele disse que a dinâmica de organização da vida do campo é um impedimento para o crescimento dos estudantes na cidade. De acordo com Ploeg (2008) este pensamento desarticula as práticas camponesas porque o campo aparece como um lugar de poucas possibilidades. Para Caldart (2012) o pensamento que reproduz o campo como espaço de precarização precisa ser combatido. O desejo de Ollanta para os estudantes é claro e enfático, ele deseja que se tornem empresários, criticando o sistema de educação peruano por não formar os estudantes para este ramo. Ele diz que o foco do trabalho docente no Centro é a formação empresarial.

A outra entrevistada, Rosário, destacou o desejo de que o CRFA, onde atua, tenha condições dignas de atendimento aos estudantes. Quanto aos estudantes, ela deseja que eles mantenham seus valores sendo gentis, educados, que tenham suas profissões, tornando-se grandes empreendedores e criando suas próprias empresas. Milagros destacou que não se pode ser ingênuo, é preciso admitir que a vida no campo não é fácil e que as condições de vida passaram por poucas alterações ao longo do tempo. Mesmo assim, ela deseja que os estudantes, caso migrem para a cidade, retornem a viver nos seus povoados, empreendendo no campo, colocando em prática os conhecimentos técnicos apreendidos no CRFA e, assim, melhorando suas propriedades.

Ao falar dos desejos pessoais para o desenvolvimento dos alunos, os entrevistados assumem uma projeção de suas crenças e pensamentos próprios no outro, o que pode ser confirmado quando eles narram as perspectivas de futuro para si.

“poder seguir estudiando, no? y también poder formar una empresa. Creo que... mi hermana tiene una empresa de turismo, entonces siempre... siempre es una motivación para nosotros, no? Tiene una empresa y está muy bien. Si, sí, sí... mi mayor... bueno, la motivación que tengo es que sí, que tengo que formar una empresa y poder crecer empresarialmente y también poder trabajar en el ámbito, en el área que he estudiado, también, no? pero sobre todo tener una empresa... que es lo que, lo que yo sueño ahorita” (Javier).

“me gustaría crecer en ese aspecto de... de... en el ámbito... profesional, terminar la maestría, eh, hacer la tesis y trabajar... y de ahí, también, eh, hacer el doctorado. Y no es nada... no es nada sencillo, al menos acá, en Cuzco, todavía, e l tema del doctorado es muy, es un poquito complicado” (Mercedes).

“Eh, yo, eh, estoy... estoy pensando de... de ya dar un paso al costado de la educación. Eh, y, y poner en práctica de todo lo que también he aprendido con los estudiantes durante los 8 años, del tema del emprendimiento, del tema empresarial. De hecho que ahora también tengo pequeños negocios que de repente no están funcionando bien. Eh, y, yo... eh, trabajo por ejemplo con tema de crianza de animales. Eh, también trabajaba con el tema de compra y venta de autos, de carros, y estoy identificando otras necesidades también para poder establecer una pequeña micro-empresa y así también continuar con tranquilidad mis estudios. Eh, yo creo que con la experiencia que tengo y que con el conocimiento que tengo... eh, es bastante beneficioso... crear una empresa. Porque fortalece en diferentes aspectos y además de eso tengo la experiencia para poder poner en marcha, porque yo soy de la especialidad de emprendimiento de tema empresarial” (Ollanta).

“Yo no quiero trabajar mucho aquí porque nos quedamos mucho tiempo alejados de la familia, quiero volver a trabajar en Cusco en alguna escuela allá. También podría abrir mi propio CRFA en la ciudad para estudiantes que tengan mejores condiciones económicas, porque sería un CRFA privado” (Dolores).

“estudiar una carrerita más que es ambiental, ingeniería ambiental, entonces puedo, quizás... eh, relacionarme, no? más, más con el ambiente, eh... traer buenas expectativas, trabajar con ONG, que ayuden a colegios como estos, estos CRFA, no? y pues, eh, más adelante tener una familia. Ese es el futuro que yo vengo, no? pero eso... si Dios quiere, seguir trabajando, acá, en el CRFA, es un mundo bien grande que hay que estar de lleno, de lleno acá y no solamente trabajar superficial, porque si no trabajas bien como te pide la normativa de los CRFA, no estas consiguiendo siquiera ese 50%... estaríamos hablando de un 20%, entonces no es un trabajo. Hacerlo bien todo o no hacerlo bien, eh, y si... ese es mi plan, no? mi futuro, así que me voy más encarrilando, aquí, en el CRFA, y más adelante, quien sabe... no? Puedo abrir mi CRFA yo también” (Rosario).

“trabajar un poco más con ellos, aprender un poco más. Aprender un poco más de otras realidades, por un tiempo, porque como te decía yo también sueño con tener una familia, no? y de repente después de eso, termine la otra carrera, dedicarme al trabajo no quisiera desligarme totalmente del campo, no? de repente la educación un poco porque el trabajo también te quita mucho tiempo, eh, necesariamente tienes que estar lejos de tu familia, eh, y no quisiera eso tampoco, si tuviera familia, espero de repente ver otra forma de mantenerme en esa línea que yo quiero, no? pero no en política tampoco. Podría... eh, no sé, conformar... o integrar eso... en un grupo de trabajo con personas ligadas a... a progresos, de vida rural o algo, con el cuidado del medio ambiente pero en el campo, esas actividades para cambiar un poco la realidad, porque hoy creo que ser campesinos todavía no es bueno, porque las condiciones de vida no han cambiado, tienen que vivir con pobreza y discriminación.” (Milagros).

Ao projetar o futuro dos estudantes e seus próprios, os entrevistados convergem em sua visão, ou seja, os desejos relacionam-se. Javier deseja continuar estudando, mas a ênfase é dada à vontade de ter sua própria empresa. Para ele, a influência empresarial na família aguça seu sonho. No decorrer de sua narrativa, ele retomou o desejo de progredir nos estudos e atuar em sua área de formação, contudo destacou que seu maior desejo é, sobretudo, ter uma empresa. Esse pensamento também é percebido na narrativa de Ollanta. Ele deseja que os estudantes tornem-se empresários do ramo agrícola, assim como pensa em se dedicar à abertura e expansão de sua própria empresa. Dolores pensa seu futuro na cidade. Para ela, a distância da família é um impedimento para continuar atuando em escolas campesinas, ela pensa em adentrar no ramo empresarial, abrindo sua própria escola na cidade, tendo a prática dos CRFA como modelo. Para Camacho (2017) ao pensar o campo como uma extensão da empresa agropecuária existe o perigo de comprometer a própria existência do camponês. Quanto à matriz de referência que subsidia esta análise o descritor 11 não aparece como uma preocupação dos professores em suas narrativas.

Milagros e Rosário pensam seus futuros, diferente dos outros entrevistados. Elas estendem para si os anseios em relação ao futuro dos estudantes, ao narrarem preocupações com o campo a partir de uma perspectiva ambiental. Destacaram o desejo de permanecerem e ampliarem o trabalho no campo junto aos camponeses, por meio do trabalho docente nos CRFA. Milagros ressaltou que, ainda hoje, pensa que ser campesino não é bom porque a realidade de negação de direitos ainda não se alterou, ou seja, o campo permanece enquanto lugar de precariedade e de invisibilidade política. De acordo com Uccelli (2018) a condição histórica de abandono e de invisibilidade coloca o campesino em situação de enfrentamentos e lutas por direitos.

Em relação à categoria - uma escola do campo: movimentos de reconhecimento do projeto da Pedagogia da Alternância no contexto do CRFA/Peru, os entrevistados, ao narrarem suas vivências e práticas em relação à escola, apontaram suas experiências antes de atuarem no CRFA, trazendo à tona suas vivências profissionais.

“Yo trabaje como servidor público con planes de negocio con productores, beneficiarios, con personas del campo y también de la ciudad, asesorando en el tema de formar asociaciones, eh, como ellos pueden insertarse al mercado, más o menos trabajo con eso y Antes de venir a cá trabajé en 2 CRFA en Coyabamba, la convención, 1 en Lima Tambo, Anta” (Ollanta).

“He trabajado 1 año ahí. después me fui un poco más lejos que es Anta, ahí estuve 1 año también, luego en Oropesa también trabaje 1 año, pero en un colegio particular. No era el del Estado, y, después, al cuarto año recién vine aquí” (Dolores).

“cuando vi la oportunidad de venirme acá y trabajar un año entero, completo, fijo, pues, me vine aquí a Colcha y anteriormente no había trabajado en un colegio” (Javier).

“un CRFA de la Sierra del Cuzco, he estado ahí 4 años” (Milagros).

“Trabajaba en colegio parroquial, eh, de monjas” (Rosário).

“Trabajé en otras escuelas, pero habituales, antes no conocía el trabajo de CRFA (Mercedes).

Percebe-se que as experiências relatadas, antes de atuarem como docentes no CRFA são diversas. Ollanta assessorava camponeses, orientando-os em questões de acesso ao mercado. Dolores havia trabalhado em escolas regulares públicas e particulares. Javier não relata nenhuma experiência de trabalho formal anterior ao CRFA. Milagros atuava como professora em um CRFA de outra região. Rosário atuava como docente em uma instituição particular, Mercedes também já atuava como docente, mas em colégios regulares públicos. Ela destaca que não conhecia o trabalho nos CRFA. Após relatarem suas experiências prévias em relação ao contexto do CRFA/Colcha, eles narraram como se deu o contato docente com escolas vinculadas à Pedagogia da Alternância, ressaltando o impacto que vivenciaram ao atuarem em uma escola pedagogicamente organizada para a formação de jovens camponeses.

“Trabajar en una CRFA es diferente a cualquier otra escuela, ninguna tiene un formato pedagógico como este, al principio pensé que era diferente, exactamente porque no conocía esta forma de trabajar, nunca había tenido contacto con la alternancia, al principio me encontré confuso, pero después de entender cómo es el trabajo, nos dimos cuenta. lo cual es fantástico y es más fácil de desarrollar” (Ollanta).

“Eh, entonces... fue una experiencia bien bonita pero nueva también, para mí... bastante nueva. cuando vine aquí, pues, me sorprendió, fue algo distinto, jamás había visto este tipo de sistema, no, yo tampoco había escuchado. aquí es muy diferente a las escuelas regulares, al principio nos perdemos, luego entendemos la propuesta y se hace más fácil trabajar con instrumentos” (Javier).

“Entonces yo cuando llegue acá, o sea, esto era totalmente nuevo para mí, y lo peor es que en la Universidad no nos han enseñado ni nos han mencionado que era un CRFA, yo no sabía personalmente. Entonces

cuando llegue acá y dije “y que se hace acá? Como es esto?”... entonces nos han capacitado primero, en Marzo fue, nos han capacitado una semana completa, nos han dicho en qué consiste un CRFA, qué se hace aquí, como es la convivencia, cuál es su estructura, su organigrama... todo eso hemos hablado.” (Dolores).

“Vine acá, era otra realidad, porque? Porque nunca havia trabajado com los instrumentos da PA, yo no sabía que era un CRFA, ni Idea yo vine a CRFA, al principio... eh, no entendía, no entendía... con capacitaciones que teníamos, con explicaciones de nuestros coordinadores logre entender de cómo es la formación en alternância (Rosário).

“Cuando llegué aquí, me preguntaba cómo iba a preparar mis clases, usando los temas del PI, luego vi que este trabajo facilita la comprensión de los estudiantes, porque el contenido está cerca de su realidad” (Mercedes)..

“No conocía la alternancia no entendía, no entendía... “estaba confundida cuando llegué al otro centro donde trabajaba, este modelo de escuela es muy diferente, luego poco a poco se volvió normal con capacitaciones que teníamos, con explicaciones de nuestros coordinadores logre entender de cómo es la formación en alternância” (Milagros).

Ao relatarem o contato com o CRFA, os entrevistados destacaram estranhamentos iniciais, marcados pelas especificidades de uma escola vinculada à PA. Esse momento aparece nas narrativas como uma situação nova, que provocava inquietações. Dolores destacou que a sua formação inicial não a preparou para exercer a docência nesse tipo de escola. Os instrumentos da PA aparecem como novidade para Rosário, Javier e Dolores. Todos os entrevistados relataram que a formação realizada pela equipe coordenadora da PA contribuiu para que ampliassem os conhecimentos sobre a proposta formativa do CRFA, facilitando o trabalho docente na instituição. Nota-se que o estranho atrai, intriga e perturba as pessoas, provocando nelas o medo da perda de referenciais habituais, do senso de continuidade e de compreensão mútua. Mas, ao tornar o estranho familiar, ele é tornado ao mesmo tempo menos extraordinário e mais interessante (SÁ, 1993). As narrativas apontam a presença dos descritores 17, 18, 20 e 21 da Matriz de Referência da Educação do Campo não sendo possível perceber a presença do descritor 19, assim como, também não aparece o descritor 22.

As características da prática formativa desenvolvida no CRFA são narradas pelos entrevistados ao descreverem as perspectivas educativas da escola:

“... y también, eh, aquí, en los colegios, en este tipo de colegios se trabaja mucho en los valores, en la educación en valores es vital en este tipo de colegios, y eso, la educación en valores, pues se ha perdido en la mayoría de los colegios convencionales, se ha perdido, creo que en todo el país, no en Cuzco, en la ciudad misma, pues, pues ya no hay eso de que los chicos sean responsables, respetuosos sobre todo, no? y aquí se practica bastante, cada día insistimos en eso. solo así también podemos mantener ese tipo de sistema: si no educamos en valores es, se nos va a ir de las manos y va a ser muy complicado el poder mantener este sistema” (Javier).

“Una de las características de aquí del sistema de alternancia... es que... eh, que a diferencia de los colegios. La formación humana, los valores humanos son trabajados y respetados por los estudiantes, creo que la formación en CRFA es diferente a la formación en las escuelas regulares, no solo por la alternancia de tiempos, sino por la formación basada en valores, este es el diferencial” (Mercedes).

“Me gusta bastante el sistema porque hace relación a la formación educativa, a su formación humana, cosa que un colegio convencional, no un colegio convencional donde el profesor dicta de 8 a 1 de la tarde y no sabe más nada. Pero aquí no, aquí es un trabajo completo, eh, hay, eh, en la parte académica, tu trabajas de acuerdo a su realidad. Tiene un plus en los CRFA, no solamente ahí le enseñas al estudiante que un negocio te va a salir rentable, sino tú le enfocas más a lo que es el emprendimiento, cosa que se va, eh, acumulando con los años” (Rosario).

“Aquí se hace un doble trabajo, podría decir yo: ya no tanto por nosotros lo que hacemos, sino que es porque...creo que en los colegios como estos, eh, se podría conseguir toda esta educación integral, porque en los colegios normales se trabaja mucho lo que es el aspecto académico, contenidos, no es cierto? Los cursos y las áreas, pero no se trabaja, eh, con los chicos lo que son valores. Es poco, porque en el momento que nosotros por ejemplo compartimos un almuerzo les corrigen, eh, siéntate bien, come de esta forma, eh, los cubiertos se cogen así, se... se come así. Entonces, desde esas pequeñas cosas los vas formando poco a poco pero en un colegio normal no me pasa eso, no hay lugar donde se pueda conversar con el estudiante... eh, tu cumples tu hora, pasa tu hora y entra el otro curso, no hay espacio para poder conversar, pero acá es diferente. Acá, en el almuerzo, en el recreo, en la noche... eh, en el dormitorio, en todo espacio, entonces aquí prácticamente hacemos un doble trabajo, una doble función. Una es que lo estamos formando académicamente, y lo otro es que los estamos formando como seres humanos porque lo que vemos ahora es que el ser humano se está deshumanizando más, ya no respeta como antes pero ahora con estos colegios es que por ejemplo acá los chicos saludan. Mira la gran diferencia. Otro punto, la vida de los estudiantes es difícil, la vida en el campo es dura, son pobres, necesitan dedicarse a sus proyectos productivos para poder cambiar sus vidas” (Dolores).

“La formación en CRFA está completa si se trabaja a fondo la parte académica y los valores humanos. Como vivimos con los estudiantes durante la semana, tratamos de corregir todo el tiempo, desde el despertar hasta la hora de dormir” (Ollanta).

La formación aquí es muy importante, se valora la formación académica y humana, trabajamos mucho en valores con los estudiantes, aquí aprenden a comportarse, a ceñirse a horarios, a cuidar sus pertenencias (Milagros).

Os entrevistados compreendem que a formação desenvolvida no CRFA é diferente da daquela que acontece no âmbito das escolas regulares. Para eles, o trabalho educativo desenvolvido é completo porque os estudantes além dos conhecimentos acadêmicos têm acesso à formação acadêmica e moral, com instrução que preconiza os valores e os bons costumes. Nesse sentido, Dolores ressaltou que os professores que atuam nesse contexto realizam um duplo trabalho. De acordo com Uccelli e Montero (2010) as práticas formativas dos alternantes caracterizam a proposta formativa da Pedagogia da Alternância. É perceptível nos trechos acima a pressão para inferência que o objeto exerce sobre os professores exigindo uma tomada de posição, não é possível permanecer neutro diante da realidade da escola, ao aderir aos novos elementos o professor altera seu campo representacional já existente o elemento novo provoca a elaboração de um novo campo representacional neste indivíduo ou no grupo (MOSCOVICI, 2012; JODELET, 2001).

As narrativas discorrem sobre as práticas docentes que são desenvolvidas, os entrevistados narraram quais escolhas realizam ao elaborar suas práticas e, nesse momento, destacaram onde buscam informações para subsidiá-las.

“El PI nos guía, entonces consulto a los estudiantes, busco en libros de texto, pero principalmente en internet en sitios web sobre el tema, algunas empresas tienen buena información sobre los temas” (Dolores).

“En la web, en el internet, busco en sitios corporativos si, eh, a veces en libros, también, depende del tema... pero siempre tiene que estar en relación al PI, que es el Plan de Investigación, todos los temas que hacemos tienen que estar un poco eh, así, en relación con el PI. Pero también los libros... aquí en la Biblioteca tenemos libros, eh, los materiales que provee también el Ministerio de Educación” (Mercedes).

“Disfruto mis fines de semana en casa, porque aquí no hay internet e investigo las actividades, investigo el tema del PI y luego me uno a los dos.” (Milagros).

“Preparo mis clases buscando información con los propios alumnos, porque en relación a temas de PI saben mucho, también busco en internet y en libros de texto” (Rosário).

“entonces, para que podamos buscar información, es, es imposible, no se puede. Entonces lo que tenemos que hacer todos... lo que yo hago también es cuando nos vamos los fines de semana a Cuzco, tenemos que traer total información que necesitemos, para poder elaborar nuestras sesiones, eh, toda la información que necesitemos, descartamos del internet y lo traemos aquí para elaborar todas las sesiones” (Javier).

“Las informaciones, eh, las fuentes que utilizo es mi propia experiencia formativa, textos, también tengo que traer información desde el internet, conozco muy buenos sitios web de empresas agrícolas eh, también eh, rescatando siempre los conocimientos que existen acá, de hecho reforzando con la información contextualizada de los textos, del internet, eh, más o menos viendo también las necesidades de los estudiantes, que es lo que ellos deciden aprender, viendo la necesidad del lugar”. (Ollanta).

Ao tratarem de suas práticas, Rosário, Mercedes, Milagros e Dolores trouxeram à tona os Planos de Investigação por ser o eixo central de seus planejamentos. Assim, para elaborar suas práticas destacaram que buscam informações junto aos estudantes, mas principalmente em sites da internet. Dolores, Mercedes e Ollanta destacaram que os sites empresariais são fontes usadas nas pesquisas. Mercedes também ressaltou o uso de livros enviados pelo Ministério da Educação. Javier explicitou que as informações utilizadas têm como fonte a internet. Todos os entrevistados falaram de suas práticas docentes no CRFA, fazendo relações às especificidades da proposta formativa da PA.

Prudêncio (2017) chama a atenção para a ausência de cursos de formação inicial específicos para atender a realidade das escolas rurais. A autora acrescenta a este desafio a escassez de materiais didáticos pedagógicos específicos para o campo. Uccelli (2017) menciona a escassez de materiais pedagógicos específicos para a realidade educacional da PA. Diante disso, é possível notar que o descritor 8 da Matriz de Referência que trata sobre a existência de materiais didáticos específicos elaborados a partir da realidade camponesa não é contemplado. Esse processo de busca por informações é chamado por Moscovici (2012) como dispersão da informação e diz respeito às condições de acesso e exposição às informações sobre o objeto.

“Antes de venir a trabajar aquí, no me preocupaba relacionar los contenidos de mis clases con la realidad de los alumnos, ahora tenemos que hacer esto todo el tiempo” (Mercedes).

“Aquí el trabajo pedagógico es muy articulado, en las otras escuelas no te piden que trabajes en temas de investigación, solo damos algunos ejemplos y ya está. Aquí no, necesitas planificar todas tus

clases según la temática, esto no es tan simple requiere dedicación” (Milagros).

“Creo que cuando me vaya a trabajar a otro lugar, una escuela regular por ejemplo, estaré acostumbrado a trabajar a partir de temas, aunque otras escuelas no funcionen así, los temas ayudan a unir disciplinas, por lo que todos somos iguales tema en cuestión” (Javier).

“donde trabajaba antes era bastante diferente, no me preocupaban los temas de investigación. Tampoco cuando estudié. Ahora veo que este trabajo facilita que los alumnos comprendan lo que enseñamos, porque nos relacionamos con su realidad, con cosas que saben, creo que toda escuela debería funcionar así.” (Dolores).

“Los PI dirigen nuestro trabajo, no hay planes listos, viniendo del Ministerio de Educación, nuestra planificación es única porque los temas cambian. Nunca pensé que una escuela funcionaría así, porque todos los que conozco trabajan igual, con pocas diferencias” (Rosário).

Mercedes e Dolores destacaram que, antes de trabalhar no CRFA, não se preocupavam com os temas advindos da realidade na qual os estudantes estavam inseridos, mas que o trabalho docente no contexto da PA exige dos professores uma postura pedagógica diferenciada. Elas apontaram que hoje pensam diferente a organização de suas práticas. Milagros e Rosário apontaram que os PIs orientam o trabalho docente no Centro e que esta prática não acontece no contexto educativo de outras escolas. Javier, além de compreender que os temas colocam em sintonia as disciplinas, disse que terá dificuldades em trabalhar de outra forma, caso venha atuar em outra instituição de ensino. De acordo com Begnami (2019) o Plano de Investigação ou Tema de Estudo colocam em diálogo os conhecimentos produzidos nos diferentes Tempos/Espaços, além de orientar o processo de ensino durante um período determinado. De acordo com Telau (2015) a pesquisa é para aprofundar teoricamente os dados empíricos coletados no Plano de Investigação e se dá na relação de saberes práticos, científicos e acadêmicos, assim a experiência passa a ser concreto pensado.

Ao descreverem a relação que estabeleciam com o contexto educativo da PA, os entrevistados relataram como suas práticas relacionam-se e incorporam os instrumentos típicos dessa proposta de ensino.

“En la parte académica, tu trabajas de acuerdo a su realidad, partes de la realidad, partes de la situación en la que está el estudiante. Ahí está. Mira. Tienes que transversalizar el tema que es del plan de investigación. Un ejemplo. El plan de investigación es ahorita alimentación de... de Sanidad de ganados vacunos, o seas, de

ganados, de las vacas, entonces tú tienes que ver si el tema que te toca va a encajar con ese proyecto productivo, es por eso que se parte de su realidad. Hay mucho que hablar, pero, si, se parte bastante de su realidad”. (Dolores).

“Planes de Investigación, más ellos porque conocen, son del lugar, entonces, ellos saben quién necesita aprender, que necesita aprender su hijo del campo, que le falta, con que podría su comunidad poder desarrollarse, no? y los cuis es un potencial, entonces... lo han escogido, para este CRFA, eh, cuis, vacunos, eh... (risas). Ellos hacen esto, cuis, vacuno, ganado vacuno, eh, después, eh... productos de la región, no? Para primero iniciar el Plan de Formación es el estudiante y su comunidad, entorno” (Mercedes).

“En todo esto hay algo que nadie lo va a entender. Ya?Cuál es? Aunque, por ejemplo, aquí se manejan bastantes proyectos productivos, ya? Por decir, tú le exiges a tu estudiante que tiene que tener un proyecto productivo, sin darse cuenta, sin date cuenta estas ayudando a la familia, porque...? porque ese proyecto productivo, su papá va a estar dentro de ese proyecto productivo... le va a apoyar a su hijo, porque? Porque el papá inconscientemente va a decir “el profesor le va a venir a revisar el proyecto productivo, para hacer una de sus notas... hijo, yo no quiero que tengas malas notas, entonces te tengo que ayudar”, y sin... eh, inconscientemente el papá está inmiscuyéndose en su proyecto productivo, y... y, entonces el papá dice “es como si fuera su nota, también, de él”... va a decir... “que me van a decir? Que no apoyo a mi hijo”... entonces él se está involucrando en hacer ese proyecto productivo, y mira que leer está apareciendo bien, le está saliendo bien... y ya lo están comercializando, ya está creciendo, y, y, y... y hasta puede llegar a ser un micro-empresario. Sin querer, el papá, está aportando a la familia gracias a ese proyecto productivo. Debido a que los papás y las mamás trabajan duro y aún viven con dificultades, los proyectos productivos ayudan a mejorar sus vidas” (Rosario).

“Trabajamos el Proyectos productivos analizando la realidad. Qué recursos hay en... acá. Porque si va a decir, a ver, eh, por decir “vamos a hacer, eh... fábrica de pan”, o “panadería”, pero acá en Colcha no hay ni una panadería, es al... sería algo ilógico de tomar ese tema. Entonces se saca de tu realidad. Acá que hay bastante? Plantaciones de palta. Bastante. Hortalizas, acá crece... huerta, fruta, eh, verduras... pero no hay empresas, no hay mini empresas, pequeñas empresas, no lo hay, como “no lo hay”, no ponemos en plan de investigación porque no existe, no hay en esta comunidad” (Milagros).

“Los planes de negocios son importantes porque promueven el desarrollo de los estudiantes y sus familias que viven en situaciones muy precarias. Entonces ya sabe por falta de dinero, podría fácilmente crear una empresa, tener un proyecto para que pueda, para que pueda mantener y quien sepa crear tu propia empresa” (Javier).

“Los proyectos productivos son planes de negocio. Los planes de negocios trabajan con los estudiantes con una dimensión empresarial, con los conocimientos adquiridos los estudiantes pueden iniciar

pequeños proyectos y expandir sus negocios, crear su empresa y tener dinero para continuar el emprendimiento” (Ollanta).

Dolores destacou que trabalha de acordo com a realidade e a situação de vida dos estudantes. Ela disse que transversaliza os temas dos PIs com questões do cotidiano. Rosário destacou que os Projetos Produtivos podem contribuir para que os estudantes, junto aos pais, possam desenvolver-se e melhorar as condições econômicas da família e, quem sabe, seus negócios possam assumir o porte de uma empresa. Milagros também deu destaque para os Projetos Produtivos. Para ela, é importante que a escola trabalhe com os estudantes a leitura da realidade, para que possam selecionar atividades que têm condições de ser desenvolvidas em suas respectivas comunidades. Javier destacou que os Planos de Negócio são importantes porque dão condições aos estudantes de criarem suas próprias empresas. Esse pensamento é partilhado por Ollanta, ele também destacou que a formação que os estudantes recebem para criar seus Planos de Negócio permite que se transformem em empresários e possam, assim, ganhar dinheiro. Cabe dar destaque que a dimensão econômica assume a centralidade nas narrativas dos professores sem, contudo, problematizarem os modos de produção no campo. Camacho (2017) enfatiza que uma das preocupações que se deve ter no âmbito da educação oferecida à população camponesa é o direito em prover as condições materiais de existência. Contudo, o autor discute a maneira como o camponês reproduz a terra. Neste sentido, coloca em evidência que o modo de produção camponês deve levar em consideração um sistema produtivo que se sustente em bases agroecológicas. A ponderação do autor dialoga com o indicador número 4 da Matriz de Referência apresentada neste estudo que trata da formação para sustentabilidade, todavia tal indicador não aparece de forma clara nas narrativas dos professores peruanos.

No decorrer das narrativas os entrevistados relataram suas práticas enquanto docentes, situando o momento presente de atuação na escola, revelando suas formas de pensar, sentir e agir sobre o campo, sendo possível perceber como se relacionam com o modo de vida, com a cultura, com os conhecimentos produzidos na dinâmica da produção e reprodução da existência camponesa.

“nosotros trabajamos el tema del estudio de mercado, eh, el tema de... de identificar potencialidad, identificar necesidades de los estudiantes y durante la sesión tiene que haber un constante animación. Ya se han presentado casos, o de repente sea presentando videos, o de repente

sea... eh, presentando algunas historias de personas exitosas para que ellos se puedan animar y puedan interiorizar de que en el campo se pueden realizar empresas a partir de sus potencialidades. Porque? Cuzco, eh, es un mercado potencial. En tema de turismo... eh, y el tema turismo necesita productos ecológicos, productos naturales y justamente en el campo se puede trabajar ese tipo de producción a pequeña escala pero de calidad e insertarse al mercado de turismo. Cuzco es un mercado intenso y hoy en día el mercado lo que quiere es productos naturales incluso a nivel internacional, no? lo que queremos trabajar es en ese sentido, nosotros, y en ese sentido se les orienta a los estudiantes, también” (Ollanta).

“Una cosa es enseñar a trabajar en el campo, otra es enseñar contenidos curriculares, hacemos asociaciones, pero son diferentes tipos de conocimiento” (Mercedes).

“muchas veces pensamos que, ser campesino es sinónimo de pobreza, y esa ficción, lo... lo tenemos ahora en el Perú, no? siempre decimos “campesino, es un campesino”, pero no saben en el fondo que ser campesino es lo... es lo mejor, pero sí. Si ese campesino tuviese las capacitaciones o guía, porque se les guía a sus hijos, esos hijos van a guiar sus padres, entonces ya no sembraran pues una hectárea, estamos hablando, de... sembraran 5 hectáreas, “ah, me está dando dinero, sí, me está aportando para la educación de mi hijo”, “ah, la siguiente sembraremos 10 hectáreas... ah, no, nos está dando resultados, porque no engrandecemos más en la comunidad? Ya nos está dando más, entonces ya tiene un respaldo el papá para apoyar a su hijo. Debido a que los papás y las mamás trabajan duro y aún viven con dificultades, los proyectos productivos ayudan a mejorar sus vidas.” (Rosário).

“Yo no sé leer ni escribir”, por ejemplo si es un Plan de Investigación sobre cultivo de papá yo le digo “porque Ud. No le ha enseñado a su hijo”, “es que yo no sé leer ni escribir”, pero no es necesario escribir o no, y me dicen como “ya” ... le pregunto, “en que mes siembra Ud. La papa” ... me dice “en tal mes”, “pero para sembrar, como hace Ud. Como prepara el terreno?” ... “No, primero tienes que hacer, eh, tengo que preparar el terreno, tengo que, eh, regar... rego, voy a regar, y después se siembra, ganado, arado, conjunto” ... “y como quiebra? Solo” ... y ahí le ayudan, ayudan y trotan, y después pero... “pero Ud. si ve que sabe de la papa, conoce de la papa” y él está ahí... porque? De su experiencia puede... puedes hablar con otro lo que sabes, y tu hijo va a escribir lo que Ud. Está contando, ella está haciendo la tarea, le está ayudando, y ensinándole” (Milagros).

Ollanta traz em sua narrativa elementos que merecem ser problematizados. Para ele, o crescimento empresarial dos estudantes está relacionado ao potencial que cada um

tem para desenvolver seus empreendimentos, tudo depende da força do querer. Ele propôs uma formação baseada na perspectiva de que a produção no campo deve atender às demandas do mercado, o entrevistado cita a necessidade de produção numa perspectiva agroecológica, contudo, com a intenção de responder a um mercado específico sem demonstrar preocupação com esta forma de produção em uma dimensão ampla. Para Mercedes, os saberes produzidos pelos camponeses e pela escola são diferentes. A entrevistada destacou que uma coisa é ensinar o trabalho característico do modo de vida no campo, outra coisa é o ensino dos conteúdos curriculares no colégio. Ela cita momentos de sua prática docente, na qual utiliza a realidade campesina para ilustrar as aulas. O campo pode aparecer como elemento material de referência para os estudantes no sentido de *ilustração, pretexto, texto e contexto* (BRASIL, 2013).

Ao narrar as práticas de desenvolvimento dos projetos produtivos, a entrevistada situou tal ação à possibilidade de lucros e, conseqüentemente, de apoio econômico para as famílias. Rosário apontou a pobreza em sua narrativa como uma característica histórica do ser campesino e acrescentou que este pensamento está sendo desconstruído no país. Ela disse que a escola tem formado os estudantes para atuar nessa realidade, pois com os conhecimentos construídos no CRFA, eles podem auxiliar os pais, aumentar a produção na propriedade e combater a pobreza. Ao contrário de Ollanta, Milagros destacou que, mesmo não dominando os conhecimentos escolares, os pais possuem saberes que são produzidos a partir da experiência e que estes merecem ser compartilhados com os estudantes. Milagros traz para o interior da escola uma visão de escola/campo construída a partir do indicador 2 da Matriz de Referência da Educação do Campo ao dar destaque ao protagonismo camponês na relação educacional. Esses saberes relacionam-se com o modo de vida desse grupo, diz respeito à forma como fazem e ao fazer isso dá materialidade ao indicador 4 na instituição de ensino.

A maneira como os entrevistados compreendem e lidam pedagogicamente com o campo e seus sujeitos pode ser compreendida a partir das suas trajetórias formativas.

“Eh, eh, yo... eh, es... bueno, siempre desde el colegio me gustaba el tema de empresariado, todo eso. eh, y, bueno, eh, esa es mi carrera, mi primera carrera técnica. Después también he hecho estudios de segunda especialidad, en temas de educación” (Ollanta).

“Mi formación me ayuda a trabajar los contenidos y la formación en CRFA me ayuda a pensar en la propiedad, para emprender en el campo” (Mercedes).

“aquí participamos de una formación con el equipo de PRORURAL que nos sigue capacitando para trabajar en base a las características de la escuela. Entonces hay un encuentro entre mi formación docente y la formación específica de la escuela” (Javier).

“Antes pensaba en el campesino como un trabajador, pobrecito, ahora veo que hay muchas posibilidades de crecimiento, de tener una empresa en el campo. Los estudiantes pueden comenzar con sus proyectos productivos con pocos cuis, por ejemplo, y luego crecer y expandir su negocio” (Dolores).

“entiendo la vida del campo porque es mi rama, porque soy técnica y campesina, Conozco las dificultades de la vida en el campo, entonces sé de lo que estoy hablando, entonces yo lo relaciono con facilidad, podría decir, entonces, e h, esa herramienta a mí me ha ayudado bastante” (Milagros).

Nota-se em Ollanta uma formação que incide em uma perspectiva empresarial, inclusive ele ressaltou que gosta muito do tema. Mercedes e Javier apontaram, além das formações específicas de suas áreas, que as formações recebidas pelo movimento da PA auxiliam na elaboração e condução de suas práticas docentes. Para Dolores, a visão assistencialista do camponês é desconstruída depois de sua inserção no contexto da PA, ela associou esta mudança ao fato da instituição de ensino trabalhar no sentido de transformar as pequenas propriedades em pequenas empresas que podem produzir em escalas maiores e expandir seus negócios. Por sua vez, a entrevistada Milagros destacou que sua formação técnica aliada ao fato de ser camponesa de conhecer as tensões e contradições da vida no campo tem contribuído para facilitar seu trabalho enquanto docente. Ela assumiu a identidade camponesa e, ao dizer que isso facilita seu trabalho, reapropria dos conhecimentos construídos em sua trajetória de vida no campo. Ela busca antigos esquemas cognitivos que auxiliam a lidar com uma situação específica no presente (JOVCHELOVITCH, 2011). As trajetórias formativas influenciam o modo de pensar, sentir e agir pedagogicamente em relação aos sujeitos e seus contextos.

Nota-se nas narrativas que os entrevistados enfatizaram a maneira como planejam suas aulas e os recursos pedagógicos que utilizam no desenvolvimento de suas práticas.

“siempre tenemos que partir de lo que conoce el estudiante, de la realidad del entorno que conoce el estudiante. Porque es mucho más fácil de esta forma poder enseñarle al estudiante, no? porque tenemos conocimientos mucho más teóricos, mucho mas a veces científicos, a veces tenemos temas un poquito más abstractos, mas... mas

científicos, y no se entiende mucho, entonces, pero si lo relacionamos con, con cosas que saben, o cosas que son del entorno del lugar de donde vive, entonces es mucho más fácil para que lo puedan entender. Con los estudiantes... siempre tratamos de preguntarles lo que hay en su entorno, y a partir de eso podemos construir conocimiento. Por ejemplo, cultivo de paltas, yo exploto a todos los que lo conocen y agrego nueva información” (Milagros).

“Enseño usando el campo como ejemplo. Cuando trabajo con ganado, por ejemplo, les pido que me digan cuáles son las especies de ganado en la región, las características y las asocio con el contenido. Pregunto qué tipo de razas había en cuanto a animales que ellos ya habían trabajado, no? y en base a ello les planteo la pregunta de que en el caso de los humanos, es igual? Era una pregunta para que ellos puedan analizar a ver si... si es como con los animales que a veces consideramos o identificamos variedades, eh, si en los humanos es igual. Entonces empecé por ahí, y los chicos responden y ya, después de planteada la pregunta, eh, ya, ese tema terminamos y otra pregunta que les lance es que, obviamente, ya no se consideran estas diferencias que hay entre personas de... de distinta procedencia y demás, y les planteo la pregunta de que, de que, eh, si en algún momento de nuestra historia hubo estas percepciones o concepciones de que existían diferentes razas de hombres, así, les planteo la pregunta y a partir de eso. El reto está en que ellos puedan utilizar esa información para cosas que les sea útil a lo largo de la vida... no solamente... eh, la esencia de transmitir el conocimiento y ya, sino que hagan uso de eso para enfrentarnos en diferentes situaciones de la vida” (Mercedes).

“trabajar eso de las culturas, de lo que trabajan en el campo los estudiantes, para mí ha sido muy fácil porque yo lo he vivido eso... Siempre parto de la realidad de los alumnos, de los conocimientos previos, lo que saben y luego lo asocio con los contenidos que voy a trabajar” (Dolores).

“Mira. Tienes que transversalizar el tema que es del plan de investigación. Yo digo el problema que yo voy a plantearles, voy a partir de los ganados vacunos, pero que harías con ecuaciones, entonces ahí nace la idea, no? de decir, por decir, no? Creo tres razas de ganado, Brown Seise, Jersey y Holstein, por decir. La primera semana vendí 700 soles. La segunda semana vendí 800 soles. Y la tercera semana vendí 1000 soles. Pero tú no sabes las cantidades de agnados que tienes, X, Y, Z, entonces, ahí los chiquitos ya parten de que ellos no conocen el ganado, las razas de ganados, ahí parte la idea de la matemática en decir “como voy a hallar las incógnitas? Como se cuántos ganados voy a tener? Ahí está.” (Rosario).

“Nosotros trabajamos el tema del estudio de mercado, los contenidos y de todos los temas que se trabaja, de toda la información que se recoge del medio, del contexto... eh, esa información, eh, real... del momento, desde ahí, esa información que podemos decir cómo, ese conocimiento, que los estudiantes tienen, nosotros reforzamos con información técnico, información científica... estructurada, que, que es... en el curso técnico. Es un trabajo sistemático interdisciplinario, entre todas las áreas. Cada área no va por su lado, sino que está todo conectado entre sí” (Ollanta).

“Eh, buen, si tratamos estrictamente sobre célula va a ser...conocemos las partes de las células, cual es la función, y partimos de eso, si les damos esa información es como que no se van a ubicar, no? “Que es la célula? Donde esta?” parece de otro mundo, entonces cada... cada mes el estudiante tiene un plan de investigación en donde tiene que investigar, por ejemplo, digamos, en este mes tiene que investigar sobre vacunos, sobre los ganados, no? vacunos, tipos de razas, cuál es su alimentación... entonces tratamos de articular de esa manera., entonces, como ya conocen tipos de vacunos, razas de vacunos, lo que yo hago es mostrar imágenes de vacunos... eh, porque ya conocen de eso, entonces, y les digo “este vacuno que tenemos aquí, de que está compuesto?”... no? y recién voy a entrar al tema de célula de esa forma, y creo que es mucho más fácil para ellos, para que lo puedan entender. De esa manera hacemos todas las clases” (Javier).

Os entrevistados, ao narrarem como desenvolvem suas práticas, destacaram que partem da realidade de vida dos estudantes, por meio de perguntas que suscitam sobre o tema abordado no Plano de Investigação. Todos destacaram que relacionam o tema ao conteúdo curricular e que buscam no cotidiano dos estudantes informações para estabelecer as comparações entre o tema e o conteúdo. Enfatizaram que usam a realidade campesina para exemplificar o ensino dos conteúdos curriculares e ressaltaram que, por meio dessa estratégia, os estudantes têm mais facilidade para construir conhecimento porque o ensino torna-se mais significativo e menos abstrato. As narrativas dos professores mostram que os descritores 16 e 17 são praticados pelo grupo. Para Telau (2015) a apropriação da dinâmica do campo é imprescindível para que a Pedagogia da Alternância cumpra sua finalidade educativa.

Ao tratar sobre suas práticas, os entrevistados, em determinados momento, falaram sobre a participação das famílias em relação à escola e ao processo de construção de conhecimento dos filhos.

“Sin embargo, eh, también los papás cada fin de internado, eh, vienen los papás para que vean como trabajan los estudiantes, para que vean como trabajan sus hijos, aquí, en el colegio, entonces... pero no todos vienen, no? eh, vienen...vienen algunos, eh, pocos, pocos papás... pero si hay papás comprometidos. Ellos observan una sesión de clases, “como trabajan sus hijos”, , es como, es como más o menos poder mostrar a los papás el trabajo que están haciendo y que resultados hacen sus hijos también, no? y hay algunos papás que si vienen constantemente a preguntar sobre sus hijos, como están yendo en los estudios, eh, como están comportándose, aquí, en el colegio, y otros papas que nunca, nunca vienen, no? durante todo el año, o vienen una vez, a veces no vienen, no? sobre todo tal vez es por la dificultad o por la lejanía en donde viven, o por el desinterés también podría ser... no?” (Javier).

“Nosotros medimos la participación de los papás cuando ellos, eh, en qué nivel se participa el acompañamiento y el aprendizaje de sus hijos. Eh, por ejemplo, nosotros tenemos reuniones periódicas y hay papás que participan pero también hay papás que no vienen y eso es un indicador para poder identificar. Si hay una participación de papás o no. Nosotros medimos también el nivel de participación de los papás cuando vamos de visita a familias, hay papás comprometidos que esperan, padre y madre en la casa, y hay papás que no también, entonces eso nos refleja el grado de interés que los papas demuestran en interesarse en sus hijos o en participar en la educación, en un proceso formativo de sus hijos, no?” (Ollanta).

“Participan los papas y mamás, no todos ¿sí? Ayudan en los proyectos productivos de los alumnos, acompañando y asistiendo, vienen a las reuniones cuando son convocados y cuando necesitan hacer algo en la escuela, como, cómo arreglar algo, construir también” (Mercedes).

“En nuestro caso, si, si participan... no como queremos, quizás, no? porque por ejemplo, vienen aquí a las reuniones? Si, lo hacen. Participan aquí? Si, si, si lo hacen, escuchan la charla, escuchan el taller, todo eso... hacen, ya? Pero el problema está cuando están en casa. Como es, eh, se llama “colegio de alternancia” ... su educación del estudiante se alterna, aquí tienen muchas cosas para aprender, llegan a casa y también tienen que... que aprender, pero, qué? Eh, digamos, de parte de quién? Los papás tienen que enseñarle también a los hijos, por eso llevan una lista de preguntas donde los papás tienen que enseñarle al hijo sobre esas preguntas, o sea, su educación se alterna, ya?” (Dolores).

“Ah, la participación. Eh, los papás ahorita, eh, acá, por la distancia... porque es lejos de acá para su comunidad, eh, no vienen seguido, pero vienen cuando hay reuniones de Padres de Familia o cuando el Director los manda a llamar. A veces, eh, en las... en las actividades donde todos los que trabajan, que... a que construyan la cocina, el comedor, entonces vienen todos. Y quien organiza eso? el Director con el Consejo Directivo. El Consejo Directivo es el encargado de velar la infraestructura del CRFA. De dar mantenimiento. Viene del CRFA que está en los cuidados, y si empieza el año escolar, o directamente tienen e convocar a los papás que ellos vengán y preparen todo para los chicos, todos los ambientes que faltan. La cocina la han construido los papás, el comedor lo han construido...han... construido el patio, al lado del agua, los baños también, ellos en faenas, en grupos han venido a hacer los edificios de las instalaciones, hacen leña, y traen” (Rosario).

“La familia es muy unida, participan en las reuniones, en las reuniones cuando los invitamos, se preocupan por el comportamiento de sus hijos, por los resultados del aprendizaje, siempre que necesitamos ayuda para construir, arreglar algo que están dispuestos. Algunos no son muy participativos, pero la mayoría lo son. También ayudan a desarrollar sus proyectos productivos porque ellos saben quién necesita aprender, que necesita aprender su hijo del campo, que le falta, con que podría su comunidad poder desarrollarse, no?” (Milagros).

Quando falaram sobre a participação da família, Javier destacou que alguns pais participam de atividades promovidas pela escola, assistindo às aulas e acompanhando o desenvolvimento dos estudantes. Ele destacou que alguns pais deslocam-se até a escola para acompanhar o desempenho e comportamento dos filhos. Para ele, a pouca participação da família pode estar associada à distância, ou mesmo à falta de interesse. Para Ollanta e Mercedes, a participação dos pais é medida pela presença nas reuniões. Mercedes ressaltou que a família também é responsável pelo acompanhamento dos Projetos Produtivos que são desenvolvidos durante o tempo formativo sóciofamiliar. Dolores destacou a participação no desenvolvimento das atividades, em consonância com as atividades escolares. Ela destacou que os afazeres cotidianos no campo interferem no monitoramento por parte das famílias junto aos estudantes. Rosário aponta a contribuição dos pais nos trabalhos de infraestrutura que são realizados a partir das demandas da escola. Milagros também entende que a participação dos pais se dá com a presença nas reuniões, quando convidados, na preocupação com os filhos e na ajuda que dispensam quando há necessidade de apoiar a escola em tarefas estruturais. Ao final do trecho, ela reconheceu o protagonismo da família, destacando que os pais sabem o que os filhos precisam aprender, contudo, esta visão está associada aos Planos de Negócios, quando destacou que sabem o que as comunidades necessitam para desenvolverem-se. A participação das famílias aparece de maneira mais consultiva que deliberativa, comprometendo o protagonismo dos camponeses na escola que eles próprios criaram. Levando em consideração o indicador número 2 da Matriz de Referência que sustenta esta análise é possível perceber a presença do descritor 9 ainda que de forma primária. De acordo com Prudêncio (2017) tal como visto no Capítulo II deste estudo, a Educação Rural no Peru deve ser construída com a participação efetiva dos camponeses.

Apresentados os conteúdos das narrativas dos entrevistados, passamos a compreender como se movimentam as representações sociais dos professores no contexto do CRFA/Peru.

Desse modo, apontamos que Milagros tem experiência de vida como camponesa. A depreciação do seu modo de vida apareceu para ela quando mudou para a cidade para estudar. Ela relatou que na cidade era discriminada e chamada de índia pela população urbana. Concluiu os estudos em nível secundário em uma escola localizada em um Distrito que mantinha uma matriz rural evidente, contudo, a prática escolar não

dialogava com esta realidade de forma educativa. Essa vivência leva Milagros a pensar a escola como um espaço que reproduz o pensamento hegemônico do campo, enquanto lugar de atraso e de pobreza. Ela fez o curso técnico em Agropecuária e, em seguida, iniciou seu trabalho no CRFA de “Convención” localizado na região da Serra. Depois disso, foi trabalhar no CRFA de Colcha. Essas experiências de vida contribuíram para que Milagros mantivesse sua representação sobre campo, apesar de situar a matriz curricular em uma perspectiva contra-hegemônica, reconhecendo o campesino enquanto produtor de conhecimentos que deve ser valorizado pela escola. Ela também defende o modo de vida campesino, desejando que os estudantes orgulhem-se dessa característica, assim como ressalta os conhecimentos ancestrais produzidos pelo povo campesino. Ela não se movimenta o suficiente para alterar sua representação, pois, o pensamento que prevalece é a defesa do modo de produzir em uma perspectiva escalável.

Sua representação não questiona as condições de vida dos campesinos, tampouco as formas de produção no campo. As contradições entre os projetos de campo não aparecem para Milagros, colocando, assim, o campo como espaço idílico, um lugar onde é possível viver com mais tranquilidade. Milagros transita pela PA de forma confortável, uma vez que sua representação se vincula à matriz da PA peruana.

Ollanta tem uma experiência de vida cujas representações não se alteram. Ele mantém sua representação sobre campo construída a partir dos vínculos empresariais de sua família, de sua formação e de algumas experiências profissionais. Ele apresenta várias práticas que evidenciam sua compreensão de que existe um campo camponês, mas enxerga este campo como um espaço isolado da dinâmica social mais ampla. A contradição entre campo camponês e campo do agronegócio não está presente em suas formas de pensar, sentir e agir. Ao se referir às políticas públicas de direito para o povo camponês, Ollanta remete a uma dimensão mais ampla quando fala que não tem políticas nacionais e as municipais são voltadas para grupos associativos. Para ele, o empreendedorismo é uma ação individual que está condicionada ao desempenho do sujeito. A dimensão meritocrática é enfatizada pelo entrevistado. Ele não apresenta conflitos em suas representações no trabalho no CRFA porque a matriz original da PA no Peru contém elementos semelhantes às suas representações sociais de campo, camponês e de escola.

Rosário tem experiência de vida no campo junto a sua família, desenvolvendo atividades que são características do modo de vida campesino. Ela mudou para a cidade para estudar e, durante esse período, vivenciou situações nas quais seu modo de vida foi

desqualificado. Depois de concluído os estudos ela atuou como docente em escola religiosa e particular. Posteriormente, retornou ao campo, indo trabalhar no CRFA de Colcha. Ela acredita que a formação desenvolvida no CRFA é diferente porque lá os valores morais são preconizados, existe preocupação em aportar conhecimentos acadêmicos em maior nível que nas outras escolas rurais e os projetos produtivos formam para uma perspectiva de negócio, oportunizando ao estudante, caso não vá para a cidade, crescer economicamente e transformar a propriedade da família em uma empresa do ramo da agropecuária. Essa forma de pensar coloca em evidência que não existe preocupação com as questões estruturais do campo e tampouco com os conflitos entre os projetos de campo, além disso, não existe enfrentamento no campo, o sucesso, ou o fracasso depende da dedicação e esforço de cada um.

Rosário destacou com detalhes sua prática elaborada na tentativa de contextualizar suas aulas com a realidade, tornando a aprendizagem mais significativa, no entanto, o ponto de partida dos estudos refere-se à dimensão econômica. Seria a adaptação do camponês ao modo de vida e produção do agricultor familiar orientado ao mercado, ou então uma ilustração para receber os conteúdos curriculares. Essas experiências de vida conduzem Rosário a manter sua representação sobre o campo, este movimento representacional não conflita com sua prática no CRFA porque caminha em direção semelhante ao que orienta a PA, fazendo com que Rosário não seja confrontada e nem desafiada a alterar sua representação.

A trajetória de vida de Javier mostra que ele tem vivência como camponês junto à sua família. Ele relatou sua participação em atividades do cotidiano do campo que caracterizam a Agricultura Familiar. Para dar continuidade aos estudos, ele mudou-se para a cidade e, nesse período, enfrentou discriminação do seu modo de vida rural, principalmente relacionada à língua materna que falava. As narrativas de Javier durante este espaço/tempo apontam que, ao chegar à cidade, não se comunicava oralmente com a população urbana porque era discriminado pela língua que falava e, como não dominava o castelhano, era obrigado a calar-se. Esse trecho é do nosso ponto de vista, simbólico e instiga nossa indignação, pois representa o silenciamento do modo de vida do povo do campo. Essa vivência faz com que ele pense a escola como reprodutora de desigualdades, como espaço que corrobora com a desqualificação da população camponesa e que privilegia o modo de vida urbano. Na cidade ele auxilia a irmã que é dona de uma empresa de turismo, assim, ele conclui sua formação superior em Biologia.

Depois de formado, concorre a uma vaga e é selecionado para trabalhar no CRFA em Colcha. No CRFA se depara com um projeto de escola que coloca em diálogo o conteúdo curricular e a realidade de vida dos estudantes com centralidade para o desenvolvimento local via elaboração de projetos de negócios. As experiências de vida de Javier fizeram com que ele compreendesse a sucessão rural como algo ruim, o fato de permanecer no campo é visto por ele com pesar. Sua vontade é que os estudantes fossem para a cidade, o campo é visto como um lugar de poucas possibilidades. As experiências vividas fazem com que Javier mantenha sua representação sobre campo. Esta representação, conforme anunciado, está em acordo com a matriz da PA no contexto do Peru e, por isso, Javier não percebe as contradições presentes entre os projetos de campo que disputam o território campesino na atualidade, levando-o também a não reconhecer as lutas camponesas pela garantia de vida digna no campo.

Mercedes tem experiência de vida como camponesa. Durante o período escolar ela se mudou para a cidade e relatou que este período foi bastante conturbado, por ter que conviver com o modo de vida urbano que depreciava seu modo de vida campesino. Ela realizou o curso superior em uma universidade pública e, posteriormente, trabalhou em escolas regulares e também em escolas vinculadas à PA, antes de atuar no CRFA de Colcha. Ao relatar as práticas que desenvolve no CRFA, Mercedes destaca que os estudantes do campo não são diferentes dos estudantes da cidade, ela diz que o modo de vida é diferente, mas que todos são iguais e, portanto, não há que haver separações e que os estudantes do campo precisam saber que têm capacidades e que se desenvolver só depende deles.

Essa forma de pensar desresponsabiliza o Estado pela garantia de prover igualdade de oportunidades para a população campesina e pobre em comparação à população urbana. Além disso, é uma forma de pensar desconectada do contexto histórico, pode ser considerada ingênua, pois, as condições de vida de quem vive na área rural são diferentes de quem vive na cidade, não só em relação ao modo de vida, bem como pelo reconhecimento, tanto por parte do Estado, quanto pela própria sociedade. As experiências de Mercedes corroboram para que ela mantenha sua representação sobre o campo. Essa representação fez com que ela não pensasse sua prática de forma ampliada e aproxima Mercedes de um projeto de campo no qual as questões econômicas são mais relevantes do que o próprio modo de vida campesino que se orienta pela cosmovisão andina. Mercedes não vive nenhum conflito ao desenvolver

seu trabalho docente, o movimento de sua representação permite que ela esteja de acordo com a proposta formativa desenvolvida no CRFA.

Dolores não tem experiência de vida como campesina, sua aproximação com o campo é construída junto aos estudantes que migravam do campo para a cidade e estudavam na mesma escola que ela e também quando ia passar períodos de férias em casa de parentes que viviam no campo. Essa vivência mostra uma visão romântica, como um retiro idílico, onde não há contradições nem tensões. Ela relata que tinha muita pena dos estudantes que vinham estudar na cidade, porque viviam longe da família e eram maltratados pelos colegas. Dolores tem sua trajetória de vida construída na cidade até o momento que foi trabalhar no CRFA de Colcha, inclusive ela diz que provavelmente não retorne a trabalhar no colégio no próximo ano porque sente falta da família e da cidade. Ao relatar suas práticas e vivências construídas no contexto do CRFA, Dolores destacou que sente pena dos estudantes e que, durante as visitas às famílias, vê como eles vivem em condições precárias de vida.

Esse pensamento reverbera um campo com poucas possibilidades, um lugar que não sinaliza futuro e onde a dimensão da luta coletiva não está presente. Ela diz que essas condições podem ser alteradas caso os estudantes se dediquem aos seus projetos produtivos e, assim, podem tornar-se empresários de sucesso e salvar a família da pobreza. Ao pensar que a mudança nas condições de vida dos estudantes e suas famílias está condicionada somente a força do querer, ela desconsidera o histórico de negação de direitos a que a população rural no Peru é submetida, desconsiderando também a luta campesina pela garantia de seus direitos. Além disso, a visão assistencialista impede Dolores de pensar nas contradições presentes na vida campesina. As vivências construídas fazem com que ela movimente suas representações, mantendo sua forma de pensar, sentir e agir sobre o campo. Dolores não é pressionada a alterar sua representação, ela vive uma relação confortável com a matriz da alternância que contribui para configurar o movimento representacional vivido por ela.

No decorrer das narrativas dos professores entrevistados é possível perceber a presença dos determinantes que organizam as representações sociais e seus movimentos uma vez que tratam das relações entre o sujeito e o objeto da representação. O quadro abaixo sistematiza algumas incidências desses determinantes.

QUADRO 07 – Determinantes das Representações Sociais CRFA/Peru

CONTEÚDOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS			
Professor(a)	Informação sobre o objeto	Focalização	Pressão para inferência (Situação nova)
Rosário	Formações próprias da PA	Projeto de campo do Agronegócio	Os instrumentos metodológicos da PA e a família
Mercedes	Formações próprias da PA	Projeto de campo do Agronegócio	Os instrumentos metodológicos da PA e a alternância em si e a família.
Milagros	Formações próprias da PA acrescida de formação técnica	Projeto de campo do Agronegócio	Os instrumentos metodológicos da PA.
Dolores	Formações próprias da PA.	Projeto de campo do Agronegócio.	Os instrumentos metodológicos da PA e a alternância em si.
Ollanta	Formações próprias da PA acrescida de formação técnica	Projeto de campo do Agronegócio	Os instrumentos metodológicos da PA
Javier	Formações próprias da PA	Projeto de campo do Agronegócio	Os instrumentos metodológicos da PA e a alternância em si.

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da pesquisa.

Reconhecendo os determinantes sociais enquanto organizadores das representações, uma vez que tratam das relações entre o sujeito e o objeto da representação, é possível perceber que os entrevistados mantêm suas representações conforme mostra imagem abaixo.

Moscovici (2003) diz que o processo de construção representacional acontece pela ação dos valores, crenças, regras e tradições que marcam as pertencas e referências, filtra o que lhe chega, fragmentando e deslocando a novidade de modo a dominá-la e, assim, articulá-la ao que já traz consigo, em termos de conhecimentos de diferentes ordens (MOSCOVICI, 2003). Nota-se que ao vivenciar o processo mencionado pelo autor os professores se movimentam mantendo suas representações conforme quadro abaixo.

IMAGEM 07 – Movimento das Representações Sociais – CRFA/Peru

Mantém	
Milagros	Mercedes
<p>Yo pensava así que ser del campo no era bueno (...) Hoy creo que ser campesinos todavía no es bueno, porque las condiciones de vida no han cambiado mucho, tienen que vivir con pobreza y discriminación, tienes que ser fuerte.</p>	<p>Viví en el campo durante mi niñez, pero quería ir a la ciudad, donde hay más oportunidades (...) Quería que los estudiantes estudiaran en la ciudad, hicieran un curso de educación superior</p>
Dolores	Ollanta
<p>Entonces yo pensava que ser campesino no era bueno, la vida era difícil (...) la vida de los estudiantes es difícil, la vida en el campo es dura, son pobres, necesitan dedicarse a sus proyectos productivos para poder cambiar sus vidas.</p>	<p>el campo para mí era un lugar donde había más pobreza y la gente trabajaba mucho con pocos recursos, sufría mucho (...) Para que los estudiantes cambien su situación, necesitan convertirse en emprendedores, crear su propia empresa, los proyectos empresariales aquí los apoyan en esto</p>
Rosário	Javier
<p>Y ese era el campo para mí, mucho trabajo y mi familia, vivíamos con dificultades (...) Debido a que los papás y las mamás trabajan duro y aún viven con dificultades, los proyectos productivos ayudan a mejorar sus vidas.</p>	<p>Recuerdo que al principio me dio vergüenza porque venía del campo, porque era campesino, y nos dijimos que éramos rurales (...) porque el campo solo no ofrece las condiciones para crecer</p>

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da pesquisa.

Nota-se que existe coesão nos movimentos das representações dos professores entrevistados. A totalidade do grupo mantém sua representação, indicando que o movimento da Pedagogia da Alternância no Peru orienta nesse sentido e, portanto, não há conflitos. Existe uma comodidade que une os professores e o projeto da escola de forma harmônica. Percebe-se que, mesmo tendo experiências singulares em relação ao campo, o grupo movimenta-se mantendo sua representação de forma consensual, tanto entre os pares, quanto em relação ao projeto da escola. Dessa forma, conforme Telau (2015) ao manter uma representação mantém-se o conhecimento e as convicções do passado sem aderir à novidade e reconstruir suas representações. Para Jodelet (2009), os modos que os sujeitos possuem de ver, pensar, conhecer, sentir e interpretar seu modo de vida e seu estar no mundo têm um papel indiscutível na orientação e na reorientação de suas práticas.

Levando em consideração que a representação social é uma modalidade de conhecimento e uma interpretação do real determinada pela estrutura da sociedade na qual ela se desenvolve (JODELET, 2009), é possível perceber que estes determinantes estão presentes nas narrativas e colaboram para que as representações se movimentem.

Essas representações movimentam-se distantes das contradições que atravessam o campo, distante dos movimentos sociais e sindicais camponeses, da Agricultura Familiar e dos conhecimentos ancestrais dos povos camponeses andinos, mas próximas da matriz da PA peruana. Nota-se que essa representação não se vincula aos indicadores da Escola de direito, do protagonismo camponês, da formação para sustentabilidade e do respeito às características do campo e dos seus sujeitos.

O campo presente na representação do grupo de entrevistados aparece distanciado do centro de interesse da população camponesa. Percebem-se, através das narrativas, dois movimentos no que diz respeito às práticas docentes em relação ao campo: ora a prática formativa é entendida enquanto instrumento para fixar o estudante no campo, ora orienta para a migração para cidade. Em nenhum desses momentos o campo é assumido enquanto território de direitos em diálogo com a ancestralidade camponesa. O que se percebe é um campo como espaço para transformação do ser camponês e do próprio campo em capital agropecuário. Conforme Fernandes (2009) aponta no Capítulo I deste estudo essa forma de pensar o campo enfraquece o modo de vida da população camponesa e coloca em perigo a existência camponesa porque investiga pouco o campo enquanto espaço de luta, vivência, conflitos, desigualdades e injustiças perpetuadas secularmente.

A visão de campo desse grupo aproxima-se do Projeto colocado para o campo pelo Agronegócio, que intensifica um processo de desterritorialização dos camponeses e tira do camponês sua camponesidade. Nessa direção, as relações culturais e sociais, suas tradições, hábitos e costumes são enfraquecidos e sobrepostos pela representação que as mantém. O modelo de desenvolvimento econômico que confere condições precárias ao camponês é, contraditoriamente, defendido e almejado pelos professores, entrando em conflito com o modo de vida dos estudantes e de suas famílias que reproduzem hábitos, costumes e tradições no cultivo e trato com a terra, acumulados historicamente, a partir da cosmovisão andina. A dimensão coletiva e comunal historicamente conquistada pela população camponesa não emergem nas narrativas das trajetórias de vida. De acordo com Rojas (2019), o termo empresarial incorporou-se à educação em uma época de importantes mudanças sociais e administrativas no setor educacional peruano.

Ao manterem sua representação, os entrevistados demonstram que pouco politizam as questões agrárias e as condições de vida e de permanência no campo, por isso a meritocracia está presente nesse movimento, fazendo com que esse grupo pense o desenvolvimento escolar dos estudantes e as condições de vida no campo enquanto

resultado de um esforço pessoal. As práticas docentes demonstram que a Pedagogia da Alternância no Peru sofreu poucas alterações e mantém-se próxima ao projeto de origem de mais de 80 anos. Talvez, em decorrência disso e do distanciamento junto aos movimentos sociais, as práticas tenham um caráter pouco político.

Ao analisar as narrativas dos entrevistados no contexto do Peru, percebe-se que as características camponesas não se restringem a um único formato, ao contrário, são concebidas em um contínuo processo que é singular e social. As experiências de vida são narradas a partir dos deslocamentos de espaço e tempo e são marcadas por conteúdos históricos e políticos que conformam o campo no Peru. Entre esses conteúdos destacam-se a dicotomia rural e urbano, a violência no campo e a cultura camponesa,

A dicotomia rural e urbano é notada com maior incidência quando as narrativas tratam da mudança para cidade, durante o período de escolarização. O modo de vida camponês aparece depreciado no meio urbano, esse comportamento é resultado de relações históricas de poder que determinam os padrões de comportamento social. Este tipo de desigualdade é usado historicamente enquanto parâmetro para dividir e qualificar os sujeitos, não há o reconhecimento da identidade social. Nesse sentido, o fato de viver no campo, por si só, já constitui um elemento para inferiorização em relação a quem vive na cidade.

A discriminação do modo de vida camponês aparece nas narrativas associado ao uso da língua materna. Os entrevistados narram que na cidade as línguas maternas são reconhecidas como língua de índio. O índio aparece como uma caricatura, algo exótico e desajustado à cultura proeminente (MARIÁTEGUI, 2010). Essa diferença linguística estigmatizava os estudantes do campo e acabava excluindo esse grupo dos processos de interação.

Os recortes das narrativas que abordam o período de atuação no CRFA perpassam as práticas docentes e as intervenções pedagógicas realizadas junto às famílias e aos estudantes. Nesse conjunto de interações, os entrevistados enfatizam a violência no campo. Esse fenômeno aparece relacionado ao consumo de bebida alcoólica. As narrativas evidenciam que muitos pais têm o hábito de consumir álcool em excesso, o que tem provocado a manifestação de diferentes formas de violência contra as mulheres, crianças e adolescentes. Esta questão aparece sendo tratada pela escola de forma genérica, paliativa, ou seja, mostrando aos pais que essa ação é repudiada. Esta forma de trabalhar a questão que afeta o cotidiano da escola é importante, entretanto, é importante não perder de vista as históricas situações de violência contra as populações

do campo e entender que essa população continua sendo vítima de violência física, simbólica e estrutural (ANTUNES-ROCHA; RIBEIRO, 2018). Às vezes, as condições de vida são tão adversas que o consumo do álcool emerge como sedativo diante das dificuldades. É importante questionar as causas que levam os pais a consumir álcool de maneira exagerada e as implicações desse consumo. Além disso, o consumo de álcool aparece como uma forma de depreciação do camponês.

No bojo da violência, as narrativas abordam a questão do preconceito de gênero. Para Alencar (2017), a realidade peruana machista está enraizada na cultura, sendo mais evidente no campo. As narrativas indicam comportamentos entre pais e filhos que refletem marcas típicas do patriarcado rural que têm como uma característica as relações autoritárias paternas inerentes à estrutura da família nuclear (GOMES, 2018). A presença da doutrina católica aparece nas narrativas como uma preocupação na formação do CRFA.

Em se tratando dos conteúdos da realidade campesina, percebe-se que são tratados como ilustração das atividades em relação a um determinado conteúdo curricular, a realidade aparece como resposta aos temas abordados nos Planos de Investigação (PI).

A identificação é feita por meio da visão de uma figura com um campesino, um personagem caricato que sabe plantar e pastorear. A dimensão protagonista de um sujeito de direito não ocupa a representação dos entrevistados. Os projetos produtivos são pensados com o intuito principal de geração de renda para as famílias dos estudantes. É como um mecanismo de compensação pela falta de conhecimento técnico dos pais e é a forma como a escola entende que se pode evitar o êxodo rural. Percebe-se que a permanência do jovem no campo está condicionada aos aspectos de renda, pouco ou nada se menciona a respeito do modo de vida camponês, dos embates necessários para alterar as condições de vida. Esses projetos são como incubadoras de pequenos negócios, os quais, no desejo e projeção dos professores, podem crescer, expandir e dar lucros.

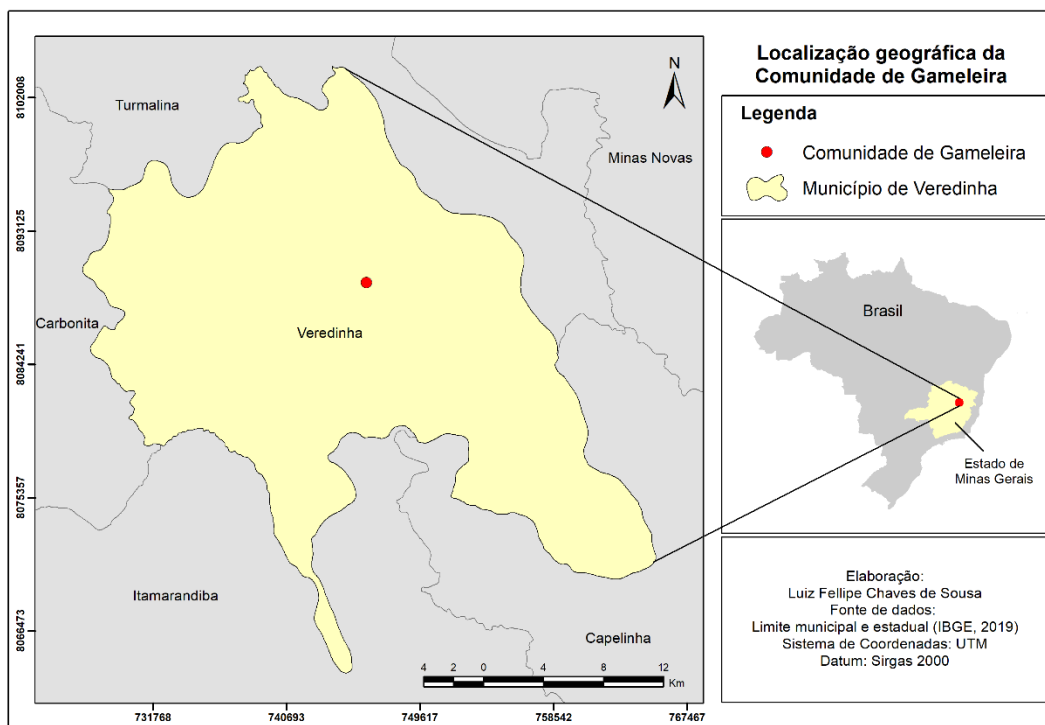
Esses e outros conteúdos relacionados ao fenômeno do campo no Peru aparecem nas narrativas dos entrevistados apontando que os movimentos das representações sociais sobre campo são construídos nesse emaranhado de interações, mesmo cada sujeito tendo uma vivência particular, em algum momento, a vivência desses e outros conteúdos colaboram para movimentar as representações sociais sobre campo.

Para cumprir com a proposta desse estudo trazemos a seguir as principais experiências de vida narradas pelos professores brasileiros que, do nosso ponto de vista, ajudam a compreender o movimento representacional construído neste contexto.

5.4 Representações Sociais dos professores no contexto da EFAV/Brasil

No Brasil, o contexto selecionado foi a Escola Família Agrícola de Veredinha – EFAV, localizada na comunidade de Gameleira que pertence ao município de Veredinha conforme mostra o mapa de localização geográfica abaixo:

MAPA 2: Localização geográfica da Comunidade de Gameleira



Fonte: SOUSA, L. F. C. Elaboração a partir de dados da pesquisa

A instituição atua na região do alto Vale do Jequitinhonha no estado de Minas Gerais e oferece o curso Técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio a estudantes do campo, por meio da Pedagogia da Alternância – PA.

FOTO 02 - Imagem slogan na parede da escola



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Emancipada em 1995, Veredinha era Distrito da cidade de Turmalina. Atualmente, conforme o Censo (2010), a cidade possui uma população de aproximadamente 5.549 habitantes e área de 635,3 km² de cerrado. É cortada pelo Rio Itamarandiba e pelo Rio Araçuaí, conhecida pela produção variada de artesanato, em especial o trabalho com cerâmica. A maior parte da população vive da Agricultura Familiar, do cultivo de milho, banana, feijão e cana de açúcar. Também exploram a criação de gado. No município, predomina a plantação de eucalipto, explorada pela Arcelor Mital⁴⁴, uma grande multinacional que comercializa a madeira e o carvão dessa planta exótica à região.

Existem, no município, 03 escolas rurais, 01 na comunidade de Mendonça, 01 na comunidade de Vendinhas e outra na sede do município. Todas ofertam educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, duas delas ofertam também o Ensino Médio. Existem duas creches, uma na comunidade de Mendonça e outra em Veredinha. Na sede do município há atendimento dos correios e segurança pública. Não tem bancos, somente um caixa eletrônico do Bradesco, no qual os moradores realizam as transações bancárias básicas. O município não tem hospital, somente Unidades Básicas de Saúde – (UBS), os casos mais graves são direcionados à Turmalina ou Capelinha.

O município é formado pelas comunidades de Mendonça, Caquente, Vendinhas, Monte Alegre, Pontezinha, Macaúbas, Boiada, Pindaúba e Gameleira.

⁴⁴ A empresa chegou à região do Vale Jequitinhonha por volta de 1965, desde então já passou por vários proprietários e nomeações diferentes. O que não muda é a expansão acelerada da empresa que comercializa madeira e carvão vegetal, o que tem provocado a extinção da vegetação típica da região, que é o cerrado, fato este que vem provocando impactos ambientais na região, como a escassez da água, além claro, de tensionar com os camponeses locais em diferentes aspectos.

A comunidade de Gameleira (assim nomeada devido à incidência na região de árvores que levam este nome) é formada por aproximadamente 30 famílias que trabalham especialmente no cultivo da cana de açúcar, milho, feijão, abóbora, melancia e banana⁴⁵. Trabalham também no manejo de gado, na produção de cachaça, rapadura e farinha de mandioca. Gameleira é uma comunidade referência no município por ser a sede da EFAV.

A EFA Veredinha nasce do desejo de um pai em garantir ao filho Josimar Luiz Rocha o direito à educação. O pai, popularmente conhecido como Zezinho Caquente (José Aniceto), morador da comunidade de Caquente, localizada no município de Veredinha, é agricultor familiar, pai de três filhos e sócio fundador da escola. Após concluir o Ensino Fundamental na cidade de Veredinha, o estudante matriculou-se na Escola Agroindustrial em Turmalina, porém, em decorrência de atrasos do transporte escolar a direção da escola decidiu desligá-lo. Sr. Zezinho, que almejava ver o filho concluir os estudos, afligia-se e começou a pensar em alternativas, levá-lo para morar na cidade era uma delas, porém, não queria se distanciar do filho. Ao receber a visita de um técnico do Centro de Agricultura Alternativa – (CAV)⁴⁶ Vicente Nica, que realizava ações junto aos agricultores familiares da região, o pai lamentava mais uma vez a saída do filho da escola. Naquele momento, o CAV acolhe o lamento do pai e o instiga a pensar em uma escola na região que pudesse suprir as necessidades educacionais dos estudantes. Naquela ocasião, o senhor Zezinho participava do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Veredinha, assim, ele leva a proposta para a reunião e conta com o apoio de todos. Em seguida, fizeram um encontro com as lideranças da região e com o assessor da AMEFA, que orientou o processo para criação de uma Escola Família Agrícola, sugerindo que fosse realizada uma pesquisa de campo, para mapear a juventude do município.

Tal pesquisa foi nomeada pelo grupo como pesquisa socioeducativa. Ela foi realizada junto às duas escolas do município que oferecem o Ensino Médio e

⁴⁵ A banana é cultivada em uma fazenda da comunidade em maior escala sendo destinada a venda para o Centro Estadual de Abastecimento CEASA e estabelecimentos comerciais dos municípios vizinhos.

⁴⁶ O Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica localizado na cidade de Turmalina é uma importante Organização não Governamental sem fins lucrativos da região e parceiro da EFAV. Criado em 1994 o Centro leva o nome de um importante agricultor da região o senhor Vicente Nica. O CAV busca atualmente aliar os conhecimentos técnicos acadêmicos com o saber e a vivência dos agricultores, implementam metodologias e alternativas para desenvolver de forma sustentável a agricultura familiar da região.

concluíram que apenas 16% dos jovens matriculados concluíam esse nível e 84% abandonavam os estudos. De posse dessas informações, os agricultores decidiram construir sua própria escola. Nesse momento, não sabiam o tamanho do desafio que enfrentariam. Em seguida, foram criadas comissões para encaminhamentos das demandas necessárias. O CAV foi um parceiro importante, colaborando com os agricultores nesse percurso. O Senhor Valdemar Alves da Rocha, agricultor da comunidade de Gameleira, doou 5,4 hectares de terra, onde seria então construída a escola. Em 2003, foi constituída a Associação Comunitária de Desenvolvimento Educacional, Familiar e Agropecuário de Veredinha - ACODEFAV que, por sua vez, está vinculada a uma rede, através da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola – AMEFA.

Em 2005, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) lançou o projeto de Desenvolvimento Territorial e um dos eixos do edital era Educação do Campo. O grupo de agricultores elaborou junto à AMEFA e ao CAV um projeto que foi submetido e aprovado pelo MDA e, em 2006, o recurso foi depositado na conta da Prefeitura Municipal de Veredinha. A partir de então, os ânimos foram renovados. Em 2010, a escola foi construída, mas não estava apta a receber os estudantes, pois, não tinha abastecimento de energia elétrica e nem água encanada.

Para garantir o início das atividades, o CAV cedeu o espaço do Centro de Formação. Dessa forma, todo o primeiro ano de funcionamento da EFA aconteceu em Turmalina. Nesse período, os agricultores supriam as necessidades básicas da escola. Em 2011, iniciaram-se as atividades na sede própria da escola. Foram criadas duas turmas de primeiro ano com 30 estudantes cada uma, contando com uma infraestrutura de 02 salas de aulas, 01 secretaria, 01 sala de professores, 02 salas que funcionava como alojamento feminino e masculino, 01 refeitório e 01 casa onde residiam os caseiros. Posteriormente, por meio de parcerias nacionais e internacionais, a escola amplia os espaços, adquire mais 4 hectares de terra e, na data desta pesquisa, contava com 9,4 hectares para desenvolvimento das atividades. Esse histórico revela a mobilização camponesa em torno da escola no campo, ao mesmo tempo em que denuncia as precariedades e a ausência do Estado na garantia desse direito.

Atualmente, a escola oferece o Ensino Médio concomitante ao curso Técnico em Agropecuária e, desde 2011, conta com recursos do Estado via FUNDEB. Atende a 128 estudantes provenientes dos municípios de Veredinha, Capelinha, Turmalina, Itamarandiba, Chapada do Norte e Francisco Badaró, Angelândia e Minas Novas,

totalizando aproximadamente 37 comunidades atendidas. Isso só é possível graças à Pedagogia da Alternância, pois se assim não o fosse, os estudantes não teriam condições de se deslocar de suas comunidades todos os dias para frequentar as aulas. Na alternância dos tempos educativos, os municípios disponibilizam ônibus para os estudantes. Em algumas situações, um município associa-se a outro e alternam o transporte. Em casos de distância pequena, os próprios pais responsabilizam-se pelo transporte de seus filhos.

Os estudantes estão organizados em dois blocos, sendo um formado pelo 1º e 3º ano, com 61 estudantes, sendo 23 meninas e 38 meninos. O outro, por outra turma de 1º ano, juntamente com o 2º ano, contabilizando 67 estudantes, compreendendo 31 meninos e 34 meninas que alternam quinzenalmente os tempos de formação na escola com os tempos de formação na unidade sóciofamiliar/comunidade.

Com uma educação em prol da Agroecologia, a escola vem empregando essa matriz produtiva em suas práticas formativas e tem incentivado o debate junto às famílias para a transição agroecológica a partir dos conhecimentos construídos pelos estudantes. Mesmo não havendo registros, a Agroecologia está presente na escola desde sua criação, a partir da vinculação dos agricultores fundadores junto ao CAV, que orienta para uma formação agroecológica. Em 2013, fomentada pelo desejo em receber o selo de certificação orgânica, a escola participou do curso de Certificação, integrando o grupo de Sistema Participativo de Garantia⁴⁷ (SPG), impulsionada pelo CAV. Contudo, não havia interesse somente na classificação orgânica, mas também em ser um espaço de práticas baseadas na Agroecologia. Dessa forma, em 2015, a escola assume publicamente sua intenção ao incluir a logotipo de escola agroecológica na sua descrição. Apesar de não haver uma disciplina específica para tratar da Agroecologia, o tema é transversalmente trabalhado em todos os componentes curriculares. Além disso, a escola agrega parcerias e oferece cursos à comunidade sobre produção agroecológica. Sua inserção no movimento da Agroecologia faz com que a escola avance cada vez mais em direção a esse paradigma.

⁴⁷ Em 2008 o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento publicou uma cartilha orientando a construção dos grupos e definindo diretrizes de ação. Os chamados Sistemas Participativos de Garantia (SPG), junto com a Certificação, compõem o Sistema Brasileiro de Avaliação da Conformidade Orgânica – SisOrg. Para o seu bom funcionamento, os Sistemas Participativos de Garantia caracterizam-se pelo Controle Social e a Responsabilidade Solidária, o que possibilita a geração da credibilidade adequada a diferentes realidades sociais, culturais, políticas, institucionais, organizacionais e econômicas.

Outro destaque importante trata do fato de que a escola tem autonomia na elaboração do calendário escolar, garantida pela Lei de Diretrizes e Base - LDB, que prevê, no Artigo 28, que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da Zona Rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III- adequação à natureza do trabalho na Zona Rural (BRASIL, 1996).

É elaborado também um calendário extraclasse, no qual são planejados os eventos permanentes da escola como: a semana Paulo Freire, Semana do técnico em agropecuária, oficinas e comemoração das datas festivas.

A escola mantém-se por diferentes fontes⁴⁸, sendo a principal delas os recursos via Lei 12.695/2012 do FUNDEB repassados pelo município e pelo bolsa-aluno que consiste em recurso enviado direto pelo Estado à Associação mantenedora da escola, assegurado pela Lei Estadual 14614/2003. Como secundários, destacam-se recursos via Programa Nacional de Alimentação Escolar, a Cota Social⁴⁹ e recursos via projetos nacionais e internacionais como ONGs e/ou outras instituições.

A escola estabelece diversas parcerias para promoção de um fluxo de atividades diversificadas e captação de recursos financeiros para custeio de despesas, entre as quais se destacam a Associação de Apicultores do Vale Jequitinhonha – AAPE VAJE. A associação contrata estagiários para desenvolver atividades técnicas remuneradas. A escola desenvolve o projeto Residência Pedagógica, em parceria com a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). É sede do Programa de Iniciação Científica – PIBID – Diversidade, com atuação de um estudante da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais na área de Língua, Arte e Literatura. Desenvolve o Projeto de Sucessão Rural, em parceria com

⁴⁸ Nos anos de 2017 e 2018 devido à forte crise política e econômica do estado de Minas as EFAs mineiras tiveram que lidar com atrasos significativos no repasse dos recursos do FUNDEB, o que comprometeu o desenvolvimento das atividades, teve atrasos no pagamento dos monitores, dos fornecedores e na aquisição de mercadorias básicas para a garantia do funcionamento da escola.

⁴⁹ As cotas sociais tratam das contribuições que cada família colabora por estudante. Esse valor é definido em assembleia geral. No ano da pesquisa (2018) o valor pago por cada família era de R\$ 40,00 (quarenta reais) mensais.

AMEFA, no qual os estudantes⁵⁰ têm a responsabilidade de mobilizar outros jovens a se organizarem para o acesso aos mercados institucionais. A escola também sedia o Projeto “Veredas Sol e Lares”, em parceria com a UFVJM e Movimentos dos Atingidos por Barragens, no qual três estudantes participam como bolsistas. O referido projeto tem como objetivo produzir energia elétrica por meio de placas solares e distribuição para famílias organizadas no grupo de base. Os estudantes realizam o diagnóstico nos municípios de Jenipapo de Minas e Chapada do Norte. Outro destaque é a oferta de cursos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), disponibilizados para os estudantes e para a comunidade. A cada quinze dias a escola tem uma hora de espaço reservado na emissora de rádio local para divulgação de suas práticas.

No que se refere aos equipamentos e infraestrutura, a escola, em parceria com o CAV, via Instituto Satoyama da Suíça, foi contemplada com recursos para construção do laboratório de ciências, aquisição de materiais pedagógicos e aquisição de um veículo para uso da escola. Quanto à organização, a escola possui uma infraestrutura adequada para o funcionamento da formação em alternância com regime de internato. Dispõe de área para produção e desenvolvimento das atividades agropecuárias e espaço para atividades de núcleo comum. Possui área de lazer utilizada para a prática de atividades físicas com equipamentos. Alojamento masculino organizado em duas salas e alojamento feminino com suítes. Cozinha espaçosa com balcões, despensa, geladeiras e equipamentos de cozinha industrial. Tem um amplo refeitório, dispõem de 02 salas de aula amplas e ventiladas, 03 salas onde funcionam a diretoria, a secretaria e a biblioteca, que é adequadamente mobiliada e com um pequeno acervo de livros didáticos e literários. Há um laboratório de informática com 12 computadores com acesso à internet, os estudantes também têm acesso à internet por meio de wifi. O telecentro foi adquirido por meio de parceria com a Cáritas Brasileira Regional. Dispõe de 02 lavanderias para uso dos estudantes e banheiros sociais. Ainda conta com 01 Sala de monitores com banheiro que também é usada como dormitório.

Por meio de parceria com a ASFATE - Associação de Apoio à Escola Família Agroindustrial de Turmalina conseguiram equipamentos para o funcionamento de uma padaria que contribui para a aprendizagem ligada à confeitaria e à produção para consumo próprio. A escola tem 02 tendas para eventos (doadas pela ONG Pró-vida de Varginha). Por estar localizada em uma região de períodos de estiagens prolongadas, a

⁵⁰ Fruto dessa iniciativa foi criada uma associação de estudantes ligados às EFAs.

EFAV tem duas caixas de 52 mil litros para captação e contenção de água da chuva que é utilizada para irrigação, limpeza da escola e banhos. O rio Itamarandiba abastece a escola por meio de bombeamento e a água captada é tratada com cloro disponibilizado pela Unidade Básica de Saúde em uma pequena estação de tratamento na própria escola. A captação do esgoto é feita em duas fossas negras. Em se tratando da produção de hortaliças para garantir o cultivo em qualquer situação climática dispõe de uma grande estufa.

Em relação ao quadro de pessoal, a instituição conta com duas cozinheiras, 02 monitores externos⁵¹ que trabalham com as disciplinas de educação física, espanhol e informática, 01 diretora, 01 vice-diretor, 01 secretária e 01 casal de caseiros. Quanto aos monitores, são 06, sendo 04 homens e 02 mulheres, 01 dos professores é egresso da EFAV e, de acordo com os depoimentos, tem sido um incentivo para os estudantes.

De acordo com a diretora da escola, o maior desafio, do ponto de vista da gestão, não é superar os desafios financeiros, que às vezes se manifestam, e tampouco manter azeitados os instrumentos da PA, mas sim, conciliar uma escola que é, ao mesmo tempo, uma escola regular e um movimento social, ou seja, como orientar os sujeitos sobre essas duas perspectivas, que ainda não se encontram unificadas.

No contexto brasileiro, foram aplicados e respondidos sete (7) questionários. As informações levantadas ajudaram a definir o perfil dos entrevistados conforme quadro abaixo:

QUADRO 08 – Informações do questionário – EFAV/Brasil

Pseudônimo	Sexo	Idade	Tempo de experiência na PA	Vivência no campo	Localização da residência
Rosinha	F	29 anos	02 anos	Sim	Urbana
Maria	F	28 anos	08 anos	Sim	Rural
José	M	38 anos	05 anos	Não	Urbana
João	M	26 anos	02 anos	Sim	Rural
Geraldo	M	30 anos	02 ano	Sim	Rural
Tião	M	51 anos	04 anos	Sim	Urbana
Professora 01	F	43 anos	Menos de um ano	Sim	Urbana

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Entre os respondentes, um não atendeu ao critério de tempo de experiência. Desse modo, foram selecionados seis (6) professores para participar das entrevistas narrativas, sendo 04 homens e 02 mulheres, com idade variando de 26 a 51 anos. A

⁵¹ Monitores externos são professores que não compartilham o regime de internato com os estudantes durante o tempo de alternância na escola.

experiência docente varia de 02 a 10 anos e a experiência docente específica em EFAs também de 01 a 10 anos. Somente 01 dos entrevistados é casado e tem filhos. Quanto à formação, todos os professores possuem curso superior, 03 professores são licenciados em Educação do Campo, 01 professor tinha formação religiosa formal em seminário, outro em Agronomia e outro em Geografia. Todos os participantes são filhos de agricultores, relatam vivências no campo e estudaram pelo menos os anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas campesinas. Com vistas a resguardar a identidade legítima dos participantes, selecionamos pseudônimos usados no contexto do Brasil.

Quanto à localidade de residência, o resultado evidencia que a maior parte dos entrevistados reside em área urbana. No que se refere às entrevistas narrativas, o tempo de gravação varia entre 44 minutos às 1h e 18 minutos.

Os conteúdos das narrativas foram analisados considerando as unidades de significação definidas. Assim, ao contemplar a categoria - sujeitos do campo: movimentos de um modo de vida, terra e produção no contexto da EFAV/Brasil, observa-se que os entrevistados, assim como no Peru, relatam suas trajetórias antes de atuarem na EFAV, tendo na infância o ponto de partida, eles evidenciaram seus vínculos de pertencimento com o campo, narrando vivências de inserção na Agricultura Familiar. As narrativas mostram relações de envolvimento nas dinâmicas de trabalho no campo.

“A gente morava numa fazenda, meu pai era tipo um gerente da fazenda que a gente morava, e aí nossa, na infância toda a minha relação foi muito assim intensa mesmo, com as práticas de lidar com os animais domésticos galinha, porco, pato, carneiro, bode, gado, então foi uma infância muito bacana assim, de andar no pelo de cavalo, de ajudar papai tirar leite e tal, tomar leite cru, foi bem assim a minha infância” (Rosinha).

“Eu nasci na roça, desde de pequenininho ajudava na roça, na época de produção, eu capinava roça, plantava, que a gente sempre plantou andu, feijão, milho, mexeu com gado e diversas outras atividades, mandioca que é o forte, né, farinha de mandioca e milho. E eu ajudava minha vó e minha mãe a ir fazer farinha, buscar lenha, que era um serviço que eu não gostava, buscar lenha, que a gente tinha que ir procurar lenha. Aí foi chegando um tempo que eu já fiquei naquele serviço, arrumar a casa, depois que eu chegava da escola, tinha que arrumar a casa e fazer os deveres” (João).

“Eu nasci, eu sou dessa comunidade aqui desta região, ali perto do Galego, meus pais são de lá. Só que em 99 meus pais se mudou de lá e nós fomos morar em outra comunidade. Desde pequeno meu pai colocava a gente para trabalhar pra aprender né? Então a gente

trabalhava desde cedo, o pai já falava o que era para cada um fazer” (Geraldo).

“Eu nasci na comunidade de Gameleira. Então quando eu era mais pequena, quando eu era nova nova, fui estudar em Veredinha porque na comunidade só tinha os primeiros anos, mas sempre mexia no campo” (Maria).

“Eu nasci num contexto de Comunidade Eclesial de Base, que seria a CEBs, mas num contexto urbano, Tenho essa relação com o campo que é com o meu avô que é o que entrava dentro de casa, né?! No ponto de vista econômico, material, era com o garimpo e com a atividade de pedreiro do meu avô”. (José).

“Eu nasci na área urbana, né, mas meu pai era agricultor e trabalhava na roça, minha mãe era servente escolar. E naquela época o agricultor, né que era chamado de lavrador” (Tião)

Ao destacarem suas experiências antes de chegar à escola, os entrevistados buscam, nas suas trajetórias de vida da infância, passagens que evidenciam a relação com o objeto de pesquisa. Rosinha, João, Geraldo e Maria destacaram vínculos de pertencimento ao campo desde esse período, ressaltaram a participação nas atividades cotidianas do campo, ressaltando as características de trabalho da Agricultura Familiar. Entre eles, Rosinha acrescentou que o pai não tinha terra, vivia com a família em uma fazenda, trabalhando como gerente. Tião e José não nasceram no campo, entretanto Tião destacou que o pai era agricultor familiar. Este fato mostra que Tião, de alguma maneira, teve contato com o campo desde pequeno. José nasceu na cidade e destacou a inserção de sua família no contexto da CEBs⁵². Ele disse que sua relação com o campo, inicialmente deu-se a partir do contexto do avô no garimpo. As vivências marcam socialmente os entrevistados na tentativa de compreenderem o mundo à sua volta (MOSCOVICI, 1987; 1992) e coloca em destaque os conflitos vividos. Para Mazzotti (2008) na tentativa de tornar comum o estranho os professores passam pelo processo de objetivação no qual buscam acesso à informação, nessa fase a construção é seletiva, o sujeito se apropria das informações e dos saberes de forma que alguns elementos são incorporados e outros esquecidos.

⁵² No Brasil durante o Regime Militar (1964-1985) a concentração da riqueza se acentuou atrelado ao aumento da dívida externa e à alta inflação. Essa realidade trouxe desafios aos movimentos sociais e populares para se organizarem e reivindicarem seus direitos. Os grupos militantes ligados à Igreja Católica neste período desenvolveram as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) vinculadas à Teologia da Libertação. O movimento das CEBs empreendia uma luta política mediada pela fé cristã e pelos símbolos e discussões mais libertárias. A Teologia da Libertação (TL) emerge como fundamentação teológica para a luta política. O criador da TL, o padre peruano Gustavo Gutierrez via nas contradições da miséria social e da opressão presentes na América Latina os mobilizadores para os enfrentamentos políticos que a Igreja necessitava empreender.

As narrativas do período da infância abarcaram o contexto escolar, sendo possível perceber que esse momento marca a ruptura com o campo, assim como nota-se o acirramento da negação de direitos e das condições precárias de vida no campo.

“Era muito difícil porque a gente tinha que sair da roça e andar bastante a pé até chegar à escola. Tinha transporte, só que eu moro à 2 km de onde o transporte pegava. aí durante um tempo a gente caminhava até chegar no lugar onde esse transporte chegava. Com o passar do tempo, um ano depois, dois anos depois, o pessoal se organizou, conseguiu entrar na justiça e aí conseguiu transporte pra poder pegar um pouco mais perto, imagina só precisar entrar na justiça para isso, mas no início a gente ia a pé. Com o passar do tempo eu estudei em Capelinha de 5ª, 6ª, até a 7ª série, na 8ª série, quando eu ia pra 8ª série, abriu uma escola lá na comunidade vizinha da minha, mas uma comunidade do outro lado da ponte, chamada Mandingueira, que é uma escola que na época foi aberta pela prefeitura de Itamarandiba que era pra contemplar a segunda etapa do Ensino fundamental, né, de 5ª a 8ª, aí eu peguei e fui estudar lá né, aí as coisas já era mais tranquilas, que era uma escola na Zona Rural e tal, era mais perto, tinha a van, a perua que buscava a gente lá e tal, bem tranquilo e como era escola rural todo mundo era igual” (Geraldo).

“Depois que terminei a quarta série tive que ir para a cidade porque não tinha escola na roça para continuar. A gente tinha que acordar cedo, pegar um transporte até a cidade em estrada ruim, depois voltar com sol quente, almoçar e trabalhar, era muito corrido né, muito difícil, eu queria mesmo era estudar na minha comunidade, sem precisar enfrentar tanta dificuldades” (João).

Quando fui pra cidade estudar eu não gostei muito não, eu era muito apegada na minha família, o carro ia cedo e de tarde eu voltava pra casa, no caminho tinha poeira, carro quebrava, carro não ia quando chovia, aí quando eu chegava ia correndo tirava a roupa da escola e ia ajudar, ia trabalhar mais a mãe (Maria).

“Quando eu tava na quarta série os professores achavam que eu tava em um nível mais avançado e que talvez seria melhor me colocar pra estudar na cidade. Aí foi a grande mudança, que na quarta série eu já fui estudar na cidade. Aí tinha um transporte escolar. Tinha um ônibus na época, eu lembro. E aí eu ia. Só que assim, pra mim foi uma mudança muito radical. E na época da chuva mesmo que o transporte não ia, meu pai tinha uma bicicleta, aí ele me levava de bicicleta e eu ficava na casa da minha avó lá na cidade que eu tinha uma avó que tinha uma casa lá, aí meu pai me levava de bike no começo da semana e no fim da semana buscava, isso no período chuvoso. Era uma tristeza ter que ficar lá, ficava louca pra semana acabar logo” (Rosinha).

“Eu na minha época, eram poucos meninos da Zona Rural que estudavam, aqueles que estudavam tinha que sair da roça pra ir a pé para a cidade (Tião).

Nota-se que as experiências dos entrevistados em relação aos processos de escolarização aproximam-se. Para eles, ir para a cidade para estudar representou um momento no qual tiveram que enfrentar diversas dificuldades. Entre eles, só Rosinha teve que morar na cidade, os outros utilizavam o transporte escolar para realizar o deslocamento de suas casas até a escola. Geraldo destacou que, na comunidade onde vivia o direito ao transporte escolar só foi conquistado depois que a comunidade judicializou a situação, denunciando a distância que percorriam até o ponto do ônibus. Ele percebe a negação do direito quando diz que: “imagina se precisa entrar na justiça para isso”? Em seguida, ele narra que foi autorizado o funcionamento de uma escola na zona rural, próxima à sua residência, que atendia os anos finais do Ensino Fundamental na qual ele foi estudar. Ele destacou que estudar nesta escola era tranquilo porque tinha transporte garantido, a distância de deslocamento era menor e dada à localização todos os estudantes compartilhavam de uma mesma identidade campesina. Para Maria e João, o uso do transporte escolar era cansativo. Relataram que quando retornavam da escola tinham que se dedicar ao trabalho em casa e na propriedade da família. Tião apontou que, na época de sua infância, poucos camponeses tinham acesso à escola e que, para estudar, as crianças e os jovens do campo tinham que mudar para a cidade. Ao final do trecho, ele disse que o melhor seria que tivesse escola na comunidade onde vivia. Para Rosinha, estudar na cidade foi uma mudança radical, ela disse que foi difícil se adaptar porque estava acostumada com a dinâmica na escola rural, acrescentando que ficar na cidade era uma tristeza. Ela deixou claro que o rompimento com os vínculos familiares era um processo dolorido. As trajetórias de vida dos entrevistados evidencia que o indicador 1 da Matriz de Referência que orienta esta análise é uma construção social, uma luta histórica que a população camponesa protagonizou.

Ao migrar para a cidade, os entrevistados relataram experiências tristes, vivências preconceituosas que afetaram a autoestima e contribuíram para reforçar o campo como arcaico e o campesino como menos capaz de estudar, aprender, de possuir uma vivência digna de admiração. Para Caldart (2009) e Molina (2005) os trabalhadores do campo, são historicamente tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria. As narrativas apontam que a desqualificação ganha contornos violentos e discriminatórios.

(...) Na sala de aula aí vinha os bullyings, os preconceitos né. ‘Ah aquele é o da roça, é o florestal’. Então, é tanto apelido que ‘punha’ no

menino, porque ela era da roça que alguns até saíam eram poucos que conseguiam ir e ficar (Tião).

“Na boquinha na tarde depois de um dia na lida antes do escurecer que era hora do dever. Aí nesse horário, as mãos sujas, os cadernos ficavam sujos, criava orelha... ah como os professores falavam, reclamavam dos cadernos sujos, mas aí foi desse jeito, nós fomos levando, muito difícil. E tinha uns meninos da cidade que se achavam mais que a gente, ficavam caçoando do nosso jeito” (João).

“Porque eu percebo que eu tenho essa dificuldade, quando eu estudei não tinha tipo assim... Ah você mora na roça? Ah você não vai apresentar lá na frente.” Ou quando ia os outros abusavam, então isso “tava” tendo um trauma, eu não gosto de falar na frente” (Maria).

“Nossa cheguei em outra escola totalmente quadrada assim, muito difícil pra mim adaptar sabe a uma escola urbana, porque eu tava acostumada com um outra dinâmica e eu não queria ir pra cidade, a gente só ia pra cidade quando tava na quinta série, até a quarta série fazia na roça e aí eu já tava lá na quarta série. E os meninos ficavam olhando para a gente parecendo que a gente era um bicho do mato” (Rosinha)

Pelas narrativas dos entrevistados, nota-se que o modo de ser do sujeito camponês é depreciado na cidade. Para Tião, essa discriminação acabava expulsando do contexto escolar os camponeses que conseguiam chegar à escola da cidade. João destacou que as condições e a dinâmica de vida no campo por vezes era motivo de desqualificação do sujeito camponês. A entrevistada Maria destacou que dificuldades enfrentadas na atualidade em sua vida são decorrentes de situações vividas durante a infância e adolescência na escola da cidade que menosprezava e rotulava quem vinha do campo. Já para Rosinha, a escola da cidade não reconhecia as especificidades dos estudantes do campo, fazendo-os se sentirem constrangidos. Para ela, o modo de ser urbano enxergava o sujeito do campo como bicho. De acordo com Arroyo (2004) muitas vezes a própria escola contribuía para aumentar e deixar visível as desigualdades. Para Camacho (2017) a desigualdade sócio territorial marca a trajetória de vida da população camponesa e é usada para desqualificar e classificar esses sujeitos.

A visão do campo e do camponês aparece historicamente marcada pela negação dos direitos e pela desqualificação.

“A primeira escola que teve na minha comunidade foi num galinheiro, o pessoal colocava o caderno no colo. Minha mãe e meu pai estudaram nessa escola e meu pai só tem até a segunda série. Minha mãe fez até a quarta série, depois fez de novo Jovens e Adultos e eles

falavam da dificuldade que eles tinham pra estudar e que a vida no campo era muito difícil, por isso ia muita gente para São Paulo. Eu também tive dificuldades, mas foi uma dificuldade não tão complicada como a deles, tanto que nem precisei ir pra fora” (João).

“A questão que era colocada era bem isso mesmo, assim do campo como um espaço assim, de atraso, um espaço sem esperança mesmo. Nós éramos motivados a pensar em um outro espaço pra viver. Pra constituir a continuidade da nossa vida, sempre foi assim, a gente nunca viu algo específico de valorizar o campo” (Rosinha).

“Lavrador era tido como uma pessoa que não sabia nada, um pobre coitado, que a única coisa que ele sabia fazer, era aquilo né, cuidar da roça. Então, era uma classe considerada a mais baixa, sendo que hoje eu vejo o contrário o trabalhador rural tem seu conhecimento, sua cultura e hoje valorizo muito isso” (Tião).

João relatou a precariedade da escola do campo onde seus pais frequentaram ao mesmo tempo em que fala da pouca formação escolar que eles tiveram direito. Ele enfatiza que as condições de vida no campo eram difíceis e, por isso, muitos camponeses eram obrigados a migrar para cidade em busca de melhores oportunidades. Rosinha reforçou a negação de direitos manifestada por João em sua narrativa, ela destacou que, durante um momento histórico, os sujeitos camponeses eram motivados a deixar o campo. Tião evidenciou a depreciação que o camponês enfrentava, decorrente do seu modo de vida, destacando que esse grupo fazia parte de uma classe inferior e que hoje pensa o ser camponês de forma diferente. Antunes-Rocha e Molina (2014) apontam que a educação escolar no campo, se constituiu sob o signo da precariedade física, administrativa e pedagógica. Os excertos continuam mostrando como a escola de direito que compõe o indicador 1 da Matriz de Referência é resultado da luta camponesa na defesa da educação.

As relações de produção podem ser percebidas nas narrativas, perpassando o momento atual de trabalho na EFAV. Ao narrarem as práticas específicas da escola, os entrevistados destacaram:

“E eu trabalho porque aqui é nossa terra, aqui nós temos a história, né, então a gente tem que pensar no nosso futuro, produzir de forma sustentável, e não deixar o Agronegócio entrar, temos que preservar o jeito de fazer do povo, claro que com mudança né? Mas é isso a escola prega a Agroecologia, os estudantes são formados para isso então” (Tião).

“A Agroecologia deve ser o futuro das comunidades do campo, a gente tá vendo tanta mudança climática e o povo do campo é que vai

sofrer primeiro, sem água, nossa eu queria ver esses meninos todos ensinando os pais as técnicas agroecológicas e aprendendo com eles também né?” (Rosinha).

“Nossa produção ainda não é agroecológica, mas estamos na transição para isso” (João).

“A gente ensina para a Agroecologia, os estudantes aqui são preparados para produzir assim, claro que têm direito de escolher, mas a formação é para a sustentabilidade” (José).

“Ah não sei se só na base da Agroecologia as pessoas conseguem sobreviver no campo, eu não sei” (Maria).

“Porque que tanta gente saiu do meio rural? Porque que tantos jovens, não enxergam o meio rural como uma possibilidade? Por causa disso, porque tá ali o pai morrendo de trabalhar, trabalhando em uma agricultura que não tem resultado ...uma trabalhadora danada e com resultado baixo. Todo mundo quer ter dignidade, todo quer ter conforto, e aí a pessoa vai vendo que daquele jeito ali não é possível, o que ele faz? Ele abandona a terra e vai buscar novas possibilidades, novos horizontes, quando na verdade, você trabalhar na terra usando as técnicas corretas, as tecnologias que nós temos disponíveis hoje, o meio rural é extremamente possível você viver ali, ter renda, ter dignidade, ter conforto. Mas só que tudo passa por uma questão financeiro, se eu tô na roça e não consigo ter renda, acabou. A AMEFA prega um modelo de agricultura que não vai funcionar nunca. Eu não trabalho assim não. Se você partir pro lado de estimular as pessoas a subsistir. Oh, meu amigo, ninguém vai querer ficar na roça (...). O camarada às vezes tá lá na cidade criticando uma semente convencional, ou ele tá criticando um defensivo. Mas ele nunca pegou uma enxada e entrou no meio de um canavial pra capinar uma cana, eu já. E aonde meu pai antigamente a gente gastava, quando pequeno um mês, na ponta da enxada com a folha da cana cortando a cara da gente, hoje meu pai vai lá, dentro de um dia, com um litro de defensivo ele vai lá e faz tudo. Aí a gente tá falando Ah, mas tem a questão da sustentabilidade, tem a questão de tá utilizando agrotóxico, a questão disso e daquilo”. Não. É uma ferramenta que tá ali disponível pra ser utilizada e ajuda aumentar a produtividade, eu tenho que ter a responsabilidade de saber utilizar aquela ferramenta ao meu favor, da maneira correta, que vai ter o mínimo de impacto possível na natureza, essa consciência que eu tenho que ter. Não adianta a gente ficar preso a alguns tipos de conceitos ‘bonitinhos’, ‘bacaninhas’, mas que na prática ele foi pensado por quem não precisa daquilo ali que ele tá falando pra viver” (Geraldo).

No que se refere ao modo de produção, Rosinha, Tião, José e João foram categóricos em defender a Agroecologia, enfatizando ainda que a escola desenvolve uma formação nessa perspectiva, na qual se valoriza a produção sustentável. As narrativas apontam que os descritores 12, 14, 15 e 16 estão presentes orientando a prática docente desse grupo. Maria disse que não tem certeza do potencial da

Agroecologia enquanto modo de produção para o campo. Com outra forma de pensar encontra-se Geraldo, para ele, a Agroecologia é um conceito da moda. Ele reforçou que os conhecimentos dessa ciência não são suficientes para garantir a produção no campo. Ele acredita que manter as tradições e produzir de forma sustentável seja um atraso para os camponeses que ficariam presos ao uso de técnicas arcaicas e não alcançariam êxito econômico. Para Geraldo, a causa de tantos camponeses terem abandonado a área rural e suas propriedades está ligada à falta de possibilidades de viver do/no campo que está relacionada à força de trabalho dispensada na produção e o pouco resultado do ponto de vista econômico. Ele afirmou que discorda das orientações da AMEFA. Ao tratar da produtividade, o entrevistado deu exemplo da produção no terreno do pai e comparou os resultados com e sem o uso de defensivos químicos. Geraldo finalizou o trecho dizendo que não adianta ficar preso ao uso de conceitos “bacaninhas” elaborados por quem não depende da terra para viver. Os altos custos, o incompleto acesso à terra, os poucos ou inexistentes subsídios desses produtos quando comparados aos subsídios para o agronegócio são fatores políticos não citados pelo entrevistado que conferem à Agroecologia o status marginal na geração de renda (ROSA; SVARTMAN, 2018). A narrativa de Geraldo mostra que nenhum dos descritores do indicador 3 da Matriz de Referência ocupam espaço em sua prática docente.

Ao tratar dos modos de produção, os entrevistados falaram das lutas camponesas e das políticas públicas para o campo. Tais fenômenos permeiam as narrativas dos entrevistados ao relatarem o momento atual de atuação na escola.

“É importante lutar por políticas públicas que reconheçam as especificidades do campo e de quem vive nele né? Essas políticas garantem direitos que foram negados, mas é assim, elas não são criadas porque os governantes se preocupam com o campo, ah quem dera, são criadas depois de muita briga do povo, muita manifestação” (Rosinha).

“Eu sou mais velho e vejo muitas políticas públicas que antes não tinha, nossa é muita coisa que o povo conquistou” (Tião).

“Então, as políticas públicas são muito importante, elas vai garantindo um monte de coisa, eu mesmo estudo em universidade pública por causa que tem política pública que garante, que me dá direito, senão eu não tava estudando. A própria escola aqui existe por luta do povo” (João).

“O capitalismo não quer política pública no campo, não política que valoriza o povo, querem só política que beneficie o Agronegócio no campo, o campesinato para existir e ter política que permita sua

resistência tem que ir pro confronto, pro embate direto, olha quanta gente já morreu nas lutas do campesinato?” (José).

“A grande maioria de políticas públicas que são pensadas pro meio rural, são pensadas por quem não necessita do meio rural pra viver, ficam lá pregando, “Ah, semente crioula, semente crioula, semente crioula.” Nossa pra quem tá lá na capital, tá lá na cidade que tem um salário vindo de outra coisa, é uma coisa maravilhosa, mas pra um camarada tirar o sustento dele daquilo ali é difícil, querendo ou não, hoje em dia o que move tudo, o que move tudo, é dinheiro. É triste falar isso, é duro falar isso, mas é o que eu penso, então as políticas têm que dá dinheiro, fazer o dinheiro girar no campo” (Geraldo).

“As políticas públicas, assim, são bem importantes eu mesmo não sou muito de briga não, mas sei que tem que reivindicar né?” (Maria).

No que se refere às políticas públicas para o campo, Rosinha, Tião, João e José compreendem a importância e entendem que a população camponesa em luta é a responsável pela implementação dessas políticas. Geraldo pensa diferente. Para ele, a maioria das políticas públicas são pensadas por quem não conhece o campo. Segundo o entrevistado, uma política efetiva não precisa levar em consideração a manutenção de um conhecimento, de um modo de fazer característico dos camponeses como as sementes crioulas, a dimensão econômica das políticas públicas para o campo deve prevalecer e fazer o dinheiro girar. Maria disse que as políticas públicas são importantes, mas que não precisa brigar, contudo, aponta que é preciso reivindicar melhorias. A presença de políticas públicas para o campo de acordo com Benjamim e Caldart (2001) é uma intencionalidade histórica política e representa a garantia de direitos à população camponesa.

Os entrevistados, ao falarem de suas práticas, trazem à tona outro fenômeno que aparece de forma recorrente nas narrativas, as relações que mantêm com o monocultivo do eucalipto, liderados por uma grande multinacional que se estabeleceu na região há quase 60 anos. Essa relação está presente em cinco das seis narrativas dos entrevistados.

“A gente observava que as comunidades estavam meio que vivendo da sobra, administrando as sobras que o capital tomava deles na Chapada. Tudo aquilo que era produzido antigamente do ponto de vista comunitário do ponto de vista do Gerais como lugar aberto, uma experiência quase que de sertão de uma vastidão de uma experiência de animais na solta, de articulação dessas pessoas e desta administração do coletivo, das leis consuetudinárias que tinham lá, aí eles chegaram e acabaram com tudo” (José).

“Porque na época, também a gente não tinha nenhuma noção desta questão ambiental, o que a gente precisava era de trabalhar, não importa como nem onde, a gente precisava era de trabalhar e não se importava se estava ou não destruindo o lugar onde a gente vivia. Agora penso, você pega aí, a maioria do nosso território nosso aqui é ocupado pelo eucalipto, o que restou foi as grotas ali o pouco do gado que eles têm que poderia estar na Chapada, está na terra, compactando a terra onde eles poderiam usar para agricultura, então é um problema sério que nós temos aqui” (Tião).

“Ah, eu trabalhei com eucalipto porque me dava dinheiro, mas eu comecei a ter outros olhos com eucalipto depois da Educação do Campo, acho, principalmente a gente não tinha muita preocupação com as questões ambientais não. Se fosse hoje com a cabeça que tenho não trabalhava lá não. Essa empresa arreventa com nosso meio ambiente aqui, só não há conflitos porque é muito silenciado (...) o povo é muito subordinado aqui” (João).

“Essa multinacional acabou com a vegetação típica da região, expropriou as pessoas, está acabando com a água, e segue falando que trazem desenvolvimento, quando na verdade destroem o que temos” (Rosinha).

“Eu acho que a empresa tem um lado bom e um ruim” (Maria).

A relação que estabelecem com a empresa que atua na região com o reflorestamento de eucalipto é, para Tião, João, José e Rosinha, bastante conflituosa. José disse que a empresa se apropriou de terras que eram ocupadas coletivamente pelos camponeses da região alterando seus modos de ser e fazer. João disse que já trabalhou na empresa, mas que hoje a enxerga com outros olhos, que não trabalharia nela hoje e ressaltou que não existem conflitos explícitos porque o povo na região é “subordinado”. A entrevistada Maria compreende que a empresa possui dimensões que são benéficas para a região e outras que não são. Compreender as disputas territoriais entre o Campesinato e o Agronegócio é importante para a construção de uma concepção teórica política de educação em consonância com a lógica material e simbólica de reprodução da territorialidade do Campesinato de forma a contribuir com o processo de resistência ao capital (CAMACHO, 2019). A negação ou o desconhecimento da presença do Agronegócio, combinado com a moldagem ao modo hegemônico de produção, (re)produzem a negação do modo de vida camponês (BENJAMIM, 2001).

Ao dizer da relação entre a escola e a empresa, os entrevistados narraram suas práticas destacando como abordam pedagogicamente essa ligação.

“Eu trabalho isso com os alunos a questão dessa multinacional que polui toda a nossa água, polui o nosso solo, o nosso ar, até que aquele aviãozinho com veneno, depois de uma briga judicial eles pararam, né? Por que eles pegavam o avião com veneno pra pulverizar o eucalipto, pulverizava o eucalipto, pulverizava a água, a propriedade né, do pequeno agricultor ali, né? Então, com isso aí eles deram uma parada, mas teve uma questão judicial para isto. Então, outra... Então eles vão explorar a terra, e o dia que essas terras não estiverem mais produzindo? Eles vão embora e deixar o deserto aí. E nós? Nós somos daqui, nós vamos embora junto com eles? Não. Eu já defendi a empresa, mas hoje depois de tudo que aprendi especialmente na EFA sei que o que fazem é explorar o povo e acabar com nossas terras. Então, eu tento fazer uma mistura desses dois, empreendedorismo dentro de uma administração rural, por que hoje nós sofremos muito nessa questão nossa principalmente na nossa região, principalmente com o advento das empresas reflorestadoras que acabou com nosso meio ambiente” (Tião).

“Eu já comecei meio que pedir, quais são os conflitos que existem aqui, aí trabalhar os conceitos de território, territorialidade com território, com as dimensões, conceitos de território, essa questão do território como lugar de viver e trabalhar, as relações sociais com o lugar, o território como espaço físico, mas também um espaço de apropriação do capital, não é?! E também um espaço onde dois mundos se encontram, o mundo dessas pessoas, dos antigos, entre aspas, “Donos” desta questão do... Desta área daí de cima, por exemplo, né. O dono não, né, mas quem é que tá cedido esse espaço, todo esse conflito entre o que de fato é da empresa, o que foi cedido, o que que é aluguel vencido, a questão dos danos ambientais, desde aplicação de alguns tipos de veneno, essa questão, poderíamos assim dizer, das terras devolutas, né? Não podem esquecer que a região tem alto índice de câncer, esquece que as comunidades estão sem água, não problematiza essa questão agrária dos contratos vencidos, não problematiza que a questão dos problemas pulmonares na região, que até onde tenho informação é um pouco superior que em outras regiões, então, esses fornos aqui impactam demais a cidade, inclusive. Então, tem todo esse processo aqui que também é trabalhado (...) Eu procuro trabalhar questões que fortaleça a Agricultura Familiar porque é a agricultura praticada pelas famílias” (José).

“Eu trabalho com os meninos os problemas da região, os impactos dessa empresa de eucalipto que está aqui há muitos anos, os meninos precisam entender que o que ela faz não é trazer desenvolvimento, mas ao contrário, eles exploram a natureza e as pessoas. Os meninos precisam entender isso, aí associo ao meu conteúdo, trago estas questões para a sala de aula” (Rosinha).

"O pessoal aqui tem ficado contra a APERAN, eu até concordo que ela precisa melhorar em alguns aspectos, mas já ajudou muita gente com emprego sim. Eu preocupo mais com meu conteúdo. Por exemplo, quando estou dando aula eu corrijo os meninos quando falam errado, eu falo aqui é brincando, mas tem que saber respeitar, chegar lá é saber que o agricultor vai falar errado, que é eu que sou o técnico, eu que sou responsável por saber lidar com ele, eu é que

conheço a língua formal e a parte científica e da agropecuária” (Geraldo).

Tião afirmou que problematiza as questões relacionadas aos impactos da multinacional com os estudantes, destacando que já defendeu a empresa, mas que hoje, principalmente depois do trabalho na EFA, percebe que, na verdade, o que fazem é explorar o povo e degradar o meio ambiente. De acordo com Camacho (2017) o modo de vida do Agronegócio é incompatível com o modo de vida camponês. Esta postura é adotada por José e Rosinha, pois ao desenvolverem suas práticas docentes, buscam trabalhar as consequências provocadas pela empresa na vida dos camponeses da região. Junto a isso, José destacou que procura elaborar uma prática dialogada com a Agricultura Familiar. As narrativas evidenciam que a prática docente dada à presença do complexo agroflorestal de produção do eucalipto na região é tensionada ao promover na escola uma formação agroecológica. Ao narrarem suas vivências em relação à empresa mencionada, o uso da expressão “grota” aparece nas narrativas. Ela aparece a partir da relação estabelecida entre os agricultores familiares da região e a multinacional produtora de eucalipto.

“Aqui o povo tem uma relação com a grota como um fenômeno que identifica as pessoas, a grota identifica as pessoas. E ser da grota não é bom não” (José).

“A empresa empurrou os trabalhadores da chapada para as grotas, onde o terreno não é bom para cultivar, para criar gado” (Tião).

“Aqui nas grotas o povo é muito trabalhador e lutam porque a vida no campo é isso, luta todo dia” (Rosinha).

“A gente é identificado como da grota” (João).

“Quando falam que alguém é da grota, está dizendo que ele é meio bobo, da roça” (Maria).

Para os entrevistados, a expressão “grota” é usada para caracterizar um grupo social que é formado por agricultores e agricultoras familiares da região. José destacou que essa definição no imaginário social não é boa. Para Maria, não é bom porque está associado pejorativamente ao modo de vida do sujeito que vive no campo.

A expressão “grota⁵³” presente nas narrativas, marca entre outras expressões utilizadas pelos entrevistados a polissemia do conceito de campo que aparece ora como campo, roça, ora como a fazenda, ora como o terreno, ora como a grota. Essas diferenças apontam para visões também diferentes sobre a diversidade camponesa, as quais conduzem a diferentes práticas (CAMACHO, 2015). O discurso capitalista aborda a diversidade como a afirmação da desigualdade e discriminação, pois, ao admitir a diferença, o faz em uma condição na qual o diferente é visto como sinônimo de “inferior” e “menos capaz”, a quem corresponderia, portanto, menos direitos e menos investimentos (idem).

Entre os fenômenos que perpassam a vida no campo, as narrativas dos entrevistados dão destaque à dimensão da luta camponesa. Quanto a isso dizem que:

“Então, a gente tem que ter uma luta sim, povo novo tem que ter uma luta. Sabemos da dificuldade, o que, como que é você luta contra uma grande empresa, essas empresas elas têm um poder político também muito grande... mas a terra sadia é direito do agricultor tanto pra morar quanto pra produzir. Mas é possível a comunidade se organizar e fazer enfrentamentos na lei” (Tião)

“Você pega aí, a maioria do nosso território nosso aqui é ocupado pelo eucalipto, uma vegetação exótica, os nossos agricultores veem a questão social a questão ambiental, eles retiraram os nossos agricultores da Zona Rural e levaram pra cidade e depois eles foram demitidos, ficaram sem terra e sem emprego, sobrevivendo de cortes de cana, colheita de café no sul de Minas, interior de São Paulo. Então, o que restou foi as grotas ali o pouco do gado que eles têm que poderia estar na Chapada, está na terra, compactando a terra onde eles poderiam usar para agricultura, então é um problema sério que nós temos aqui e o povo tem que lutar contra esta situação” (José).

“Nossa temos que nos organizar e defender nossos direitos, eu falo com os meninos sempre que tem que ter clareza da luta histórica do povo do campo, eles precisam saber que tudo no campo não vem de mão beijada, a própria escola é fruto de muitas lutas, se eles não souberem disso não vão entender nunca que é preciso lutar” (Rosinha).

⁵³ A expressão “Grota” aparece a partir da relação estabelecida entre os agricultores familiares da região e a multinacional produtora de eucalipto. Quando se instalou na região a empresa se apropriou das áreas conhecidas como chapadas e os agricultores foram expulsos de seus territórios e obrigados a habitarem áreas que nesta região são denominadas de grotas. Assim, o sujeito foi identificado a partir do território que habita. Como as áreas de grotas são formadas pela abertura que as águas da enchente fazem na ribanceira de um rio, são áreas mais úmidas e por isso, pouco produtivas e também não são adequadas para a criação de gado. Nestas terras vivem pessoas pobres que não tiveram como enfrentar os conflitos com a reflorestadora e com isso cria-se um conceito social embasado na dimensão econômica,

“Eu procuro trabalhar, principalmente quando eu vou trabalhar temas eu procuro que os meninos conheçam os... tipo assim, os dois lados, aqui é Agroecologia que defende sim, mas quando eu vou dar um exemplo, alguma coisa, eu gosto de mostrar os dois lados da Agroecologia e do Agronegócio porque eles estão aí. Aí eu sou bem mais neutra nessa questão assim, eu não sou muito de discutir assim com eles não, eu procuro mais dar matéria, quando eu dou um exemplo eu gosto de dar os dois lados porque eu acho que isso não importa tanto” (Maria).

“O povo acha que tudo tem que ser na base do grito, tem que trabalhar, focar, ter disciplina e estudar muito assim os resultados vêm, não dá para esperar tudo do governo não, é arregaçar as mangas e ir à luta” (Geraldo).

“Aí sempre, tem uma frase que eu sempre gosto de falar com os meninos, para eles participarem da escola, da política mesmo quando a conjuntura é ruim: Tentaram nos enterrar mas não sabiam que nós éramos sementes” (João).

Para Tião e José, compreender as dimensões de exploração da empresa requer enfrentamentos e posicionamentos. Para eles, a luta política camponesa é o único recurso para fazer frente à empresa e seu modo de produção. José destacou que a população precisa se organizar e lutar pela reapropriação de suas terras. Para Maria, a dimensão política da luta no campo não tem muito sentido, ela afirmou ser neutra quando se trata da discussão da Agroecologia e do Agronegócio e acrescentou que as tensões existentes entre estes dois projetos de campo não importa tanto. O pensamento de Maria alinha-se ao de Geraldo, para ele não adianta a luta, o que importa é o esforço de cada um, ele desresponsabiliza o Estado na garantia das condições de permanência com dignidade no campo. Mais uma vez é notável que convergir a prática docente na direção do indicador 3 da Matriz de Referência da Educação do Campo não é tarefa simples, ela requer intencionalidade que conforme Telau (2015) pode ser construída por vivências formativas nas quais o campo, os sujeitos e o modo de vida camponês sejam valorizados. Mazzotti (2008) acrescenta que o sistema de interpretação, presente nas representações sociais, tem uma função de mediação entre o indivíduo e seu meio e entre os membros de um mesmo grupo, de forma a afirmar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo. “Ele se torna um código comum que permite classificar pessoas e acontecimentos, comunicar-se usando a mesma linguagem e, portanto, influenciar” (ibidem, p.30), reforçando então a pertinência de processos formativos coerentes aos projetos das escolas/campo.

As narrativas avançam, sendo possível perceber como os entrevistados compreendem a posse e uso da terra.

“A dificuldade de acesso à terra, é muito relacionado a água, porque aqui muitas pessoas têm terra, mas não tem água, você quase não vê gente procurando comprar terra aqui. Primeira coisa vê se tem água e pra que um estudante tenha essa condição de acesso à terra e que faça sucessão, você tem que dar possibilidades pra que ele entenda que o acesso à terra, o acesso ao território não é só em questão de poder monetário, é questão de identidade, defender lutas” (João).

“(…) na infância toda a minha relação foi muito assim intensa mesmo, com as práticas de lidar com os animais domésticos galinha, porco, pato, carneiro, bode, gado, então foi uma infância muito bacana assim, de andar no pelo de cavalo, de ajudar papai tirar leite e tal, tomar leite cru, foi bem assim a minha infância, mas aí depois passou um tempo, acho que não sei se eu tinha cinco anos, uns seis, por aí, não lembro muito bem, aí meu pai foi mandado embora da fazenda e aí foi uma situação bem triste, porque meu pai tinha umas vacas lá e tal arrendadas né, só que aí quando ele saiu ele não tinha como ficar com as vacas porque não tinha terra, a gente não tinha terra e ainda não temos terra. Aí meu pai teve que vender tudo que ele tinha, galinha, porco, teve que vender as coisas todas, o gado, aí a gente foi morar de agregado em uma outra fazenda próxima. “Nossa, eu cresci vendo meu pai falar que o sonho dele era ter um pedaço de terra. E eu ficava pensando tanta terra nesse mundo... Deus deixou ela para todos”. (Rosinha).

“a terra é presente de Deus para os homens. Deus não quer a desigualdade, por isso a terra é de todos e que quando os colonizadores invadiram usaram a igreja para apossar da terra” (José).

“Aqui na região nem todo mundo tem terra, muitos perderam suas terras porque tiveram que vender por pressão da empresa, ou por dívidas com banco, ou porque mudaram para a cidade e depois voltaram. Eu penso que a terra como dizem não tem porteira e por isso não deveria ter dono, aliás todos somos donos” (Tião).

“A distribuição da terra no nosso país é injusta, no campo todos precisam de terra para viver e produzir” (Maria).

“Meu pai trabalhou muito para comprar seu terreno, e é o justo cada um compra o seu” (Geraldo).

Na visão de João, a aquisição da terra na região está condicionada à existência de água, ele diz que é importante que os estudantes compreendam que o acesso à terra é mais que uma condição econômica, ele contribui para definir uma identidade e que essa condição coloca o sujeito em uma posição de ter que defender lutas. A entrevistada Rosinha narrou vivências da família, com destaque para o pai, e relatou atividades que

desenvolviam na propriedade, contudo, como a terra não pertencia ao pai, ele, depois de ter seus serviços dispensados, teve que abandonar tudo e seguir com a família para trabalhar em outra fazenda na mesma condição. Ela finalizou este trecho falando do desejo do pai em possuir um pedaço de terra para prover sua família, uma vez que a terra era vasta e que Deus a deixou para todos. José pensa como Rosinha, para ele, a terra foi deixada por Deus para uso comum. Tião também pensa a terra como bem comum. Ele destacou que na região existem camponeses sem terra que ficaram nessa condição devido à forma de atuação da multinacional. Maria diz que a distribuição de terra no país é injusta e acrescenta que para viver do e no campo todos precisam de terra. Já Geraldo, compreende que a terra deve ser adquirida conforme as condições econômicas de cada um. No que se refere à "posse da terra", a "titulação da posse" (formal e informal) prevalece como um dos padrões de análise mais utilizados para determinar a "definição dos direitos de propriedade" (AZEVEDO, 2000), direito este, negligenciado aos trabalhadores e trabalhadoras do campo (CAMACHO, 2013). Conforme discutido no Capítulo I, de acordo com Fernandes (2008) a propriedade da terra é uma construção histórica social e se manifesta nas diferentes formas de concebê-las. Pensar a terra enquanto direito também é, de acordo com o autor uma construção social relativamente nova. O descritor 11 aparece nas narrativas dos professores apontando visões diferentes em relação ao uso e posse da terra, para um grupo a terra é direito e condição para viver no campo para o outro a posse está diretamente associada à compra, caracterizando assim como uma mercadoria.

Durante as narrativas, os entrevistados falaram de suas experiências em relação ao objeto em diferentes temporalidades, nesse sentido, narraram suas expectativas para o futuro dos estudantes.

“(…) que eles (alunos) sejam o melhor naquilo ali, que eles saiam daqui e consigam voltar pra atividade rural e consiga desenvolver, consiga empreender, que consiga gerar renda, ganhar dinheiro, porque é o que eu falo com eles todo dia, se todo mundo no meio rural conseguisse ganhar dinheiro, pra viver com dignidade, ninguém saia do meio rural. Eu só falo com eles o seguinte, pra eles nunca estagnar, pra nunca parar naquele, nunca acomodar e ter o próprio pensamento sem ficar dando ouvido pra tudo que escutam que tá na moda de quem nunca viveu na roça, não dá pra produzir e sustentar família só na base da Agroecologia” (Geraldo).

“Ah, eu acho que todo mundo quer o melhor pra todos, mas eu acho que cada um assim, tem um pensamento diferente, então cada um,

alguns ah eu quero passar em uma faculdade ou outros quer montar alguma coisa, então cada um tem um foco diferente, então eu penso assim o melhor pra eles, não sei nem definir o que poderia” (Maria).

“Nossa eu queria vê-los artistas. Eu sempre falo com eles, dessa produção do campo que seria tão única, vinda dele, então eu queria que eles fossem grandes artistas, pintores, teatrólogos, queria vê-los também sociolinguistas também. Não tanto linguistas, que os linguistas eles são assim muito gramáticos e os sociolinguistas é mais assim social e tal, queria vê-los assim nesse espaço também, que aí eles poderiam voltar pra comunidade, fazer um empoderamento linguístico mesmo, das comunidades, né, fazer o povo se sentir ali com a sua variação linguística, mudar um pouco né esses preconceitos construídos, então assim, eu mesmo falo que cada área vai puxar sua visão. Mas aí gente vê que na EFA a maioria quer ser agrônomo, quer ser veterinário, zootecnista” (Rosinha).

“Ora, como a nossa escola ela está na luta também nessa questão de uma agricultura saudável, de fortalecer o agricultor, o que a gente quer é que sejam pessoas prósperas de forma sustentável no meio rural. Mas isso é o que gente quer, né. O que gente sonha, o que quero é isso né, que a valorização do profissional é o crescimento do rural de forma saudável, a produção de alimentos limpos, né? Mas isto, deixando claro que o aluno é livre pra estudar, pra ser o que quiser. Ele quer ir pra cidade, quer ir pra onde for. Mesmo assim, o que a gente quer que ele seja, que ele obtenha sucesso naquilo, né? Mas que seja uma pessoa sempre preocupada com a questão do ambiental, com a questão social, que ela seja uma pessoa, que ele tenha um olhar crítico para tudo” (Tião).

“A gente tem que buscar mais aquele resultado na nossa propriedade que é não degradar, não destruir, então quero que eles sejam grandes produtores, que produzam usando técnicas agroecológicas” (João).

“Que eles consigam fazer seus processos de escolhas, com cada vez mais liberdade, buscando a emancipação, não só pessoal, mas salvar no sentido de ganhar a vida sem que o outro perca. Não é se dar bem na vida. Se todo mundo se der bem na vida e todo mundo quiser ser patrão, alguém vai ter que se dar mal né? Que eles entendam que a maioria deles, eles são a classe trabalhadora, e aí se ele quiser ser engenheiro, se quiser ir pra pequena propriedade, quiser voltar pra pequena propriedade do pai e desenvolver suas atividades, formar pra entender que a economia da lógica da agroecologia, pensar que a economia não move o mundo e nem deve mover a propriedade, mas as condições de vida e dignidade que sustenta o ser humano, pro ser, pro fazer e pro saber, então se conseguir contribuir pra formação deles pra eles poderem escolher com liberdade, seria o melhor possível” (José).

Ao descrever o futuro que almeja para os estudantes, Geraldo evidenciou seu desejo de que sejam eles, empreendedores que consigam fazer as propriedades produzir, gerar renda, para que, assim, possam ganhar dinheiro. Para ele, a Agroecologia é uma

forma de produzir romantizada, de quem nunca viveu na roça. Nesse sentido, ele diz que os estudantes não devem dar atenção a quem defende esta forma de produzir, devendo seguir suas próprias opiniões. Maria não fez nenhuma projeção, ela disse que cada um tem um desejo, seja de cursar uma graduação ou se tornar um empreendedor. A entrevistada afirmou que deseja o melhor, mas não consegue definir o que pensa para os estudantes. Para Rosinha, o futuro dos estudantes está ligado à área que ela atua enquanto docente. Ela relata que gostaria que os estudantes desenvolvessem atividades de reconhecimento do campo e de seus sujeitos a partir dos conhecimentos da área da Linguagem. Ela concluiu com relativo pesar que, dada à formação específica da EFA, os estudantes querem se formar em áreas Agropecuárias. Para os entrevistados João, Tião e José, o futuro dos estudantes deve ser empreendido no campo com responsabilidade ambiental, fazendo uso dos conhecimentos da Agroecologia trabalhados na escola. Tião destacou que deseja que os estudantes sejam críticos, para que possam fazer escolhas conscientes, assim como José, que deseja que façam escolhas com liberdade e responsabilidade. Nas projeções de futuro percebe-se que as práticas docentes dialogam com os descritores 13, 14, 15 e 16 da Matriz de Referência da Educação do Campo. De acordo com Fernandes (2019) a Agroecologia se manifesta como expressão da territorialidade camponesa, ampliar os conhecimentos nesta perspectiva é fortalecer a existência camponesa.

Ao narrar suas expectativas em relação ao futuro dos estudos, os entrevistados compartilharam projeções para eles próprios conforme nota-se nos trechos abaixo.

“Eu posso aposentar e posso ficar dando umas aulinhas lá em Turmalina para um bico, agora uma coisa eu garanto, Deus me dando vida e saúde eu não pretendo parar de trabalhar, nem devo, porque a gente ficar atoa até adoce. E aí acho que ainda “to” muito novo, né?! Assim, pra ficar parado, mas quero ficar no movimento da Educação do Campo” (Tião)

“Meu futuro é ficar aqui na EFA até o ano que vem. Porque eu já que eu ficando aqui até o ano que vem, eu já vou ter cumprido com a minha função, minha função de cidadão. Então assim, o meu futuro, eu to aqui, porque pra mim eu tenho um pensamento comigo, que eu acho que todo mundo tinha que pensar dessa forma, mas infelizmente, praticamente ninguém pensa. Que é o que, se eu tenho, todo mundo que vem de universidade pública, eu acho que tem uma responsabilidade de dar um retorno pra sociedade daquilo que foi investido nele. Eu to aqui porque eu acredito que aqui eu to cumprindo esse meu papel. Mas eu já tenho um planejamento de ficar aqui até o ano que vem e a partir do ano que vem, eu vou sair daqui e trabalhar pra mim, né, empreender. Quero tocar a propriedade do meu

pai usando da tecnologia, usando das técnicas, usando de conceitos modernos, novos de administração, encarando a propriedade como uma pequena empresa, respeitando é claro a questão da sustentabilidade, do meio ambiente, procurando ser o mais sustentável possível, mas não deixando de abrir mão, não abrir mão das tecnologias que tem ao meu alcance e que me permite ter resultado, ter renda” (Geraldo).

“É então, eu tenho duas coisas que eu quero fazer muito, muito mesmo. Eu estou terminando minha graduação né, então. Sempre tive o sonho de continuar estudando, nunca quero parar de estudar, jamais. Quero estar velhinha estudando, então, eu quero muito fazer o mestrado, depois fazer o doutorado, continuar estudando. E depois o meu outro sonho é ter a minha própria terra, não é muita terra assim, meu sonho é ter uns três alqueires de terra, pra eu poder ter minha casa e viver da minha terra, eu quero viver da terra, assim ter um espaço né, de experimentar coisas novas na área de produção de alimentos, isso veio das EFAs. Isso eu sempre quis ter, meu pedacinho de terra, mas eu nunca pensei em como viver lá. Acho que minha experiência de EFA principalmente essa escola aqui mesmo me fez aproximar muito da Agroecologia. Então, isso foi me transformando também, então eu já penso em uma forma de produção agroecológica, ja penso na questão do.. da luta da mulher, isso eram coisas que não passavam muito pela minha cabeça não. Acho que minha trajetória é mais ou menos essa. Meu sonho” (Rosinha).

“Eu quero, eu continuo querendo ser professor, mas eu não quero ser só professor. Eu quero ser professor e está lá desenvolvendo atividade. Eu quero que a gente consiga o rótulo lá e consiga produzir e dar condições pra minha família também de ter recursos através da minha formação. Através do trabalho meu com ele. Mas eu tenho muita vontade de continuar estudando, nessa área. Porque, eu acho que eu me despertei, me descobri. No campo meus pais sempre sustentaram nossa família, mas agora eu vejo esse lugar com mais possibilidades que eu via antes. Então quero viver na propriedade dos meus pais, quero desenvolver uma agroindústria lá, porque eu acredito que o meio rural hoje é o melhor lugar pra se viver” (João).

“Eu quero me preparar pra sair do país ano que vem, as coisas estão imprevisíveis, nós estamos vivendo num contexto muito difícil do ponto de vista político, do ponto de vista econômico, do ponto de vista de classe, de sujeitos trabalhadores, do ponto de vista de pensar qual que é o lugar de quem não se adapta muito a essa ordem estabelecida, instituída, então eu to muito nesse entre-lugar de ainda de incerteza, eu tinha pensando em trabalhar aqui uns cinco anos, quando chegar os cinco anos fazer o doutorado, mas nesse contexto que tá apresentando agora tá difícil”. (José).

“Eu quero continuar estudando, mas eu acho que o meu amanhã só a Deus pertence. Eu faço meu melhor hoje, faço o que eu posso fazer, o que tá ao meu alcance e vai mostrando os caminhos que vai surgindo pra gente” (Maria).

No futuro, Tião se vê aposentado e realizando atividades para completar a renda, mas ressaltou o desejo de permanecer no movimento da Educação do Campo. Geraldo pretende trabalhar um pouco mais na EFAV, ele acredita que, por ter estudado em instituição pública de Ensino Superior, tem uma dívida com a população que será quitada exercendo a docência também em instituição pública de ensino. Depois de cumprida esta obrigação, Geraldo quer trabalhar e expandir a produção na propriedade do pai por meio das técnicas e tecnologias disponíveis para obtenção de lucros e, assim, transformar a propriedade em uma pequena empresa. Rosinha e João pretendem permanecer no campo e desenvolver atividades relacionadas à Agricultura Familiar, eles compartilham o desejo de continuar estudando. Rosinha quer ter sua porção de terra para produzir de forma agroecológica, ela destacou que essa vontade foi fortalecida após o trabalho na EFAV. João disse que seus pais sempre sustentaram a família por meio do trabalho na Agricultura Familiar e acrescentou que hoje percebe que o campo oferece mais possibilidades do que antes. Ele disse que deseja aperfeiçoar as atividades da família. Para José, o futuro ainda é incerto. O entrevistado disse que gostaria de permanecer trabalhando na EFAV por um tempo, entretanto, a conjuntura política do país está muito difícil, assim José pretende sair do país. A entrevistada Maria, assim como José, ainda não tem planos concretos de futuro, além de continuar estudando, ela compreende que o futuro é incerto demais e que a dedicação que deposita na realização de seu trabalho possibilitará que novas oportunidades surjam. Nota-se que ao projetarem seus futuros as narrativas orientam que o movimento representacional construído no presente tende a ser reforçado no futuro. Entretanto, conforme Araújo (2020) sendo o contexto da Pedagogia da Alternância um contexto gerador de mudanças os professores podem ser pressionados por objetos que provoquem deslocamento nas suas RS e dessa forma, construir novos porvires.

Quando se considera a unidade de significação - uma escola do campo: movimentos de reconhecimento do projeto da Pedagogia da Alternância na EFAV/Brasil percebe-se que as narrativas dos entrevistados atravessam suas experiências passadas, presentes e perspectivas futuras. Eles transitam por essas temporalidades partindo de suas vivências descrevendo as atividades que desenvolviam antes de chegar à EFAV.

“Eu mexi com comércio, eu trabalhei com uma loja de brinquedos, teve momento muito bom. Depois teve aquela crise de 97, na época de Fernando Henrique Cardoso, né. Então, naquela crise eu tomei muito

prejuízo aí eu tive que fechar o comércio, foi quando eu fui pra Educação. Eu trabalhei cinco anos na CEART, né, na época era CEART, sete na EFAT e trabalhei muitos anos na APERAN também” (Tião).

“Antes de vir prá cá eu dei aula, na EFA de Virgem da Lapa, por dois anos. E lá eu comecei a me interessar mais por comunidade tradicional (...) Já com os pescadores do norte de Minas surgiu uma chamada para quem tinha esse conhecimento de pastoral social, conhecimento filosófico e um pouco teológico e de fato encaixou. E lá a gente trabalhou, dentro da institucionalidade da igreja que era apoiar essas pessoas né, a partir de uma vertente teológica da teologia da libertação, né” (José).

“Antes de dá aula.. eu pensava que não dava para viver no campo, era muito difícil e a gente quando é nova quer crescer né? Então fui para a cidade trabalhei em loja, fui pra São Paulo, depois voltei. Aí minha mãe falou para eu fazer curso na área da educação para conseguir um emprego em escola, aí eu fiz matemática na unimes, depois fiz física e aí deu certo de aparecer a vaga aqui” (Maria).

“Eu dava assistência pro produtor e trabalhava com fazenda em São João. Aí, eu deixei lá em vim embora, eu já tava decidido a vir ficar mais perto de casa um tempo, pra ajudar meus pai mexer com umas coisas também lá na roça. Depois apareceu a vaga aqui na escola” (Geraldo).

“Atuei na prefeitura de Franciscópolis trabalhando na área de informática e depois dei aula na EFA de Setúbal em Malacacheta” (Rosinha).

“Eu trabalhava com meu pai no nosso terreno, com Agricultura Familiar, também já trabalhei com eucalipto com meu tio, mas pouco tempo, fui bolsista do PIBID, depois eu fui dar aula na EFA de Taiobeiras (...) depois a Roberta saiu da EFAV e apareceu a vaga, e eu fiquei louco pra dar certo” (João).

As experiências dos entrevistados são diversificadas. Tião foi comerciante e atuou na reflorestadora de eucalipto antes de iniciar o trabalho na área da educação. José destacou sua atuação junto às comunidades tradicionais e como professor em outra EFA. Maria disse que a vida na roça não é fácil e ressaltou que tinha vontade de crescer na vida, então foi para a cidade. Nesse período, trabalhou no comércio. Disse, ainda, que foi para São Paulo e depois regressou. Ao regressar, por incentivo da mãe, Maria cursou licenciatura, o que possibilitou sua inserção como docente na escola. Geraldo prestava assistência técnica a fazendeiros da região, depois trabalhou na propriedade do pai. Rosinha relatou que era servidora pública e, posteriormente, assumiu a docência em uma EFA da região. Quanto a João, ele trabalhava com o pai nas atividades da Agricultura Familiar e relatou também sua experiência como docente em outra EFA

antes de atuar na EFAV. Para Arruda (2002) as experiências prévias contribuem com o processo de construção imagética do objeto representado e, portanto, influencia em sua representação, em vista disso, as trajetórias de vida dos entrevistados vão desenhando a construção representacional em relação ao objeto deste estudo.

Os entrevistados falam de suas experiências antes do exercício da docência na EFAV e abarcam também como foram os primeiros contatos com a escola e com a Pedagogia da Alternância.

“Quando cheguei na escola achei muito confuso aquele monte de instrumentos, até porque as escolas tradicionais não trabalham nada disso, fiquei louca sem saber onde buscar informações, pois os livros didáticos também não trazem a realidade do campo como tinha que ser trabalhado no Plano de Estudo. Aí fui buscando informações com os estudantes, na internet e nas formações da AMEFA, hoje acho super tranquilo” (Maria).

“Pra mim no primeiro momento foi uma dificuldade, porque era tudo novidade né, então até a gente pegar o jeito de onde buscar informação, de adaptar a informação, porque é um modelo de ensino diferente, bem diferente das outras escolas, como eu não tinha tido nenhum contato antes com essa metodologia no início é difícil entender os instrumentos porque eles estão todos ligados, então, não é só a minha aula tem que entender o todo né?” (Geraldo).

“Pois é quando cheguei aqui foi tranquilo porque eu já conhecia a PA e o trabalho das EFAs, mas quando tive contato com a PA a primeira vez foi uma loucura adequar os conteúdos com a dinâmica do Plano de Formação, fazer visitas às famílias, colocações em comum nossa um universo de coisas que não é só planejar a distribuição dos conteúdos da minha área nos bimestres, é um planejar e replanejar constante, pois os temas dos Planos de Formação eles mudam”. (Rosinha).

“Como eu estudei na EFA quando fui dá aula não tive muita dificuldade com as especificidades da PA, mas tive dificuldade, porque ser professor não é fácil” (João).

“Quando eu fui trabalhar na EFAT achei bem confuso, eu tinha experiência em escola regular, mas numa escola que tem tanta especificidades, tem pai dando palpite, movimentos sociais não é fácil, mas depois que a gente se encontra a coisa flui e te ganha” (Tião).

Além da organização metodológica da Pedagogia da Alternância, os entrevistados apontam outros elementos característicos dessa proposta de ensino que pressionam os docentes quando chegam para atuar neste contexto.

“Trabalhar numa escola que precisa responder os pais que são agricultores, eles criaram a escola, é deles, não é fácil porque tem professor que acha que ele é que sabe o que é pra fazer, aqui não, os pais, os movimentos tudo tá junto” (João).

“Ah, pois é, é diferente porque não é só trabalhar as questões dos conteúdos da grade curricular, a gente tem que ver o que a realidade do campo enquanto necessidade, o conteúdo é trabalhado a partir do tema de estudo. No início a gente apanha um pouco, dá medo de não conseguir atender às expectativas, a gente tem que responder às famílias, a própria realidade do campo, essa escola é diferente ela é do povo do campo, criada pela mobilização a nossa responsabilidade é grande” (Rosinha).

“Essa escola foi criada pelo povo aqui da roça, eles demandaram a escola e se mobilizaram para construir ela, então a escola é deles, esse modelo de escola é diferente e a gente tem que respeitar isso” (Tião).

“Nós temos uma grande responsabilidade porque essa escola está inserida num movimento social, ela faz parte disso, então é preciso ter isso claro, o povo vai participar, vai interferir na organização da escola, vai dizer o que tá bom e o que não tá, a gente tem que entender isso” (José).

“Às vezes é difícil, porque a escola não é movimento social e tem que se comportar como se fosse” (Maria).

“Eu procuro trabalhar aquilo que eu acho que é importante para cada ano, os movimentos sociais às vezes não sabe o que se passa na escola, na sala de aula, é chato porque querem passar por cima da gente que é professor, a gente é que sabe” (Geraldo).

João e Rosinha disseram que a prática docente nesta escola precisa responder às demandas que as famílias camponesas apresentam à escola. Para João, a escola, as famílias e os movimentos sociais caminham juntos. Tião ressaltou que a escola é fruto da mobilização camponesa, destacando que esse modelo de escola é diferente e deve ser respeitado. José destacou a atuação dos movimentos sociais junto à escola. Maria e Geraldo destacaram que esta relação não é tão simples, para Maria é difícil entender a aproximação da escola junto aos movimentos e Geraldo diz que os movimentos sociais não compreendem o que se passa na escola, e completou dizendo que os professores é que sabem o que deve ser feito no contexto escolar. Nota-se nos excertos das narrativas que os professores são desafiados a lidar com uma situação nova. A apresentação do “novo” pode romper com o passado ou, se são similares, o passado pode ser modificado e assim surgir uma nova realidade (RIBEIRO, 2016).

Os entrevistados narraram suas práticas docentes, evidenciando suas escolhas pedagógicas e a relação que estabelecem com os instrumentos metodológicos da PA.

Notam-se nas narrativas tentativas de aproximação entre os conteúdos curriculares e o universo camponês.

“Hoje eu sei que trabalhar a vida no campo é muito mais que contextualizar minhas aulas, como tanto se diz, eu sei que é mostrar pros meninos e pras meninas que o campo é um lugar que produz conhecimento, que tem conflitos e enfrentamentos, mas que tem muita coisa boa, que eles precisam ser bem formados para terem condições de lutar e de permanecer no campo, de produzir com qualidade, né? Então, não é uma formação qualquer. Você não poder ir pra sala de aula com um conteúdo qualquer. Com uma coisa qualquer. Tem que partir da realidade, usar a realidade como conteúdo e ao mesmo tempo associando aos conteúdos curriculares, é isso” (Rosinha).

“Então, do ponto de vista do planejamento das aulas, inclusive o predecessor, o professor, uma pessoa muito boa e bem atinado também, também não sei se eu sou tão atinada como ele, mas ele colocou essa questão, não a questão agrária, mas da escassez da água, né? E a escassez da água, colocou a questão do monocultivo. E o monocultivo tá ligado à questão agrária” (José).

“Olha eu gosto de motivá-los é mostrando a respeito da importância que é a questão hoje de você valorizar o agricultor e a agricultura familiar eu gosto de mostrar pra eles a história de como foi a história do agricultor ao longo dos anos do nosso país, né. E hoje os incentivos e a questão da vida, a vida no campo é muito mais saudável, hoje você morar em qualquer cidade por melhor que seja, você já não tem mais tranquilidade, além da criminalidade, além do corre corre né. E com a tecnologia a gente achou que ia ficar mais afogado né, ficou mais apertado. Agora o computador vai fazer as coisas né, beleza, vai sobrar mais tempo. E não sobrou mais tempo, diminuiu por incrível que pareça. Bom, mas eu tento motivá-los dessas formas, é mostrando a importância da Escola Família Agrícola no contexto deles” (Tião).

“Eu procuro formar eles de acordo com a realidade deles, buscando lá, porque lá também eu to trabalhando a evolução das plantas. Vamos trazer plantas lá da comunidade, vamos tentar estudar elas. O jovem do campo tem muita dificuldade de relacionar-se com a abstração. Eu falo assim Gente, a gente tá estudando uns nomes feios Briófitas, Pteridófitas, vai na casa de vocês, tira uma dessa plantinha, que essa é uma Briófitas, essa é uma Pteridófitas, vê as dificuldade que elas têm. Aí eles têm muita dificuldade de aprendizagem e eu pus relacionado na prática, tento fazer aulas didáticas, né. (...) Vamos ver sobre, aí eu to falando de evolução das plantas, aí alguém colocou lá, frutas, pé de abacate. Aí, “Oh gente, vamos estudar o pé de abacate, depois pra levar a cabo no processo mais evolutivo. Agora vamos ver sobre o eucalipto aqui que vocês colocaram. O que que o eucalipto é?. Ah na comunidade tem muito eucalipto, sei lá o que... Pois é o eucalipto tem diversas estratégias, aí eu sempre busco trazer exemplo no conhecimento deles, porque eles são muito rico em conhecimento. Tem um trabalho de biodiversidade que eu fiz com eles agora, falei assim: Tira foto da comunidade de vocês, tragam a biodiversidade e

venham trabalhar com isso. O jovem do campo, tem muita dificuldade de relacionar-se com a abstração. Aí eu trago exemplo, falo assim. Ah na sua propriedade tem isso, então vamos usar o exemplo da sua propriedade e tal. Eu sempre tento buscar exemplos pra que fique claro, mesmo ele não tendo aquilo na propriedade. E é uma dificuldade que a gente talvez enfrenta muito nos projetos, no PPJ, porque se eu sou estudante da cidade, não tenho a propriedade, como que eu vou desenvolver um PPJ, né?” (João).

“a gente olha também o plano de PE, de acordo com o que a gente vai trabalhando, e aí, a gente monta um planejamento durante o ano. E tem um outro negócio que eu esqueci o nome... que a gente lê. É “PEC”?. Gosto muito de trabalhar com slide, mostrando também o trabalho com o quadro, algumas coisas dar exemplo da prática do dia-a-dia dos meninos também. É... Igual no caso, eu vou trabalhar geometria, então, em vez de eu.. vou pegar um problema, mando o menino calcular a área do piso da casa dele, ou o volume da caixa d’água da casa. Igual, tô trabalhando com energia, consumo de energia, então, eu peço pro menino calcular do eletrodoméstico que ele tem em casa e assim por diante... Dele trabalhar com as coisas assim do dia-a-dia. Porque aí eu acho que é mais fácil de pegar” (Maria).

“Olha, eu sempre procuro dentro do possível, dentro das aulas, responder aquelas dúvidas, pra você ver, o ano passado, eu perguntei pra eles qual que era assunto que eles achavam que a gente poderia trabalhar, poderia abordar, né. Eles responderam o seguinte, que gostariam de saber sobre piscicultura. Então assim, é desta forma, ouvindo os próprios estudantes, as demandas, trazendo assuntos que são mais recorrentes da região, as próprias demandas que eles trazem de casa, as dúvidas na sala de aula, a respeito de alguma informação, desta maneira” (Geraldo).

No momento em que descreveram suas práticas, os entrevistados mostraram a complexidade que envolve o trabalho docente no contexto de uma escola do campo que forma camponeses. Rosinha disse que hoje tem consciência de que trabalhar a realidade do campo é muito mais do que contextualizar as aulas, ela reconhece os conhecimentos produzidos nesse contexto que, para ela, devem ser úteis para que o sujeito camponês possa viver no campo. Assim, na sua visão, a escola precisa ter uma formação consistente que parta da realidade e que essa realidade torne-se o próprio conteúdo a ser ensinado. José também narrou que a realidade deve ser o ponto de partida no processo de construção do conhecimento, assim também pensa Tião, ele disse que enfatiza com os estudantes a importância da escola agrícola valorizar a realidade do campo e a Agricultura Familiar. Geraldo mostrou que seleciona junto aos estudantes os temas que precisam ser abordados na aula. Para João, o jovem do campo tem mais dificuldades em abstrair e, por isso, ele disse que o contexto do entorno do estudante deve ser utilizado

para exemplificar os conteúdos trabalhados e, assim, facilitar a compreensão. Ele relata que, para os estudantes que não possuem terra, é mais difícil desenvolver os seus projetos produtivos. Maria destacou o uso dos instrumentos da PA e deu exemplo de como relaciona o conteúdo curricular de sua disciplina com a realidade imediata dos estudantes. As narrativas evidenciam a materialidade ao indicador 4 no contexto da EFAV, os descritores 17, 18, 20 e 21 podem ser percebidos enquanto orientadores das práticas docentes.

Quando falam de suas práticas, os entrevistados evidenciam onde buscam informações para subsidiar seu trabalho, sendo possível perceber diferentes referenciais de pesquisa compondo o campo informacional dos professores.

“Geralmente também eu peço na escola estadual, tipo assim, eu tenho vários cadernos de quando eu estudava e tinha de uma colega minha que acabou de formar então, quando eu peguei também lá porque... eu vejo que a grade comum tá mais igual não tem muitas separações dos estudantes, então eu tento trabalhar as mesmas disciplinas” (Maria).

“a gente não tem assim igual os livros didáticos que o governo oferece né, é um pouco mais difícil a questão do material, o material a gente tem que procurar, pesquisar livros, na internet em sites confiáveis e também saber como a gente vai encaixar isso aí” (Tião).

Eu busco muito referencial nos professores da Universidade, busco na internet e em livros didáticos também (João).

Então, livro didático eu não me limito a ele. Inclusive eu xeroco capítulos às vezes dos livros dos teóricos e levo pra sala de aula, pra gente ler. Tem um texto do Calvet, que é muito bom. Então esses livros, esses autores acabam que me dão uma base pra poder pensar. Ah tem uns textos tão bons que a gente lia na faculdade que você tinha vontade de revolucionar o mundo quando lia os textos, sabe. É uma coisa impressionante e eu trabalho com textos semelhantes com os estudantes. Acho que esses textos hoje me possibilitam ser uma professora diferente, não to dizendo assim que seja boa, mas assim, um pouco diferente das que eu tive. E as metodologias eu procuro muito dialogar com os estudantes, então, dialogar com eles, ouvir muito, eu ouço muito os estudantes (Rosinha).

Então, é desta maneira que eu analiso, como eu trabalho na área também, eu dou assistência técnica pro produtor, eu consigo de certa forma enumerar aquilo que eu acho que é o mínimo que os meninos tem que sair daqui sabendo. Eu vou no site da EMBRAPA, eu vou buscar uma cartilha da EMBRAPA, e aí vai ter todas as informações técnicas que eu preciso pra eu ter sucesso, na EPAMIG, nas universidades, nos livros que as universidades publicam, nos artigos científicos que os professores estão publicando todo dia, então é mais ou menos desta forma. Então eu procuro de certa maneira, como eu tenho a minha formação na área, eu vou pontuando aquilo que eu vejo

que é mais relevante pra formação dos meninos né e dentro da grade também né, que tá previsto na grade. (Geraldo).

Maria disse que busca em uma escola regular da região e em seus cadernos dos tempos de estudante orientações para planejar suas aulas. Ela destaca que não há muita diferença entre o que se propõe na escola regular e na EFAV, em termos de organização dos conteúdos. Tião destacou a precariedade da oferta de materiais didáticos específicos para as escolas do campo, principalmente para o nível médio, assim como disse que não há livros didáticos disponíveis que abordem as questões técnicas do curso. Dessa forma, ele disse que busca orientações em sites que considera confiável. João utiliza as mesmas fontes que Tião, já Rosinha destacou que usa pouco o livro didático e disse buscar inspiração nos referenciais teóricos da sua área de formação específica e da Educação do Campo, ela acredita que as informações as quais teve acesso possibilitam a ela tornar-se uma professora melhor. Geraldo disse que em decorrência da sua formação domina os conteúdos da sua área de atuação e, com base neste conhecimento, organiza seu planejamento. Ele acrescentou que busca informações em sites de empresas agropecuárias e em conhecimentos acadêmicos disponíveis. Nota-se que ao serem desafiados pelo objeto novo os professores buscam organizar informações que inicialmente encontram-se dispersas e difusas em seu entorno social e necessitam ser integradas e processadas de forma seletiva. Contudo, por razões inerentes à própria complexidade do objeto da representação, há dificuldades de acessar as informações efetivamente úteis ao conhecimento desse objeto, o que favorece, segundo Moliner (2001), a transmissão indireta e distorcida dos saberes. De acordo com Antunes-Rocha (2012) na tentativa de relacionar-se com o objeto os indivíduos buscam informações que passam orientar a produção de novos referenciais.

Ao relatarem suas experiências no contexto de uma escola que valoriza o universo camponês, os entrevistados abordaram questões relacionadas às relações historicamente construídas entre escola e campo.

“E eu já fiz isso acredita? Oh meu Deus, eu já pensei que eu tinham que estudar para sair da roça, senão ia acabar no cabo da enxada... Nossa, hoje tenho até vergonha de contar isso” (Rosinha).

“Vixe, acho que todo mundo já pensou um dia que tinha que estudar pra sair da roça, hoje eu não penso assim, mas já pensei” (Tião).

“Eu nunca falei pros meninos que tem estudar pra não ficar como os pais deles não, mas já ouvi isso tanto” (Maria).

“A escola historicamente incentiva o estudante do campo a abandonar o campo, mostrando que na cidade ele vai conseguir estudar, trabalhar e melhorar de vida” (José).

“Eu não falo pros meninos deixar o campo, eu falo para eles que tem que estudar pra ter conhecimento para fazer a propriedade prosperar e dar lucro” (Geraldo).

A depreciação do campo é percebida nas narrativas de Rosinha, Maria, José e Tião, contudo, eles destacaram que hoje pensam o campo e seus sujeitos de forma diferente. Rosinha disse que se envergonha de já ter reconhecido o campo como lugar de atraso. Maria narrou que nunca disse para os estudantes saírem do campo, mas ressaltou que já ouviu isso no decorrer de sua vida. Nas narrativas percebem-se marcas temporais que marcam o movimento da representação: “hoje penso...”, de acordo com Antunes-Rocha (2012) esse tipo de expressão evidencia que, de certa forma, os sujeitos foram pressionados a tomar consciência em relação a um determinado objeto da representação. Geraldo também disse que não orienta os estudantes a abandonarem o campo, para ele, o conhecimento construído deve ser útil para empreender as propriedades e obter lucros. Em relação à Matriz de Referência da Educação do Campo os professores se preocupam com o descritor 13 que trata da sucessão rural. Entretanto, o que carece ser problematizado é o modo de vida que é reforçado junto aos estudantes no que tange à permanência no campo. Conforme já mencionado, a sucessão rural deve garantir a reprodução dos modos de produção e reprodução da vida camponesa, não só a permanência no campo. Dessa forma, há de se preocupar com a reprodução do projeto de campo de forma a fortalecer a condição camponesa.

As práticas narradas atravessam o cotidiano e dinâmica da escola e, nesse percurso, os entrevistados ressaltaram a participação das famílias no dia a dia da escola.

“A maioria dos pais “é ativo” então eles ajudam, eu to... ah tal estudante tá conversando, ou tem dificuldade em tal disciplina, então, quando chega em casa o pai acompanha, tá presente, ajuda a entender, às vezes tá acontecendo alguma coisa na família, a gente também fica sabendo, então isso a gente consegue engrenar “mió” quando “eles tiver” aqui e lá, porque não adianta quando tá em um ta andando, quando chega no outro, “tá” no outro nível” (Maria).

“As EFAs nascem da luta popular, são escolas comunitárias e os pais têm que participar do cotidiano da escola, desde a gestão administrativa até o acompanhamento pedagógico, na realidade isso não acontece, a gente precisa melhorar essa participação” (José).

“Essa formação tem que dar conta e eles acreditam que ela vai dar conta. Então assim, os pais aqui eles demandam muito da escola, demandam muito. Eles procuram, eles cobram da escola e essa participação poderia ser mais fortalecida se a gente desse conta de formar os pais pra própria Pedagogia da Alternância, Educação do Campo, sabe. Se desse conta de propor uma formação pras famílias, que aí eu acredito que os pais pudesse contribuir mais. Da gente pensar mais profundamente sobre a escola. Pensar nessa relação com a comunidade” (Rosinha).

”Oh, poderia ser melhor. Mas acontece o seguinte, para o pai ficar deslocando, saindo da sua propriedade para escola, ele tem os seus afazeres, roça o serviço não acaba. Você levantou, tem serviço até o anoitecer, todos os dias. Então para o pai estar saindo, mas nós temos uma metodologia que é a “Visitas Famílias” essa é a melhor oportunidade que conhecermos melhor a família, porque quando os pais vêm aqui, nós temos os grupos de tutoria que sentam com as famílias dos seus tutorandos, e conversam. Mas, quando a gente vai na casa, a situação fica mais clara, da gente conhecer, conversar, dialogar com a pessoa sobre a vida, sobre as dificuldades ali, pra sobrevivência ali. E também sobre vida escolar do seu filho. Lá, porque o estudante na sessão casa ele não tá de férias, não tá de recesso não, ali também faz parte da construção do conhecimento dele, que é o conhecimento obtido ali junto com os pais. Então, até essa participação dela, o caderno de acompanhamento que nós temos para isso, é feito os registros com a assinatura de pai e mãe porque eles têm que acompanhar os seus filhos. Bom, se fosse assim, a maioria dos pais morassem mais próximo, estivesse dentro na escola, como a gente quer favorecia mais, até a questão do desenrolar do plano de estudo, mas na medida que possível os pais vem, tem pai que quando o filho matrícula, Eu posso ir lá escola? Nós queremos a senhora, o senhor, lá na escola junto com a gente. Até pra nos ajudar a resolver os problemas, a gente fala com eles. Porque os pais têm que estar dentro da escola, né? A gente tem que ouvir os pais, as propostas dos pais” (Tião).

Ao tratar da participação das famílias, Maria destacou que os pais acompanham os estudantes, ela apontou que o entrosamento entre a escola e a família é uma condição importante para o desenvolvimento e conexão entre os diferentes tempos de aprendizagem organizados pela escola. José resgatou a origem da PA e disse que as famílias precisam ocupar e colaborar em diferentes âmbitos da escola. Para Rosinha, a formação na EFAV precisa dar conta de responder às expectativas das famílias e estas precisam estar mais presentes, ela ressaltou que seria relevante um processo formativo através do qual as famílias poderiam se apropriar das especificidades da PA. Tião trouxe alguns instrumentos formativos que possibilitaram o contato com as famílias e ressaltou que é importante a escola ouvir os pais. O indicador 2 da Matriz de Referência aparece nos trechos das narrativas de forma consultiva e pouco deliberativa. De acordo com

Carvalho (2017) o protagonismo dos sujeitos camponeses é característica fundamental para se construir um projeto educativo de Campo que atenda às especificidades e esteja comprometido com um projeto de desenvolvimento de sociedade.

As visões construídas e seus comportamentos foram narrados pelos próprios entrevistados como resultado de inserções e de informações a que tiveram acesso, especialmente na formação inicial.

“(…) a gente nem tinha tanto conhecimento em relação ao Jequitinhonha, identidade, eu tinha minha identidade, só que não sabia que aquele jeito que eu vivia, que eu trabalhava, que eu conversava, era identidade, não sabia que eu poderia defender aquilo, que ninguém podia impor que tinha que ser de um jeito, aí eu vi isso na Universidade, porque aí foi trazendo a minha formação, desde o multisseriado, até a Pedagogia da Alternância aqui, até Educação do Campo aqui na EFA, aí foi fazendo essa construção. A Educação do Campo abre a mente da gente, sabe para essa questão do direito, então eu falo disso para os alunos, assim eles já vão se formando pra isso” (João).

“Acho que a virada radical foi essa mesmo, de mudar a percepção, de ver o campo de outro jeito, por exemplo, hoje depois da Educação do Campo e de outras experiências da EFA, da minha vida mesmo, eu valorizo muito mais as coisas que o meu pai fala do que antes, antes ele falava e às vezes assim, eu era bem desacreditada de tudo aquilo. “Ah papai, não tem como viver aqui não, o trem tá difícil demais e tal, né. O senhor ficar aí trabalhando no sol o tempo, não tem ajuda de nada, trabalho braçal, só braçal, não tem uma ajuda, não tem como, a gente não tem terra, né” E assim, hoje acho que dá mais pra gente acreditar em uma luta, né. Uma luta mais justa, da gente conseguir as coisas na roça e poder continuar. Minha vida mudou depois da Licenciatura em Educação do Campo, mudou, que aí eu me encontrei na Educação do Campo mesmo. Mudei muito o jeito de enxergar a vida na roça, no campo. Acho que a Educação do Campo e os textos que li me possibilitaram ser uma professora diferente, não tô dizendo assim que seja boa, mas assim, um pouco diferente das que eu tive” (Rosinha).

“Então a Licenciatura em Educação do Campo reafirmou minha forma de pensar o campo, os camponeses, as comunidades tradicionais porque ela concebe o campo a partir de outro olhar, não do olhar capitalista, mas de um jeito novo onde o campo assume então tinha uma perspectiva de Educação do Campo em todo meu processo, desde as primeiras ações pastorais nas comunidades eclesiais de base, até as últimas, até chegar aqui hoje, nessa experiência de EFA de ver todos os desafios” (José).

“Eu tenho formação em Agronegócio, não tenho em Educação do Campo, mas só que depois que eu conheci a Educação do Campo, a luta e os princípios que ela prega, nossa eu me encontrei” (Tião).

“A minha formação em Agronomia foi muito boa hoje eu domino os conhecimentos técnicos e essa formação é prática ela te ensina a viver e produzir no campo, a gente consegue focar e fazer a propriedade dar renda sabe? Tem muitos estudantes aqui que querem fazer Agronomia e eu digo pra eles faz mesmo que o curso é bom e vai ajudar a ter uma visão do campo” (Geraldo).

Para Rosinha, José e João, a Licenciatura em Educação do Campo aparece enquanto formação que provocou alteração nos modos de pensar o campo e seus sujeitos. Rosinha destacou que sua vida mudou depois do curso. João disse que sua perspectiva de direito foi ampliada e José destacou que a discussão proposta pela Educação do Campo reafirmou suas intenções de luta. Já Tião, disse que, mesmo não cursando esta Licenciatura, adentrou na discussão do movimento da Educação do Campo e se encontrou nele. De acordo com Telau (2015) os processos formativos contribuem para que as RS se desloquem transitando de uma representação à outra. Geraldo também apontou que sua formação em Agronomia contribui para que ele hoje defenda uma forma específica de produção, ele disse que existem, no contexto da escola, muitos estudantes que desejam cursar Agronomia e que incentiva os estudantes dizendo que o curso vai contribuir para que construam uma visão de campo.

Outro elemento que emerge nas narrativas diz respeito às manifestações culturais que são realizadas na escola.

“Ah, os estudantes curtem muito esses momentos, eles apresentam a cultura típica de suas comunidades, tem apresentações de teatros, músicas é muito legal. Nas festas da escola também tem muita apresentação cultural” (João).

“Nossa, eu fiquei conhecendo um monte de coisa que tem na região que eu nem sabia. A cultura aqui é muito rica, nos serões os meninos apresentam, mostram a cultura de suas comunidades e a gente vê que tem comunidade que é perto uma da outra, mas a cultura aparece bem diversificada” (Maria).

“Aqui na escola nós temos um calendário próprio, elaborado pelo coletivo da escola e nele organizamos nossas atividades, tem apresentações do nosso coral, quadrilha, tem apresentações culturais, a gente traz pessoas da região que se envolvem em algum tipo de manifestação cultural tipo folia” (Rosinha).

As apresentações culturais acontecem sempre, a escola tem vários momentos onde os meninos apresentam e a comunidade vem prestigiar. Eles se preparam, tem apresentação que tem vestimenta típica e nós procuramos sempre não desvalorizar o modo de vida do campo assim tipo caipira sabe? (Tião).

No que se refere à cultura camponesa, os entrevistados narraram momentos em que as práticas culturais são reconhecidas na escola. João, Maria, Rosinha e Tião narraram que as apresentações culturais acontecem na escola e que os estudantes participam e demonstram apreciar muito esses momentos. Tião destacou que, durante as apresentações, a escola tem o cuidado de não desvalorizar o modo de vida do sujeito que vive no campo. Existem tentativas por parte dos professores em trabalhar o Descritor 20 da Matriz de Educação do Campo que referencia este estudo, contudo, nota-se que o trabalho docente a partir da cultura camponesa enquanto recurso de ensino em sua totalidade ainda permanece enquanto desafio. O modo de vida conforme Caldart (2001) é tratado como alegoria ou ornamentação da prática docente.

Os entrevistados, ao falarem das atividades desenvolvidas na escola, destacaram a relevância da formação oferecida em comparação a outros formatos de organização curricular.

“Aqui ajuda formar a pessoa como forma humana mesmo. Você chega em um ambiente, o estudante acho que ele já tem um jeito melhor de apresentar, de “tá” no ambiente que ele for falar, então ele já tem essa... ele se desenvolve mais” (Maria).

“Olha, isso é assim. Eu acho que eu lido da seguinte forma. Eu procuro entender que hoje em dia a maioria das escolas, às vezes elas fornecem pros estudantes uma formação técnica, de ponta, uma formação acadêmica de primeira, mas não fornece pra aquele estudante uma formação social, da função dele enquanto pessoa, enquanto ser humano, enquanto cidadão” (Geraldo).

“Porque eu penso, eu sempre faço essa analogia, mas não é uma analogia muito boa da gente fazer, porque são muitas características, muitas situações que levam a isso. Comparar eu, enquanto um jovem da faixa etária que estudei numa EFA, quando um que estudo no ensino, em uma escola que não seja EFA, uma escola normal. Todo tem direito a possibilidades, mas o trabalho que é feito aqui na EFA é diferenciado, proporciona que mesmo aluno “x”, aluno “y”, tenho as mesmas condições e possibilidades, eles lhe despertam, incentivam, faz você querer mais, ter acesso aquilo, porque aqui a gente vê realmente que querer é poder, e a formação humana também, nas outras escolas os meninos convivem pouco, aqui é o tempo todo então a escola prega valores no jeito de se comportar com os outros né?”. (João).

“Aqui a formação é integral mesmo, tem a formação acadêmica e a formação humana também é muito valorizada, isso é característico do trabalho nas EFAs né” (Rosinha).

“A formação na EFA é diferenciada, a formação humana abrange várias dimensões passa pela formação acadêmica e se amplia com os valores, o reconhecimento das tradições, do povo do campo, dos seus costumes” (José).

"O trabalho nas EFAS, a formação que é oferecida aqui é diferente de outras escolas, a gente se preocupa em formar os meninos para a vida, a formação humana é muito valorizada, é uma formação integral mesmo” (Tião).

Os entrevistados Maria, Geraldo, João, Rosinha, José e Tião disseram que a formação na EFAV é diferenciada em comparação às escolas regulares, pois, além da formação acadêmica, ressaltaram que existe preocupação com a formação integral dos estudantes em diferentes dimensões. Begnami (2019) reforça que a formação para emancipação constitui um dos pilares da Pedagogia da Alternância, o qual precisa ser trabalhado de forma multidimensional.

Os conteúdos das narrativas nos permitem compreender como se movimentam as representações sociais no contexto da EFAV/Brasil. O trabalho docente nesta escola, que se orienta pelo universo camponês, desestabiliza seus professores, exigindo uma tomada de posição, pois, não é possível permanecer neutro diante dessa realidade.

Desse modo, percebe-se que Rosinha tem uma experiência como camponesa sem terra junto à sua família. Sua trajetória de vida a faz ver a escola como um local para ensinar o caminho da cidade, ela vai para a EFA e depois inicia a Licenciatura em Educação do Campo. Essas vivências fazem com que Rosinha encontre práticas e conhecimentos que lhe possibilitam reconstruir suas representações. Rosinha está construindo representações que alteram a matriz da PA tradicional a partir da realidade brasileira, principalmente no encontro com a Educação do Campo e com a Agroecologia. Esta afirmativa é comprovada no trecho em que a entrevistada diz que a Educação do Campo mudou sua vida. O que antes significava desalento falta de oportunidades e trabalho exaustivo, hoje passa a ser ressignificado como luta pela existência. Rosinha passou por conflitos quando encontrou a Educação do Campo, esse encontro permitiu que ela reelaborasse sua representação sobre campo e vinculasse sua prática ao projeto de campo da população camponesa. Rosinha compreende o campo enquanto território de direitos, de dignidade, produção e reprodução da existência camponesa.

O entrevistado João tem uma trajetória de vida camponesa que permitiu que ele reelaborasse sua representação social sobre campo. As experiências de João junto à sua

família no trabalho com Agricultura Familiar, depois como estudante em EFA, como estudante no Ensino Superior cursando a Licenciatura em Educação do Campo e como docente atuando no contexto da Pedagogia da Alternância contribuíram para que ele alterasse suas formas de pensar, sentir e agir sobre o campo. O encontro com a Educação do Campo confrontou sua compreensão sobre campo, ele passou a ampliar sua noção de direito e ampliou sua dimensão política, reconhecendo as contradições presentes na dinâmica do campo e dos seus sujeitos. Ele transitou de uma visão de um campo precário, no qual os sujeitos camponeses eram depreciados e discriminados, para uma visão de campo de oportunidades.

O entrevistado José, mesmo não tendo vínculos de pertencimento com o campo, tem uma experiência de vida que contribuiu para a reelaboração de sua representação social sobre o campo. Ele vem de um contexto urbano e de inserção junto à CEBES. Sua trajetória de formação e suas experiências profissionais, com destaque para sua atuação junto aos povos tradicionais, o levaram a se dedicar às causas do campo, questionando as implicações do capital na vida dos camponeses. José parte de um contexto de atuação religiosa e chega às EFAs, posteriormente encontra a Licenciatura em Educação do Campo que lhe permitiu ampliar sua visão de direito e aguçou sua indignação para a luta. José mostrou que a escola, ao trabalhar na perspectiva da vinculação do seu projeto de ensino ao projeto de campo, assume as contradições existentes no campo, as quais não podem ser negligenciadas, mas assumidas, problematizadas e discutidas. Só assim os estudantes serão capazes de interpretar a realidade à sua volta e se posicionar diante dela. José demonstrou uma posição clara em relação ao campo e focalizou o Campesinato enquanto projeto de campo que deve ser fortalecido pela PA, ao se posicionar, demonstrando seu comprometimento político com o camponês e com sua condição de existência. Essa forma de pensar faz com que a contradição entre os projetos de campo do Campesinato e do Agronegócio estejam presentes nas narrativas de José e sua tomada de posição mostrou que reelabora sua representação, contribuindo para alteração da matriz original da PA.

Maria tem uma vivência no campo e com a Agricultura Familiar. Ela vive um tempo na cidade, migra para São Paulo e retorna ao campo cursando à distância o curso superior em Matemática e, posteriormente, em Física. Essa trajetória contribuiu para que Maria não reconheça em suas práticas o modo de vida campesino e a Agricultura Familiar. Mesmo demonstrando vínculo com o projeto de campo do Campesinato não reelabora sua representação nesta direção. Maria assume um posicionamento de

neutralidade em relação aos projetos de campo do Campesinato e do Agronegócio e os impactos destes na vida dos sujeitos camponeses, assim como em relação às temáticas políticas. Ao não assumir uma posição, ocupa o lugar da permanência do *status quo* do ser camponês. As experiências de vida de Maria levam-na a pensar o campo como lugar do atraso e a escola como espaço de reprodução de um saber hegemônico e pouco politizado, levando-a a manter sua representação sobre campo.

Quanto a Tião, ele tem uma trajetória de vida construída junto ao campo que o faz compreender o camponês e o campo de forma depreciada. Essa vivência o faz entender a escola como um espaço de reafirmação da discriminação da condição camponesa. Sua experiência profissional como comerciante evidencia sua visão empreendedora que é reforçada no contexto de atuação junto à multinacional APERAN BioEnergia. Ao chegar à EFAV, Tião é confrontado pelo projeto de escola e pela Agroecologia. Nesse contexto, ele se aproxima do movimento da Educação do Campo e é tensionado pelos seus princípios. Essa trajetória possibilita que ele passe de uma visão capitalista, construída em suas experiências profissionais anteriores à EFAV, que valorizava o projeto de campo do Agronegócio, para uma visão de reconhecimento do campo enquanto lugar de moradia, de produção e reprodução da vida. O contato com o Movimento da Educação do Campo contribuiu para que Tião ampliasse sua compreensão da luta camponesa pela garantia de direitos e passasse a acreditar que, sem enfrentamentos, a população do campo não conquistará as transformações pretendidas.

As experiências de Tião fazem com ele entenda a terra como lugar de existir e trabalhar, alterando seu pensamento, antes conformado, predominantemente, por uma perspectiva econômica. Luta, direito, terra, modos de produção passam a ocupar lugar de destaque nos seus projetos de futuro. As experiências de vida de Tião fazem com que ele reelabore sua representação sobre campo, assim como Rosinha, José e João. A representação de Tião pressionou o projeto educativo da PA, uma vez em que a matriz original já não dá conta de responder as contradições que lhes são apresentadas.

Em outra direção encontra-se Geraldo. Ele tem uma experiência de vida que mostra vínculo com a Agricultura Familiar na propriedade da família, o campo e seus sujeitos aparece para Geraldo como lugar de vulnerabilidades sociais que empurram o camponês para a cidade. Essa trajetória fez com que Geraldo compreendesse a escola de forma diferenciada a partir do seu contexto de inserção. Os cursos técnicos em Agropecuária e, posteriormente, o curso superior em Agronomia permitiram que ele construísse uma visão de campo relacionada à capacidade de produção. Sua trajetória de

vida fez com ele enxergasse a dimensão econômica como a principal motivação para permanência no campo, que é por ele descaracterizado dos seus aspectos históricos e tradicionais. Ao chegar à EFAV, Geraldo é tensionado pelo projeto pedagógico e político da escola, pelos movimentos sociais em luta no campo e pelo movimento da Educação do Campo. Este encontro pressionou Geraldo que se recusa a vivenciar o novo. Ele se esforça para manter uma posição e reafirmar as suas formas de pensar, sentir e agir para fortalecer a sua escolha, mobilizando, com isso, diversos elementos que sustentam suas concepções e atitudes. Geraldo não acredita na Agroecologia enquanto forma adequada de produzir e se relacionar com o campo. Discordando dessa orientação, ele se posiciona contrário ao projeto da escola.

Para Moscovici (2014), representar um objeto é torná-lo mais familiar ou em conformidade com a totalidade do grupo. Em decorrência disso, Geraldo provavelmente vive embates no contexto da escola e sua prática docente acaba exigindo dele um grande esforço para se manter distante da realidade da escola. Mazzotti (2008) explica que o sistema de interpretação, presente nas representações sociais, tem uma função de mediação entre o indivíduo e seu meio e entre os membros de um mesmo grupo, de forma a afirmar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo, “ele se torna um código comum que permite classificar pessoas e acontecimentos, comunicar-se usando a mesma linguagem e, portanto, influenciar” (MAZZOTTI, 2008, p.30). Nesse sentido, Geraldo encontrará dificuldades em construir uma relação de pertencimento com o grupo.

Nota-se que os movimentos de manutenção/transformação de uma representação são resultados dos conflitos entre forças instituídas e instituintes (ANTUNES-ROCHA, 2018) que podem ser precebidas na historicidade dos indivíduos, conforme destacado por Moscovici (2010, p. 108). Para tanto, faz-se necessário compreender a trajetória temporal dentro do conjunto de informações que influenciam a construção/manutenção/modificação das RS (ARAÚJO, 2020). Nesse sentido, Jodelet afirma que:

As representações sociais estão na história e têm uma história: evoluem na medida das mudanças intervenientes nos modelos culturais, nas relações sociais, nas circunstâncias históricas que afetam os contextos em que se desenvolvem nos agentes que forjam a partir de sua experiência e de sua inserção em uma rede de vínculos sociais e intersubjetivos. [...] as representações sociais dependem do contexto histórico e do peso de seu passado. [...] o estudo das representações permite apreender a

história sendo feita. Elas têm de algum modo, um valor premonitório ou antecipatório; uma potencialidade pouco reconhecida, mas que fundamenta o alcance de seu estudo para sua análise das dinâmicas sociais (JODELET, 2017, p. 27).

Os deslocamentos nas RS conforme a autora pondera, são construídos a partir das experiências de vida que transitam entre passado, presente e futuro. Ao considerar a questão da temporalidade, focalizamos nossos esforços na compreensão dos elementos que influenciam o processo de alteração ou permanência do campo representacional tanto individual quanto coletivo. Os conteúdos das narrativas permitiram identificar os determinantes das representações sociais sobre o campo conforme quadro abaixo:

QUADRO 09 – Determinantes das Representações Sociais EFAV/Brasil

Conteúdos das Representações Sociais			
Professor (a)	Informação sobre o objeto	Focalização	Pressão para inferência (situação nova)
Maria	Formações próprias da PA e	Projeto de campo do Agronegócio e do Campesinato	O projeto de escola vinculado à PA
Rosinha	Formações próprias da PA e Formação em Educação do Campo	Projeto de campo do Campesinato	O projeto de escola vinculado à PA
Tião	Formações próprias da PA	Projeto de campo do Campesinato	O projeto de escola vinculado à PA
José	Formações próprias da PA e formação em Educação do Campo	Projeto de campo do Campesinato	O projeto de escola vinculado à PA
João	Formações próprias da PA e formação em Educação do Campo	Projeto de campo do Campesinato	O projeto de escola vinculado à PA
Geraldo	Formações próprias da PA	Projeto de campo do Agronegócio	O projeto de escola vinculado à PA

Elaboração própria, a partir de dados da pesquisa.

As transições representacionais dos entrevistados indicam que a compreensão do campo, enquanto lugar de produção e reprodução da vida camponesa encontra se

movimentando por diferentes representações, construídas a partir da trajetória vivencial dos professores.

A imagem a seguir apresenta as movimentações representacionais do grupo de professores brasileiros.

IMAGEM 08 – Movimentos das Representações Sociais EFAV/Brasil

	Reelabora	Mantém	Recusa
	Rosinha	Maria	Geraldo
	<p>eu já falei para meus alunos que tinham que estudar para sair da roça, senão iam acabar no cabo da enxada(...), mas hoje tenho até vergonha de contar isso. Minha vida mudou depois da Licenciatura em Educação do Campo.</p>	<p>Eu pensava que não dava para viver no campo, era muito difícil e a gente quando é nova quer crescer né? Então fui para a cidade. (...) Os meninos até podem viver no campo, aqui eles aprendem muito para usar nas propriedades, mas eu quero que eles vão para a cidade estudar, se tornarem grandes profissionais.</p>	<p>Eu cresci vendo meu pai plantar da seguinte forma, ele derrubava, roçava, colocava fogo, abria as covas plantava o capim e colocava a vaca (...). Uma trabalhadeira danada e com resultado baixo. A AMEFA prega um modelo de agricultura que não vai funcionar nunca. Eu não trabalho assim não. Se você partir pro lado de estimular as pessoas a subsistir, ô, meu amigo, ninguém vai querer ficar na roça (...). Ah, mas tem a questão da sustentabilidade, tem a questão de ta utilizando agrotóxico, a questão disso e daquilo". Não. É uma ferramenta que tá ali disponível pra ser utilizada e ajuda aumentar a produtividade, eu tenho que ter a responsabilidade de saber utilizar aquela ferramenta ao meu favor.</p>
	João		
	<p>Ah, eu trabalhei com eucalipto porque me dava dinheiro, a gente não tinha muita preocupação com as questões ambientais não (...) mas eu comecei a ter outros olhos com eucalipto depois da Educação do Campo principalmente.</p>		
	Tião		
	<p>O lavrador era tido como uma pessoa que não sabia nada. Então, era uma classe considerada a mais baixa. (...)</p> <p>Sendo que hoje eu vejo o contrário. O trabalhador rural tem seu conhecimento, sua cultura e hoje valorizo muito isso.</p>		
	José		
	<p>aqui o povo tem uma relação com a grota como um fenômeno que identifica as pessoas, a grota identifica as pessoas. Eu mesmo já pensei que ser da grota não é bom (...)</p> <p>Hoje sei que essa marca é da identidade do povo, a gente vai aprendendo a pensar assim no decorrer das experiências, a EFA, a Educação do Campo e os povos tradicionais me ajudaram.</p>		

Elaboração própria, a partir de dados da pesquisa.

Com base na imagem 06, nota-se que no Brasil, levando em consideração as RSM, temos a formação de (3) três grupos, sendo um grupo formado por professores que reelaboram sua representação, outro que se movimenta mantendo suas representações e um terceiro grupo que recusa o objeto novo.

Assim sendo, o primeiro grupo é composto por Rosinha, José, João e Tião. Esses professores reelaboram suas representações, transitando de um campo fadado ao fracasso para o reconhecimento do Campesinato enquanto um projeto de campo pautado em direitos. Destaca-se que três integrantes desse grupo são egressos da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC). Esse grupo de professores desenvolve práticas que fortalecem a Agricultura Familiar e os modos de viver e reproduzir a vida camponesa, demonstrando preocupação com o presente e com o futuro do campo e da sociedade de maneira geral. Este grupo tem pressionado a matriz original da PA no contexto brasileiro e tem colocado o campo e seus sujeitos em uma relação horizontal, na qual é possível perceber dialeticamente as contradições presentes na dinâmica camponesa. Desse modo, esse movimento fortalece o campo em uma perspectiva de reafirmação camponesa.

Outro grupo é composto por (01) uma professora, Maria. Ela se movimenta mantendo sua representação sobre campo fundamentada em um campo vulnerável e conformado com sua situação histórica. É possível perceber que a manutenção da RS sobre campo de Maria movimenta-se na transição, ora pelas suas experiências anteriores ao contato com o estranho, ora incorporando novos elementos, que visam auxiliá-la no processo de naturalização da novidade. Essa forma de pensar enfraquece o projeto de campo construído historicamente pela população camponesa.

Outro grupo é composto pelo entrevistado Geraldo. Cabe conferir especial atenção à transição de Geraldo. Ele se movimenta no sentido de recusar a novidade, mantendo sua representação social. Ele se esforça para recusar o projeto da escola que orienta para processos produtivos agroecológicos. Esta representação faz com que Geraldo não fortaleça o projeto da escola que se vincula ao projeto de campo presente nas lutas do Campesinato.

Os movimentos representacionais são construídos a partir das diferentes inserções desses sujeitos que lhes permitiram construir formas de pensar, sentir e agir em relação ao campo. O movimento das representações sociais se dá frente a elementos

estranhos à sua compreensão, exterior ao cotidiano que provoca para mudanças por meio de uma necessidade de “tornar o insólito familiar” (MOSCOVICI, 2012, p.55).

Na EFAV, apesar da questão econômica ainda permear as representações dos professores, existe um movimento em desenvolvimento, no sentido de entender o campo enquanto espaço histórico de conflitos, de lutas políticas e de lugar para viver. Esses conflitos são materializados nas narrativas dos entrevistados ao questionarem as condições da escola, de vida, de produção, de presente e futuro em uma perspectiva de direitos. Essa nova forma de pensar o campo está sendo construída nas diferentes inserções dos professores e tem ajudado a criar referenciais de campo ancorados no reconhecimento do universo camponês. As narrativas indicam que diante de novos objetos ou novas situações, os sujeitos procuram se apropriar dessa nova realidade tornando-a familiar, para isso, buscam em diferentes fontes teóricas e práticas agregar informações relacionadas ao objeto. Nessa fase, a construção é seletiva, o sujeito se apropria das informações e dos saberes de forma que alguns elementos são incorporados e outros esquecidos (MOSCOVICI, 2012).

Nota-se que o movimento das representações se dá em torno do conteúdo das informações que o professor apropria-se para subsidiar sua prática docente, as quais influenciam sua atitude e seu campo de representação. Desse modo, é possível perceber que as representações movimentam-se, seja reelaborando o elemento novo, seja mantendo a representação indiferente à novidade apresentada, ou recusando a lidar com a situação que lhe chega.

Percebe-se nas narrativas que um grupo de professores, desafiados pela prática educativa da PA, busca nos processos formativos da Educação do Campo amparo teórico metodológico para responder suas necessidades. Dessa forma, é perceptível que o processo formativo oportunizado pela Licenciatura em Educação do Campo conferiu possibilidades aos sujeitos de movimentarem suas representações. De igual maneira, outro grupo movimenta-se buscando em outros referenciais as informações que necessitam e também movimentam seu campo representacional.

Jodelet (2017) afirma que as representações sociais evoluem na medida das mudanças intervenientes nos modelos culturais, nas relações sociais, nas circunstâncias históricas que afetam os contextos em que se desenvolvem nos agentes que forjam a partir de sua experiência e de sua inserção uma rede de vínculos sociais e intersubjetivos. Isso significa que as RSM percebidas no contexto brasileiro só são possíveis dado ao momento histórico no qual se situam.

As narrativas dos entrevistados no Brasil abordam conteúdos que ajudam a compreender e situar historicamente o objeto a partir das experiências de vida. Entre esses conteúdos damos destaque para a polissemia de campo, a dicotomia campo e cidade, a cultura e realidade camponesa e relações de produção. Tais conteúdos dialogam com os indicadores da Matriz de Referência da Educação do Campo que se apresenta como um dos referenciais que sustenta esta análise.

Percebe-se que os entrevistados, durante suas narrativas, manifestaram, a polissemia do conceito de campo que aparece marcando contradições históricas, ora o campo é a roça, ora é a fazenda, ora é o terreno. Essas diferenças ocupam lugares diferenciados no imaginário social, apontando para visões também diferentes sobre a diversidade camponesa, as quais conduzem a diferentes práticas.

A dicotomia campo/cidade também aparece nas narrativas, por ocuparem concretamente lugares distintos e apontarem diferentes modos de vida e de reconhecimento. O território da cidade aparece como lugar do sucesso e o campo como lugar do fracasso. Esta forma de pensar está associada à oposição que, durante muito tempo, serviu de parâmetro para explicar a realidade concreta e desqualificar o modo de vida camponês. Nesse sentido, percebe-se nas narrativas que os sujeitos camponeses eram, desde cedo, incentivados a deixar o campo e, junto a isso, negar a identidade camponesa. Essa vivência marcou socialmente os entrevistados, na tentativa de compreender o mundo à sua volta (MOSCOVICI, 1987; 1992) e coloca em destaque os conflitos vividos.

Além dessas vivências, percebe-se que o grupo compartilha também conteúdos relacionados à cultura camponesa. Ela aparece sendo tratada na escola de forma pontual, em forma de apresentações culturais. Os saberes do campo e o modo de vida campesino são assumidos enquanto folclore. Não há transposição pedagógica das questões culturais que definem a identidade campesina enquanto objeto de estudo.

Em decorrência da localização, a EFAV é afetada pela presença da APERAN BioEnergia e essa relação é pautada pelos entrevistados. Nessas terras vivem pessoas pobres que não tiveram como enfrentar os conflitos com a reflorestadora e, com isso, criou-se um conceito social construído sobre relações de poder e de controle em um contexto de conflito. Assim, as relações de uso e posse da terra por parte da referida empresa somado ao projeto de campo que defende, afetam a EFAV que se orienta por um projeto contra hegemônico de campo.

Os conteúdos suscitados aparecem nas trajetórias de vida dos entrevistados a partir de suas vivências com o objeto marcadas pelo tempo anterior, atual e futuro de atuação na escola.

5.5 Similitudes e contrastes nas formas de pensar, sentir e agir dos professores sobre o campo no Peru e no Brasil

Quando analisamos as similitudes entre os dois países, percebemos que os professores têm vivências diferentes em relação ao objeto de estudo e, portanto, elaboram-no de forma distinta. Isso acontece porque nem todos têm a mesma informação, ou seja, os mesmos conhecimentos sobre o tema, assim, nem todos têm a mesma atitude, seja ela de neutralidade, de aceitação ou rejeição. Essa construção varia de sujeito para sujeito (JESUÍNO, 2014) porque as trajetórias sociais e o agir sobre o mundo são diferentes e interferem na forma como o indivíduo concebe sua realidade. Percebemos, portanto, que os processos de ancoragem e objetivação dos professores nos dois contextos são, pois, maneiras de lidar com as lembranças que têm (FREITAS, 2015).

No Peru e no Brasil, a situação que pressiona para inferência é compartilhada enquanto determinante das RSM e apresenta-se a partir do contexto gerador de mudança da PA, que desafia os professores a movimentar suas RS, pressionados pelo projeto de escola, que exige posicionamento e atitude, ao terem que lidar com as questões do universo camponês que são suscitadas pelos próprios campesinos. Ao fazer isso, são pressionados a lidar com as questões da Agroecologia, da Agricultura Familiar, da luta pela terra e por direitos, da cosmovisão andina e da ancestralidade indígena. Essa singularidade é conferida pelos aspectos comunitários das escolas, as quais surgem a partir da organização das próprias comunidades, evidenciando o seu ímpeto protagonista e sua articulação junto aos camponeses. Nos dois contextos, o contato inicial com a situação, ou objeto estranho, causa medo, receio ou desconforto e o movimento nas representações sociais é exatamente uma forma de lidar com esses sentimentos/sensações. Esse “lidar com a mudança” tem relação com as experiências de vida dos sujeitos com ênfase para os processos formativos que tornam possível a construção de novos conhecimentos.

Percebe-se que, no Peru, esta pressão está relacionada ao projeto específico da PA, notando distanciamento dos movimentos sociais camponeses, o que provoca a ausência de conflitos. No Brasil, a pressão é realizada pelo projeto educativo próprio da PA, aliado à presença dos movimentos sociais e sindicais, da Educação do Campo e da Agroecologia. Os desafios vivenciados pelos professores nos dois países, ao terem que elaborar práticas dialogadas com a realidade do campo, impulsionam-os a buscar orientações teórico-pedagógicas e ao fazer isto se aproximam dos projetos de campo do Campesinato e do Agronegócio e movimentam suas representações sociais sobre o campo.

As trajetórias de vida construídas pelos entrevistados apontam movimentos representacionais diferenciados, entre os quais um grupo reelabora sua representação social sobre o campo, enquanto outro a mantém e outro grupo a recusa. O grupo que reelabora vem de experiências de vidas pelas quais se podem perceber formação ou aproximação junto ao contexto da PA, junto aos movimentos sociais e sindicais em luta pela terra e com destaque o envolvimento com a Educação do Campo.

As alterações e permanências percebidas no movimento dessas representações permitem-nos compreender que os professores que tiveram uma experiência de vínculo com o campo e oportunidade de participar de processos formativos, que apontavam uma construção social do campo sustentada nos sujeitos, em seus contextos e experiências, vivenciam uma transição, partindo de uma visão de campo de negação para uma visão do campo, enquanto direito. Todavia, o vínculo com o campo não aparece como condicionante para determinar uma representação em detrimento de outra. No Brasil, temos quatro professores nesta condição. Essa posição pressupõe uma tomada de posição no confronto de projetos de campo, contra a lógica do campo como lugar de negócio, e afirma a lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas (CALDART, 2008). No contexto do Peru não foi possível identificar nenhum movimento de reelaboração.

O grupo de professores que mantém suas representações têm vivências e um campo informacional em relação ao objeto que não permite que reelaborem suas representações, mas que se movimentem no sentido de mantê-las sustentadas em uma visão na qual o campo é o principal elemento para emancipação econômica. Este segundo grupo constitui uma unicidade entre os entrevistados do Peru, já no Brasil, apenas uma entrevistada integra este grupo. Este movimento sinaliza a ausência de experiências formativas que possibilitam contato com referenciais teóricos,

metodológicos e práticos nos quais o campo seja tratado enquanto lugar de viver e reproduzir a existência camponesa em uma perspectiva de direitos.

Outro grupo é constituído por um professor brasileiro que movimenta sua RS, recusando o projeto da escola. As experiências de vida desse entrevistado fazem com que ele movimente sua representação, recusando a vinculação de sua prática ao projeto de campo da população camponesa. Ele associa seu fazer docente ao projeto de campo do Agronegócio. Pressupomos que este professor não esteja em consonância, nem com a matriz original, nem com a matriz ressignificada da PA a partir do contexto brasileiro, isto porque, a orientação da PA estimula a existência da condição camponesa, mesmo dando enfoque à sua dimensão econômica, contudo, sem negar o campo e seus sujeitos. Ao recusar a vivência do projeto da escola onde atua que se orienta pelos princípios da PA com enfoque para a Agroecologia, este grupo enfraquece o modo de vida camponês, o campo e a escola do campo.

Para Moscovici (1978), a RS consiste em um sistema de valores, ideias e práticas, que estabelece uma ordem que possibilitará às pessoas a orientação em seu mundo material e social e controlá-lo, assim como possibilita que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade. Dessa forma, este grupo terá dificuldades em permanecer com esta representação, atuando no contexto da PA. Para Jodelet (2009), os modos que os sujeitos possuem de ver, pensar, conhecer, sentir e interpretar seu modo de vida e seu estar no mundo têm um papel indiscutível na orientação e na reorientação das práticas. Assim, pressupomos que a prática docente desse grupo pode enfraquecer o modo de vida campesino, por ser um instrumento de disseminação de formas de pensar, sentir e agir.

Os resultados encontrados evidenciam que “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 e reelaboram seus saberes” (RIBEIRO e ANTUNES-ROCHA, 2018, p.33).

Dessa forma, os resultados no Peru e no Brasil refletem comportamentos construídos nas sociedades plurais contemporâneas, apontando como os sujeitos negociam suas interações a partir da interpretação que fazem de sua realidade, assim como concebem essa realidade e reagem a ela. Ao formar sua representação sobre campo, os professores peruanos e brasileiros, de certa forma, o constituem, o reconstruem em seu sistema cognitivo, adequando-o ao seu sistema de valores, que, por

sua vez, é construído a partir de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido. Assim sendo, “tanto os indivíduos atuam sobre o grupo, quanto o grupo atua sobre o indivíduo” (GOMES, 2018, p. 165).

Peru e Brasil compartilham representações sociais sobre o campo que os aproximam historicamente e refletem na atuação no contexto da PA. As representações movimentam-se a partir das experiências de vida que são marcadas pela dicotomia rural e urbano, pela migração forçada para a cidade, a depreciação dos modos de produção e reprodução da vida no campo, a negação de direitos, a ausência do Estado e processos formativos específicos. Por viverem realidades históricas diferenciadas, os movimentos representacionais atravessam conteúdos que conformam o objeto nos dois contextos. No Peru, as representações construídas trazem à tona a questão da violência doméstica, o consumo de bebida alcoólica, o preconceito pelo uso da língua materna, entre outros. Como especificidade do contexto brasileiro, destacam-se conteúdos relacionados aos processos produtivos e a presença/luta dos movimentos sociais e sindicais camponeses.

Os movimentos das RS sobre campo dos professores nos dois contextos fazem com que trabalhem as manifestações culturais camponesas de forma estanque e pontual. Dessa maneira, o que há de fato é uma encenação do modo de vida camponês como algo exótico, em algumas situações, idealizado como espaço idílico.

Tanto no Peru, quanto no Brasil, as alterações das representações apontam para a inserção do estudante no mundo dos negócios, em uma perspectiva empresarial. A partir das narrativas, foi possível perceber que os Projetos Produtivos Jovem ou Projetos de Vida, ou de Negócios, orientam para desenvolver nos estudantes uma visão empreendedora. Essas representações são orientadas pela própria matriz da PA, assim sendo essa experiência formativa contribui, formando representações que pouco problematizam as questões estruturais do campo. Para Ribeiro (2008), uma das contradições mais graves que perpassam as experiências da PA é a formação para permanecer no campo sem ter a garantia da posse da terra, ou mesmo de não problematizar as condições de permanência no campo.

Cabe-nos destacar que essas alterações não são espontâneas e não brotam do íntimo do sujeito de forma aleatória, elas são resultados de um processo de inserções, pelas quais o sujeito é pressionado por uma situação específica e precisa posicionar-se. A atitude tomada nem sempre é consciente, mas pode ser direcionada, para isso é necessário um conjunto de experiências que permitam ao sujeito alterar suas formas de pensar, sentir e agir em relação a um determinado objeto.

Além de apontar os movimentos nas RS dos professores as narrativas também oferecem elementos que nos permite compreender a relação campo/escola através da análise ancorada na Matriz de Referência da Educação do Campo proposta anteriormente enquanto instrumento de análise. Essa matriz agrupa um conjunto de ações esperadas no contexto de uma escola que forma camponeses. Dessa forma, foi possível identificar quais indicadores são contemplados no contexto das escolas por meio da presença dos descritores nas práticas docentes. O quadro abaixo sintetiza a ocorrência dos descritores nas narrativas dos professores no Peru e no Brasil.

Quadro 10: Matriz de Referência da Educação do Campo

INDICADORES	DESCRITORES	PERU	BRASIL
1- Escola de Direito	D1		
	D2		
	D3		
	D4		
	D5		
	D6		
	D7		
	D8		
2- Protagonismo	D9		
	D10		
3- Formação para o desenvolvimento sustentável	D11		
	D12		
	D13		
	D14		
	D15		
	D16		
4- Valoração dos conhecimentos produzidos no campo;	D17		
	D18		
	D19		
	D20		
	D21		
	D22		

Legenda:

	Descritor presente		Descritor ausente
--	--------------------	--	-------------------

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa

O indicador 1 - escola de direito, evidencia um dos sinais mais agudos da profunda desigualdade social e educacional que atinge a população camponesa, a ausência da escola. Além disso, aponta elementos relevantes para a construção da escola de direito no campo. Sem a consciência do direito a população naturaliza as negligências históricas e não se sensibiliza para a luta. Por isso, sua relevância no contexto das escolas e do território do campo. Os resultados apontam que no contexto peruano existe necessidade de reforçar o trabalho a partir desse indicador para garantir uma escola de direito no campo. No Brasil, em relação ao contexto da PA, nota-se que este indicador tem sustentado a prática docente.

Em relação ao indicador 2 - protagonismo, o mesmo orienta para um projeto educativo construído com a participação efetiva da população camponesa com vínculos de pertencimento político e cultural (CARDART, 2009). Levando em conta que as escolas vinculadas à PA têm origem na luta camponesa pela escola de direito no campo, a participação das famílias e dos movimentos sociais camponeses, precisam estar presentes no cotidiano dessas escolas. Mesmo sendo um dos pilares da Pedagogia da Alternância o protagonismo camponês pode ser ampliado no contexto do CRFA através da participação dos movimentos camponeses e das famílias de forma concreta. No contexto da EFAV a presença dos descritores deste indicador mostra que a instituição reconhece-se como construção coletiva camponesa, assim como responde às demandas desse grupo.

No que tange ao indicador 3 - formação para o desenvolvimento sustentável, percebe-se que a relação campo/escola deve ser orientada com vista à existência camponesa. Uma estratégia de resistência é fortalecer o modo produção e reprodução da vida camponesa. Este indicador é composto por descritores que reconhecem que a relação campo/escola deve estimular práticas para uma nova relação entre educação e produção para um novo equilíbrio social e ambiental. No contexto do CRFA este indicador pode ser fortalecido, uma vez que alguns descritores não foram percebidos nas narrativas docentes. No contexto do Brasil os descritores são percebidos em totalidade, o que evidencia que o projeto da escola tem dialogado com o projeto de campo do Campesinato, da Agricultura Familiar e da Agroecologia.

Quanto ao indicador 4 - respeito às características do campo e dos seus sujeitos, conforme vimos no Capítulo III o Plano de Formação configura a centralidade do processo formativo na PA e estimula o diálogo entre a escola e o contexto imediato. Em

vista disso, esse resultado mostra que a PA tanto no Peru quanto no Brasil tem buscado desenvolver um projeto educativo que reflete a realidade e procura agir sobre ela.

O fato de não percebermos a presença de um determinado descritor nas narrativas, não quer dizer que a escola não o desenvolve, da mesma forma a presença deste, não implica que a Matriz de Referência é implementada em sua completude, mas, indica a vinculação desta escola aos princípios da Educação do Campo, pois é contemplada por pelo menos um grupo de professores. Os indicadores presentes na nesta matriz contribuíram para apreensão do movimento nas representações dos professores a partir das categorias de análise estabelecidas.

De posse destas informações concluímos que a Pedagogia da Alternância no contexto do Peru demonstrou maior distanciamento aos indicadores propostos sinalizando que sua construção enquanto escola camponesa pode ser fortalecida. Quanto ao contexto brasileiro a Pedagogia da Alternância atende maior número de descritores e, portanto, está mais próxima dos indicadores da Educação do Campo. A hipótese para este resultado é a existência no Brasil de formações docente, inicial e continuada na perspectiva da Educação do Campo. Apontamos que o Movimento da PA precisa investir em formações docentes que instiguem os professores à busca constante de informações sobre a realidade enfrentada pelos estudantes e suas famílias em seus locais de origem utilizando-as como conteúdo de ensino. Dessa forma, é possível fortalecer a escola, o campo e os seus sujeitos.

Dada à amplitude de seus princípios a Educação do Campo pode ser utilizada para leitura de realidades camponesas em contextos educativos distintos. Nossa intenção não é mensurar os resultados das escolas, a partir dessa matriz, mas, apontar caminhos pelos quais as instituições podem fortalecer seus projetos de escolas camponesas no Peru e no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aquilo que pensa no homem não é de todo ele, mas a sua comunidade social. A fonte do seu pensamento não se encontra de forma alguma nele, mas no meio social em que vive, na atmosfera social que respira, e ele não saberia pensar de outra forma para além do que deriva necessariamente, das influências concentradas no seu círculo do meio social que o rodeia. (MOSCOVICI).

Este é sempre um momento esperado, o de fechar um ciclo para abrir outros. Fecho este estudo na esperança de contribuir para o fortalecimento dos povos do campo que enfrentam cotidianamente diferentes lutas para se firmarem como sujeitos de direitos na condição de camponeses. Assim como os professores, que gentilmente colaboraram com este estudo, também vivenciei, na trajetória desta Tese, minhas próprias transformações. Termino esta pesquisa certa de quem sou e ainda mais forte para reafirmar minha identidade camponesa socioterritorializada, sustentada pela terra que alimenta minhas raízes e me mantém de pé. Trago a energia de outras mulheres do campo que me antecederam e que me permitiram chegar até aqui.

Meu pertencimento ao campo forjou meus ideais e sonhos tecidos numa vida em movimento, construída coletivamente nos diferentes Movimentos de luta pela Educação do Campo que têm me ensinado a combater todo tipo de desigualdade e fazer respeitados os nossos direitos. Isso me moveu enquanto pesquisadora. Posso dizer que não foi tarefa fácil me desvincular do objeto estudado, mas me esforcei para ser neutra o bastante e não comprometer os resultados.

Volto às inquietações que me provocaram a esta pesquisa, minhas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais com o campo que me permitiram questionar as condições concretas de vida neste contexto. Como professora, acredito na educação e na escola enquanto instrumento de transformação social, desde que se comprometa com os sujeitos e com a realidade a que se vincula.

Desse modo, eu quis entender como os professores elaboravam suas práticas, ao chegar a um contexto escolar contra-hegemônico, que valoriza tanto o campo, quanto os camponeses. Queria compreender quais eram os deslocamentos vividos por esses professores e como se posicionavam diante dessa situação nova, uma vez, que vêm de formações tradicionais nas quais as questões camponesas não estão presentes. Nessa busca, encontrei na Teoria das Representações Sociais, sobretudo na abordagem das

Representações Sociais em Movimento, amparo epistemológico para entender como os professores, inseridos em contextos geradores de mudanças, movimentavam suas formas de pensar, sentir e agir sobre o campo em busca de tornar natural o encontro com uma situação nova. O objeto social torna-se objeto da representação social. Procuramos a dimensão desse estranho que tem provocado nos professores vinculados à Pedagogia da Alternância a necessidade de movimentarem suas representações. Vimos que esse movimento pode se dar no sentido de aderir, de recusar, de reelaborar ou de manter a novidade, transformando-a em algo comum.

Nesse sentido, buscamos construir um percurso teórico que possibilitasse compreender a relação que os sujeitos desta pesquisa mantêm com o objeto de estudo. Dessa forma, no Capítulo I mostramos como o campo vem se constituindo social e historicamente no Peru e no Brasil, a partir da organização da população camponesa na defesa dos modos de produção e reprodução da sua existência. Compreendemos que os enfrentamentos vão se desenhando conforme permite o momento histórico. Primeiro, a luta se deu contra a exploração colonial, em seguida, contra os abusos dos grandes senhores de terras (fazendeiros, gamonales, terratenientes, coronéis) e, atualmente, manifesta-se através da agressiva presença do capitalismo que tem fomentado uma política de desaparecimento do ser camponês e, conseqüentemente, de apropriação de suas terras. Essa realidade, conforme constatado, coloca em confronto dois modelos de campo, o Campesinato e o Agronegócio. Esse embate manifesta-se a partir de contradições históricas, requerendo diferentes estratégias de enfrentamento. Nesse sentido, foi possível perceber que a conflitualidade presente no campo levou a população camponesa a compreender a educação como um importante instrumento de luta.

Em vista disso, a educação foi tratada no segundo capítulo, no qual apresentamos a trajetória da educação no contexto campesino nos dois países estudados. Buscamos apontar como a educação oferecida ao sujeito do campo foi negligenciada, contribuindo para aumentar as desigualdades e a desqualificação desse grupo social. O estudo aponta que a população camponesa luta historicamente pela existência da escola, por um projeto escolar vinculado à realidade do campo e por formações específicas de professores. Percebemos que, no Peru, a luta camponesa defende a inserção na matriz formativa dos modos de vida campesino em sua diversidade e complexidade. No Brasil, a população camponesa rompe com o modelo de Educação Rural e estabelece a Educação do Campo como proposta de educação contra hegemônica. A Educação do

Campo tem se constituído enquanto uma Matriz de Referência que pode ser empregada na interpretação de diferentes realidades e, por isso, orientou o processo de análise. Foi possível perceber que, tanto no Peru, quanto no Brasil, a população camponesa buscou na Pedagogia da Alternância a garantia do direito à escola.

Assim, a Pedagogia da Alternância (PA) é abordada no Capítulo III, no qual é apresentada enquanto estratégia da população do campo para garantir a existência da escola e um projeto educativo contextualizado a partir da realidade camponesa, bem como, para fortalecer o vínculo do estudante com o campo e com sua família. Apresentamos a trajetória e disseminação dessa proposta até se tornar um fenômeno educacional, no qual a organização de diferentes tempos e espaços educativos e o reconhecimento da realidade como diretriz pedagógica fez com que os contextos educativos da Pedagogia da Alternância fossem vistos como geradores de mudanças.

Vimos que o Movimento da Pedagogia da Alternância vem se construindo a partir da realidade histórica de cada país. No Peru, a PA vincula-se à população camponesa, desenvolvendo um processo formativo a partir da matriz original da PA. No Brasil, a aproximação da PA junto aos movimentos sociais e sindicais camponeses promoveu diálogos que contribuíram para que os princípios e práticas da PA fossem situados historicamente. Constatamos que os professores que atuam no contexto de escolas que estão comprometidas com o universo camponês lidam com os desafios que lhes são apresentados: organizar a prática docente em diálogo com a realidade do campo, ter os camponeses como protagonistas da educação e da escola, ter no modo de produção e reprodução da vida camponesa a base de organização e planejamento curricular. Percebemos que essas questões pressionam os professores a ter que se posicionar em relação ao campo e à escola, construindo representações sociais.

Nesse sentido, buscamos compreender, no Capítulo IV, os conceitos e processos de construção de uma RS, tendo na abordagem das RSM um aporte teórico que permitiu compreender como se movimenta as formas de pensar, sentir e agir dos professores em relação ao campo.

Em termos metodológicos, o principal método de coleta de dados utilizado foi a entrevista narrativa. Ouvir as histórias dos professores narrando vivências pessoais e profissionais reavivou em mim lembranças, sabores e cheiros que foram entrelaçados com sorrisos e lágrimas, afinal, existiam momentos em que as histórias confundiam-se à minha. Falar das experiências de vida dos professores é pensar suas lutas individuais e coletivas. Exercer a docência nas escolas do campo já é por si só um ato de resistência

que, somado à presença e atuação da população camponesa, traz esperança em um campo onde as condições de vida sejam dignas. Nas narrativas, alguns elementos chamaram à atenção: a vivência da desqualificação do modo de vida, a ausência de direitos, a necessidade imperiosa de deixar o campo, as relações de produção que têm se conformado na atualidade do território camponês e os processos formativos. Na tentativa de compreender essa complexidade, o conteúdo das narrativas foi agrupado em duas unidades temáticas, sendo: sujeitos do campo: movimentos de um modo de vida, terra e produção e uma escola do campo: movimentos de reconhecimento do projeto da Pedagogia da Alternância.

A compreensão das narrativas foi realizada com base na análise de conteúdo, à luz dos referenciais teóricos e metodológicos das Representações Sociais em Movimento, pelo qual se buscou compreender as experiências de vida dos entrevistados em relação ao objeto de estudo, levando em consideração as marcas temporais: antes, durante e depois da atuação nas escolas pesquisadas. O tratamento dos dados amparou-se também na Pedagogia da Alternância e na Matriz de Referência da Educação do Campo a partir dos indicadores: escola de direito; protagonismo; formação para o desenvolvimento sustentável e do respeito às características do campo e dos seus sujeitos.

A partir disso, foi possível apreender os elementos que desestabilizavam os professores e entender como lidavam com o desafio que lhes era apresentado. Percebemos que os professores, inicialmente, estranhavam o elemento e, diante dessa nova situação que lhes era apresentada, buscavam apoio nos projetos de campo em evidência na atualidade campesina.

Se, inicialmente, questionamos sobre quais movimentos eram elaborados, pensando que os professores estavam inseridos em um contexto que provoca alterações das representações, deparamo-nos com diferentes possibilidades e vimos que os docentes estão reelaborando, mantendo e recusando o novo. No contexto do CRFA/Peru, todos os entrevistados movimentam-se, mantendo sua representação social sobre campo. Este grupo permanece compreendendo o campo enquanto principal recurso para progressão econômica, no qual o campesino precisa aderir ao modo de vida capitalista transformando-se em empresário do ramo agrícola. Pressupomos que o movimento de manter uma RS esteja em alinhamento com a matriz original da PA que é desenvolvida no contexto Peruano e que não questiona as práticas de produção e reprodução do capitalismo. A matriz formativa da PA no Peru mantém-se muito

próxima daquela originada há aproximadamente 85 anos atrás, quando se originou no contexto francês, ressaltando a necessidade de vinculação ao momento histórico do campo. Esta representação é construída em um contexto educativo de despolitização das questões estruturais do campo, distanciamento dos movimentos sociais e sindicais peruanos, assim como à ausência de processos formativos específicos que pautem os conteúdos da realidade e dos sujeitos camponeses em uma perspectiva emancipatória. O fato de todos os professores realizarem movimentos representacionais hegemônicos mostra que não existe conflito no contexto da PA e que o movimento percebido está coerente à matriz formativa desenvolvida no Peru. A disputa entre os projetos de campo não aparecem de forma clara nas narrativas, o que mostra que os enfrentamentos não são vivenciados de maneira direta pelos professores, ou seja, as dicotomias presentes entre os projetos colocados para o campo não ocupam a preocupação dos professores.

No contexto da EFAV/Brasil, as representações movimentam-se, provocando a formação de três grupos. Um grupo que reelabora sua representação, sendo composto por 4 entrevistados; um grupo que mantém, sendo formado por uma entrevistada e outro que recusa, também constituído por um entrevistado. O grupo que reelabora suas RS sobre campo têm experiências de vida, nas quais é possível perceber vivências formativas na Educação do Campo e aproximação junto aos movimentos sociais e sindicais e da Agroecologia. Pressupomos que a Educação do Campo contribuiu com o deslocamento das representações sociais que transitam de uma visão de campo na qual o ser camponês será fagocitado pelas relações capitalistas de produção, para um campo enquanto território de produção e reprodução da existência camponesa. Este grupo tem pressionado a matriz original da PA e, conforme apresentado no Capítulo III desta Tese, o diálogo com a Educação do Campo tem alterado a matriz da PA no contexto brasileiro.

De igual maneira, vimos que os movimentos representacionais de manter e recusar são construídos pela distância de um processo formativo que permita vincular o projeto de escola ao projeto de campo do Campesinato. Compreendemos que estes movimentos representacionais enfraquecem o modo de vida e a resistência camponesa, pois, ao desqualificar os camponeses desqualifica-se também sua luta, sua história e seu fazer.

Vimos que PA, tanto no contexto do Peru quanto do Brasil, não dá conta sozinha de oportunizar vivências que orientem para as contradições entre os projetos de campo do Campesinato e do Agronegócio em sua totalidade histórica. Nesse sentido,

apontamos que se faz necessário investir em estratégias e parcerias de formação que colaborem para construção de referenciais que abordem a dimensão do direito a ter direitos no campo.

No Peru, vimos que o movimento da PA busca fortalecer seus processos formativos com parcerias ligadas ao setor empresarial. Existe preocupação com a excelência acadêmica que é de extrema relevância para os processos formativos dos estudantes do campo, contudo, existe distanciamento entre as práticas docentes e as questões concretas que organizam e determinam a vida no campo.

No Brasil, o Movimento da PA vem construindo uma rede de articulações com o Movimento da Educação do Campo, no sentido de partilharem as vagas nos cursos de graduação, pós-graduação e formação continuada, ofertados pelas Universidades na perspectiva da Educação do Campo, no sentido de formar seus professores. Isso porque reconhece nesta matriz formativa, os princípios necessários para reprodução do conhecimento em uma perspectiva emancipatória para os estudantes camponeses.

Os movimentos das representações sociais construídos neste estudo apontam que a Pedagogia da Alternância, em sua forma original, não questiona as práticas capitalistas de produção atuais. Indicam, ainda, que não basta trabalhar as técnicas em um laboratório agrícola onde os estudantes experimentem o trabalho numa perspectiva pedagógica, ou criar mediações de interlocução com contexto imediato dos estudantes. Isso só terá sentido se o movimento da PA compreender que ser camponês é uma condição e, como tal, está em disputa e, portanto, precisa ser defendida, levando em consideração toda a complexidade que a envolve.

Ressaltamos nestas considerações que não refutamos a dimensão econômica do campo em detrimento de outras, o que apontamos é que esta dimensão não pode orientar sozinha a produção e reprodução da vida no campo.

Vimos que a Matriz de Referência da Educação do Campo, dada a amplitude e potência de seus indicadores, pode ser usada para compreender diferentes realidades camponesas, assim como orientar a implementação de políticas públicas alinhadas com as demandas da população do campo.

Cabe-nos dizer que esta pesquisa reflete uma época específica e que as RS avançam e retrocedem com permissão de cada momento histórico. Destacamos que este estudo, dada a sua amplitude, não deu conta de atender à complexidade de temas e tensões que atravessaram o processo da pesquisa. Assim, temas como as questões que tratam da construção epistemológica do conceito de identidade, a dimensão espiritual

presente nos movimentos de luta pela terra nos dois países, em especial no Peru, onde a população camponesa é, em sua predominância, descendente indígena, sustentados pela cosmovisão andina, não foram aprofundados. Dentre as frestas teóricas que este estudo deixou, acrescentamos ainda os conhecimentos ligados à Agroecologia que, dada à aproximação ao objeto desta pesquisa, poderiam ser ampliados. Portanto, esta Tese aponta para a continuidade de pesquisas que possam se debruçar sobre estes e outros temas que foram suscitados e que merecem ser estudados, potencializados e convertidos em estratégias de luta camponesa, pois, o povo do campo, seja no Peru, ou no Brasil, tem lutado para alterar suas condições históricas de precariedades, de desqualificação e de negação de direitos.

Conforme Caldart (2003) aponta, toda vez que uma escola desconhece e/ou desrespeita a história de seus estudantes, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços. Quando isso acontece, esses sujeitos são estimulados a esquecer de suas próprias raízes e desvincular de suas origens. Uma escola, ou um professor, que, por meio de sua prática, forma nesse sentido, torna-se uma ameaça contra os camponeses, por isso, o professor que atua na escola do campo, seja no Peru, ou no Brasil, precisa ter consciência de que o exercício da docência nesse contexto deve ser um compromisso político com os camponeses.

Por fim, nossa intenção neste estudo, não é dizer que uma representação está correta ou errada, mas, apontar caminhos pelos quais as instituições de ensino possam fortalecer seus projetos de escolas camponesas. Nestas considerações destaco, portanto, a importância da presença de professores comprometidos em construir/fortalecer narrativas que eduquem os camponeses a seguir como camponeses, guardiões da semente de futuro, se este for o desejo!

PS.

O percurso de elaboração desta Tese atravessou momentos históricos significativos, tanto no contexto do Peru, quanto no Brasil. Todavia, não poderíamos encerrar este estudo sem pontuar um acontecimento que alterou o modo de vida no mundo inteiro, camponeses, operários, brancos, negros, índios, mestiços, donos dos meios de produção, ricos e pobres, todos foram em alguma medida afetados. A pandemia provocada pelo COVID-19 causou impactos econômicos, sociais, culturais, políticos, entre outros. Damos destaque às repercussões na educação. Em decorrência do isolamento social, indicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como medida mais eficaz no combate à circulação do vírus, foram criadas diferentes estratégias de contato entre os estudantes e o conteúdo curricular programado, sendo, a maioria, de forma remota. Pressupomos que este acontecimento histórico tenha ampliado os desafios das escolas vinculadas à Pedagogia da Alternância, tanto no Peru, quanto no Brasil, em função das dificuldades de comunicação, de acesso à internet e dispositivos eletrônicos adequados, de acompanhamento pedagógico, de participação dos estudantes e de implementação de políticas públicas específicas. Diante desse cenário, acreditamos que essas escolas estejam sendo afetadas nos seus princípios estruturantes, impactando a troca de saberes entre os professores, os estudantes, as famílias, suas comunidades e seus modos de vida. Esta realidade coloca em evidência desigualdades históricas estruturais a que as populações camponesas estão sujeitas e reafirma a luta por uma escola campesina de direitos.

Érica Fernanda Justino-de Freitas

Novembro, primavera de 2020

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, A. **O bem viver. Uma oportunidade para imaginar outros mundos.** São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.
- ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão.** São Paulo: Hucitec, 1992.
- ADOUE, S. B.; MESQUITA, A. M. **O socialismo indígena de Mariátegui.** Revista espaço acadêmico. Dossiê, Mariátegui. (Org Frederico Daia Firmiano & Silvia Beatriz Adoue), n.13 - Mensal – ANO XII, jun, 2012.
- AKSENEN, E. Z.; MIGUEL, M. E. B. **A educação rural à luz da legislação brasileira: 1927 a 1971.** Revi. Diálogo Educ., Curitiba, v. 15, n. 46, set./dez, 2015, p. 703-722.
- ALENCAR, M. F. dos S. **Princípios pedagógicos da educação do campo: caminho para o fortalecimento da escola do campo.** In: Ci. & Tróp., Recife, v. 39, n. 2, p. 41-72, 2015.
- ALENTEJANO, P. Estrutura fundiária. Agrária. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Editora Expressão Popular, 2012, p. 354-360.
- ALENTEJANO, P.; CORDEIRO, T. **80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos.** Editado por Fernanda Alcântara, 2019 <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em 12 de agosto de 2018.
- ALVARADO, F.; SIURA, S.; MANRIQUE, A. **Peru: história del movimiento agroecológico 1980-2015.** Agroecología 10, (2): p. 77-84, 2015.
- ALTAFIN, I. **Reflexões sobre o conceito de agricultura familiar.** Brasília: CDS/UnB, 2007. Disponível em: <<http://redeagroecologia.cnptia.embrapa.br/biblioteca/agriculturafamiliar/conceito%20de%20agricultura%20fam.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2018.
- ALMEIDA, M. I. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências políticas.** São Paulo: 2012.
- ALMEIDA, A. M. O. **Abordagem societal das Representações Sociais.** Estado, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009.
- ALTIERI, M. **Agroecologia a dinâmica produtiva sustentável.** 4 ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; CASTRO, M. R. de.; MAIA, H. **Representações sociais do trabalho docente: um olhar sobre a subjetividade do professor em sala de aula.** Revista educação e cultura contemporânea, VOL. 10, N. 22. 2013.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Histórias de vida de professores, formação e Representações Sociais: uma proposta de articulação.** Educ. Públ. Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 81-101, jan./abr. 2015.

_____. Usando conjuntos de representações sociais na análise de trajetórias. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 37, p. 79-92, 2017.

AMARAL, S. P. **História do negro no Brasil: módulo 2.** CEAO-UFBA Colección Políticas públicas; Racismo; Resistencia; Esclavitud; Afro-brasileños; Historia; Luchas sociales; Editorial/Editor 2011 Salvador, 2011.

AMEFA. Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas. Escola Família Agrícola: **Construindo Educação e Cidadania no Campo.** [s/d] 2004.

AMES, P. **Las escuelas multigrado en el context educativo actual: desafios y posibilidades.** Lima-Peru: Ministério de Educación; DINFOCAD, 2004. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/39724196_Las_escuelas_multigrado_en_el_contexto_educativo_actual_desafios_y_posibilidades Acesso em 15 mar. 2019.

_____. Educación, desarrollo y desigualdad. In book: **Miradas cruzadas, Edition: 1, Chapter: Educación, Desarrollo y Desigualdad, Publisher:** Instituto de Estudios Peruanos - CIPCA, Editors: Bruno Revesz, 2013, pp.147-175

_____. La educación básica peruana a inicios del siglo XXI: posibilidades y desafios. In: **El Perú en los inicios del siglo XXI: cambios y continuidades desde las ciencias sociales** / Morgan Quero (org). -- Primera edición. 264 páginas. . 2016. p. 29-44

ANTUNES-ROCHA, M. I.; SOARES, R. **Escola e migração: o que dizem as professoras?** **Revista de Ciências Humanas.** Florianópolis: EDUFSC, Especial Temática, p. 343-352, 2002.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; DINIZ, L. de S.; OLIVEIRA, A. M. Percurso Formativo da Turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFRMG. In: MOLNA, M. C.; Sá, L. M. (Orgs.) Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto (UFMG; UnB; UFBA; UFS). Coleção **Caminhos da Educação do Campo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; CARVALHO, A. S.; RIBEIRO, L. P. **Representações Sociais em movimento: uma análise de duas pesquisas no âmbito da educação do campo da FaE-UFGM.** Revista Educação e Cultura Contemporânea v.14, n.37, p. 343, 2017.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; RIBEIRO, L. P. **A Violência no Campo: Representações Sociais de futuros professores campesinos.** Revista Brasileira de Segurança Pública. Vol, 12, Num. 2, p. 230-248, Ago/Set, 2018.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; CARVALHO, C. A. da S., JUSTINO, E. F. Escola da Terra: construções teórico/metodológicas na formação continuada de educadores na perspectiva da educação do campo. In: Salomão Antônio Mufarrej Hage; Hellen do Socorro de Araújo Silva; Maria de Nazaré Cunha de Araújo; Joel Dias da Fonseca. (Org.). **Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil**. 1ed. Curitiba: CRV, 2018 a, v1 , p. 39-52.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; CARVALHO, C. A. da S., JUSTINO, E. F. Escola da Terra Minas Gerais: formação de educadores para atuar em turmas multisseriadas nas escolas do campo. In: ARAÚJO, Maria de Nazaré Cunha de. **Programa Escola da terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil / Maria de Nazaré Cunha de Araújo, Salomão Antônio Mufarrej Hage, Hellen do Socorro de Araújo Silva, Joel Dias da Fonseca (orgs).** – Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 123-138.

ANTUNES-ROCHA, M. I. **Da cor da terra: Representações Sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A. Tempo escola e tempo comunidade: territórios educativos na educação do campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ANTUNES-ROCHA, M. I. CARVALHO, C. A.; RIBEIRO, L. P. AMORIM, K. O., BENFICA, W. A. O. Representação Social em Movimento: desafios para tornar o estranho em familiar. In: **XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. LIVRO DE TRABALHOS COMPLETOS XII. Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, Conpe. São Paulo: ABRAPEE, 2015.

ANTUNES-ROCHA; M. I.; MOLINA, M. C. **Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre O PRONERA e o PROCAMPO**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 12 mai. 2018.

ANTUNES-ROCHA, M.I.; MARTINS, M. F. AL; MOLINA, M. C. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: **desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo**. Rio de Janeiro: Epub. Rev. Bras. Educ, vol.24, out. 2019.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; JUSTINO, E. F. de F.; SIQUEIRA, L. de M. Representações sociais no contexto das EFAS: uma análise de duas pesquisas no âmbito da Educação do Campo In: CARVALHO, C. A. da SILVA; ARAÚJO (Org) A. F. **Educar é um ato político: Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e a Universidade**. 1.ed. – Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

ARAÚJO, A. F. **Representações Sociais de educadores das Escolas Família Agrícola (EFAs do Brasil e da Argentina sobre o uso pedagógico das tecnologias**. Tese

(Doutorado) 2020. 203 f. UFMG. **Biblioteca Digital. Dissertações e Teses**. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/1>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

ARMESTO, M. S.; HERNÁNDEZ, A. J. **La agricultura ecológica en Perú: historia, actores involucrados y análisis de proyectos**. VII Congreso SEAE Zaragoza, nº29, 2006.

ARROYO, M. G **Políticas educacionais, igualdade e diferenças**. RBPAE – v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

_____. **O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios?** Educação em Revista, v. 31, n. 3, p.15-47, jul./set. 2015.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo. **Coleção Por uma Educação Básica do Campo**, n.º 2, 1999.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 214 p.

ARRUDA, A. **Teoria das Representações Sociais e teorias de gênero**. Cad. Pesqui. n.117, São Paulo, nov. 2002.

_____. Meandros da teoria: a dimensão afetiva das representações sociais. In: PRADO, C. de S. et al. **Ângela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. p. 67-86.

ARRUDA, A.; ULUP, L. Brasil imaginado: representaciones sociales de jóvenes universitarios. In: ARRUDA, A.; DE ALBA, M. (Coords.) **Espacios imaginários y representaciones sociales: aportes desde Latinoamérica**. Barcelona: Anthropos, UAM, 2007. p. 165-198.

ARGUEDAS. J. M. Clásicos y Contemporáneos en Antropología, CIESAS-UAM-UIA **INDIGENISMO EN EL PERÚ**. Tlatoani, v. 18, 1967. <http://www.ciesas.edu.mx/Publicaciones/Clasicos/Index.html> EL. Acesso em 23 de julho de 2018.

AUGUSTO, T. G. da S.; CALDEIRA, A. M. de A. **Dificuldades para a Implantação de Práticas Interdisciplinares em Escolas Estaduais, Apontadas por Professores da Área de Ciências da Natureza. Investigações em Ensino de Ciências – V12**, p. 139-154, 2007. Disponível em: [http://206 Mônica de Almeida Santos www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID165/v12_n1_a2007.pdf](http://206.Mônica.de.Almeida.Santos/www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID165/v12_n1_a2007.pdf). Acesso em: 05 mar. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.

_____. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARREIRO, I. M. de F. **Educação rural capitalista: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na Campanha Nacional de Educação rural**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas/SP, 1989.

BARROS, R.P.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. A estabilidade inaceitável: Desigualdade e pobreza no Brasil. In: HENRIQUES, R. (org.) **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores**. 2003. Dissertação (Mestrado)- Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília. 2003.

_____. **Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil**: Brasília: Cidade, 2004. (Unefab Documento Pedagógico).

_____. (consultor). **Estudo Sobre o Funcionamento dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil -CEFFAs**. Edital Público n. 07/13 - SECADI/MEC -Projeto 914BRZ1367. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão -SECADI, Departamento De Educação Para A Cidadania Diversidade e Inclusão, Coordenação Geral de Educação do Campo, jun. 2013.

_____. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância**. Begnami. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. . 402 f., enc, il. Belo Horizonte, 2019.

BENJAMIN,C.; CALDART, R. S.; Projeto Popular e Escolas do Campo. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção **Por Uma Educação Básica do Campo**, 2ª Edição: setembro 2001.

BELTRAME, S. A. B. A formação dos educadores do campo. XVI ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas, 2012.

BERNARTT, M. de L.; ANTUNES, L. C.; MASSUCATTO, N.; PEZARICO, G.; PIOVEZANA, L. O método da pedagogia da alternância como possibilidade de educação do campo: modelos e práticas educativas. 162-195 In: WIZNIEWSKY, C. R. F.; MOURAD, L. A. F. A. (ORGs). **Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina**.– Porto Alegre : Evangraf, 2016. 319 p.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: [s.n], 2003.

BRANDÃO, C. R. (org.) **A Questão Política da Educação Popular**. 2 ed.. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BOFF, L. Qual é a grande causa porque viver e lutar? In: Curso de Verão. **Bem viver: o conflito entre dois modos de ser e saber**. Goiânia, 2013. p. 91-96.

BONCIANI, R. **Repúblicas da instabilidade: o domínio sobre os indígenas e africanos e a soberania régia nas Américas (1542-1549)**. Vol. 20 Nº 3 - setembro/dezembro de 2016 História Unisinos., p 351-364, Set./Dez. 2016.

BORSATTO, R. S.; CARMO, M. S. **A construção do discurso agroecológico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)**. Rev. Econ. Sociol. Rural, vol.51, n.4 Brasília, Out./Dez. 2013.

BRASIL, J. A.; CABECINHAS, R. Processos Identitários, Representações Sociais e Migrações: Reflexões sobre a Identidade Latino-Americana. Comunicação e Cultura. **III Jornadas Doutorais, Ciências da Comunicação e Estudos Culturais Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho**, p. 123 -138, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2 ed. – Brasília; MEC, SECAD, 2005.

BRASIL. LDBEN - **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei - 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 mar. 2015.

BRUMER, A. Previdência social rural e gênero. Sociologias. nº 7. Porto Alegre Jan./Jun. 2002.

BUENO, R. História da imigração italiana na América do Sul. 2007. <http://www.renatabueno.com.br/>. Acesso em 24 de agosto de 2019.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis. Editora Vozes, 2000.**

_____. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

_____. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Por uma educação básica no campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. V. 5. Brasília, 2004, p.10-31.

_____. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

_____. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). **Educação do campo: campo- políticas públicas – educação.** Brasília, DF: INCRA - MDA, 2008. p. 67-86.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma educação do campo.** Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salette Caldart, Monica CastagnaMolina (organizadores). 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Pedagogia do movimento sem terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli *et al.* (org.) **Dicionário da Educação do Campo,** RJ/SP,: EPSJV/Expressão Popular, 2012.

_____. **A escola do campo em movimento. Currículo sem Fronteiras,** v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003 (online) www.curriculosemfronteiras.org Acesso em 05 de agosto de 2020.

CAMACHO, R. S. **O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades.** Rev. NERA Presidente Prudente v. 22, n. 48, pp. 38-57 Dossiê – 2019.

_____. **A educação do campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital.** Educ. Soc. [online]. 2017, vol.38, n.140, pp.649-670.

_____. **Paradigmas em disputa na Educação do Campo.** 2013. 806 fl. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2013.

CAMISASSA, E. **Difusión de lateoría de lasrepresentacionessocialesen Argentina Difusão da teoria das representações sociais na Argentina Promotionof social representations.** Argentina Psicologia & Sociedade, 29. Ano de publicação

CANUTO, J. C. **Agricultura Ecológica no Brasil — Perspectivas socioecológicas.** Córdoba: Instituto de Sociologia y Estudios Campesinos (ISEC) — Escuela Superior de Ingenieros Agrónomos y Montes (ETSIAM), 1998. 200 p.

CARVALHO, C. A. **Representações Sociais das Práticas artísticas na atuação de professores do Campo.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

_____. **Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em educação do campo: um estudo na perspectiva das Representações Sociais.** Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) Belo Horizonte, 2015.

_____. **Representações Sociais das práticas artísticas na formação e atuação de professores do campo.** Curitiba: Appris, 2018.

CARVALHO, H. M. de. **Ah! Jacques, Jacques... Liberte-se desse Encantamento Milenar**, 2005. Disponível em: <http://www.coptec.org.br>. Acesso em 22 de agosto de 2020.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 13 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CASTRO, H. L.; GOICOCHEA, C. U.; FLORES, M. F. **El sistema de agronegocios en el Peru: de la agricultura familiar al negocio**. Octava Época. Ano XXII, Vol 43, 2018.

CHAMPI, V. C. ¿Cómo un campesino sin estudios puede enseñar en la escuela? In: **Educación Rural: una deuda de justicia**. REVISTA DE EDUCACIÓN Y CULTURA. LIMA, N.º 95, 2017. Disponível em: www.tarea.org.pe. Acesso em 12 de outubro de 2018. p. 79-84.

CHAYANOV, A. V. 1981. Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas. In: SILVA, J.G.; STOLCKE, V. **A questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

COELHO, F. **A alma do mst? A prática da mística e a luta pela terra**. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2014. 290 p.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo Brasil 2018. Massacre no campo**. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/>. Acesso em 29 de outubro de 2020.

COSTA, S. H. G. **A Questão Agrária no Brasil e a bancada ruralista no Congresso Nacional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. p. 324

CRESWELL J.W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. São Paulo: Penso Editora LTDA; 2014.

CRUZ, A. C. D. & ARRUDA, A. **Por um Estudo do Ausente: A Ausência como Objetivação da Alteridade em Mapas Mentais do Brasil**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 08, n 3, p.789-806, 2008.

CUETO, S. (Ed.) **Innovación y calidad en educación en América Latina**. Santiago Cueto (Ed.). Lima: ILAIPP, 2016.

DATALUTA. Banco de Dados da Luta pela Terra. Relatório Minas Gerais - 2018. Presidente Prudente – SP/FCT/UNESP. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/relatoriosmg.php>. Acesso em: maio/2019.

DAVIS, J. H.; GOLDBERG, R. A. **A Concept of Agribusiness**. Boston: Harvard University Graduate School of Business Administration, 1957. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/>. Acesso em 28 de abril de 2020 [Links]

DIAS, A. C., DIAS, G. L.; CHAMON, E. M. Q. O.(2016). **Representação social da educação do campo para professores em formação**. Psicologia & Sociedade, 28(2), 267-277.

DINIZ-MENEZES, L. de S. **Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. 2013, 89p. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ENRIQUE, M. **Casa, Chacra y dinero**, Lima: IEP, 2004.

ESTEVAM, D. O. **Alternância na formação do jovem rural**. Educação e empreendedorismo no campo. Marco Social. Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz. n. 7. 2005.

_____. **Casa Familiar Rural: A formação com base na Pedagogia da Alternância**. Editora Insular, 2a Edição, 2012.

FABRINI, J. E. ROOS, D. **Conflitos territoriais entre o Camponato e o Agronegócio latifundiário**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

FARIA, L. M. S. **Aspectos gerais da Agroecologia no Brasil**. Revista Agrogeoambiental, v. 6, n. 2, ago. 2014.

FÁVARI, F. E. G. **A questão indígena na Comissão da Verdade e Reconciliação do Peru**. Dissertação (Mestrado em Filosofia Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2018.

FAVRE, H. **El indigenismo**. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

FERNANDES. B. M.; TARLAU, R. Razões para mudar o mundo: A Educação do Campo e as contribuições do PRONERA. Educ. Soc. Campinas, v. 38, nº 140, p. 545-567, 2017.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2005.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna, (Orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 19- 63.

FERNANDES, B. M. MST - Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra: Formação e territorialização em São Paulo. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da Nossa época, 92).

_____. **O MST e as reformas agrárias do Brasil**. OSAL, Observatorio Social de América Latina (Año IX no. 24 oct 2008) Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

_____. Revista Nera – Ano 18, Nº. 28 – Dossiê 2015. Nacional de Educação do Campo – FONEC. **Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa**. Brasília: [s.n.], 18 abr. 2011. Disponível em: Acesso em: 18 maio

_____. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária : o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. Presidente Prudente : [s.n.], v.1-2, 2013.

FERREIRA, C. F. SILVA, L. H. Territórios e Educação do Campo: um diálogo interdisciplinar. Anais **III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo; I Encontro Internacional de Educação do Campo**. 2010.

FERREIRA, D. da S. **Território, territorialidade e seus múltiplos enfoques na ciência Geográfica campo-território**. Revista de geografia agrária, v. 9, n. 17, p. 111-135, abr, 2014.

FERREIRA, J. K. **A questão indígena-camponesa e a luta pelo socialismo: apontamentos sobre a contribuição de José Carlos Mariátegui**. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2008.

FLATH, E. e MOSCOVICI, S. Social Representation, In: Harré, R. e Lamb, R. (eds.). **The Dictionary of Personality and Social Psychology**. Londres: Basil Blackwell Publisher, 1983.

FRANCA-BEGNAMI, M. J. **Inserção socioprofissional de jovens do campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo**. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 31. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1976.

FREYRE, G. **Sobrados e mucambos, decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano**. São Paulo: Record, 2000.

FREITAS, J. K. N. de. **Representações Sociais dos professores sobre a educação inclusiva**. Trabalho final de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2015.

FORMAN, S. **Camponeses: sua participação no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GARCIA-MARIRRODRIGA, R.; CALVÓ, P. P. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GAMIO, D. P. Atender a la población rural es una deuda de años que tenemos como país. Entrevista de Maria Amélia Palácios Vallejo. La formación de maestros en servicio en la diversidad de la ruralidad. In: **Educación Rural: una deuda de justicia. Revista de educación y cultura**. Lima, n.95, 2017. Disponível em: www.tarea.org.pe. Acesso em 12 de outubro de 2018. p. 9-15

GANIMI, R. N.; ANDRADES, T. O. **Revolução verde e a apropriação capitalista** Revista CES, v.21, p.43 - p.56 Juiz de Fora, 2007.

GARNICA, A. V. M. **Memórias de uma escola isolada rural: estudo de um livro de visitas**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 114, p. 69-86, jan.mar. 2011

GASPARETO, S. A. K.; KARNOPP, E.; DEPONTI, C. M. **A Agricultura Camponesa (des)aparecerá frente às determinações do capital e/ou se (re)criará?** Redes (St. Cruz Sul, Online), v. 21, nº 3, p. 34 - 48, set./dez. 2016.

GIMONET, J.-C. Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Seminário Internacional Sobre Pedagogia da Alternância. Pedagogia da Alternância. Alternância e Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Synergismusscientifica UTFPR, Pato Branco. Salvador, BA: SIMFR/VITAE/UNEFAB. 1999. p.39-48.

_____. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos de Formação Rural, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999

GIRARDI, E. P. **Questão agrária, conflitos e violências no campo brasileiro**. Rev. NERA Presidente Prudente v. 22, n. 50, pp. 116-134 Set.Dez., 2019.

GOMES, E. M. **Escritas de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM: um estudo na perspectiva das Representações Sociais em Movimento**. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. 293 fl.

GRANEREAU, A. **O Livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância**. Fortaleza: Edições UFC, 2020. Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis, v. 5, e10380, 2020.

GRISA, C.; GAZOLLA, M.; SCHNEIDER, S. **A "produção invisível" na agricultura familiar: autoconsumo, segurança alimentar e políticas públicas de desenvolvimento rural**. Agroalim, v.16, n.31, Mérida, jul. 2010.

GUADALUPE, C.; LEÓN, J.; RODRIGUES, J. S.; VARGAS, S. **Estado de la educación en el peru: Análisis y perspectivas de la educación básica**. Lima, v. 1. ed. 1, 2017.

GUSMÃO, N. M. M. de. Herança quilombola: negros terras e direitos. In BACELAR, J. CARDOSO, C. **Brasil um país de negros?** Rio de Janeiro: Pallas/CEAO, 1999, p. 143-162.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel González de. 3. ed. Tradução: Ênio Guterres; Horácio Martins de Carvalho. **Sobre a evolução do conceito de campesinato.** São Paulo: Expressão Popular; Brasília: Via Campesina do Brasil, 2005.

HERNANI, M. A. C.; GONÇALVES. S. R. V. **A formação de professores no Peru e no Brasil: aproximações e diferenças.** Educación Vol. XXVII, N° 52, mar. 2018.

HIPÓLITO, L. Z. La calendarización diferenciada: una experiencia innovadora de gestión de la jornada docente en II. EE. rurales de Arequipa. Entrevista de **Manuel Iguiñiz Echeverría.** In: **Educación rural: una deuda de justicia. Revista de educación y cultura.** Lima, N.º 95, 2017. Disponível em: www.tarea.org.pe. Acesso em 12 de outubro de 2018. p. 74-78.

HUANACUNI, F. O Bem viver: Tradição indígena. In: Curso de Verão. **Bem viver: o conflito entre dois modos de ser e saber.** Goiânia, 2013.p. 69-74.

IX ANPED SUL. Seminário em Educação da Região Sul. **O caminho da aprendizagem na pedagogia da alternância e o sujeito alternante.** Cristina Luisa Bencke Vergutz – UNISC PPGedu – UNISC – CAPES, 2012. <file:///C:/Users/m10966679/Downloads/3216-6439-1-PB.pdf>.

JESUÍNO, J. C. Um conceito reencontrado. p. 42-77. In: 262-297. ALMEIDA. A. M. de O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. M. (org), **Teoria das Representações Sociais: 50 anos.** Brasília: Technopolitik, 2014, 898 p. II.

JODELET, D. **As Representações Sociais: um domínio em expansão.** In: JODELET, D. **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

_____. Representações sociais: histórias e avanços teóricos. Vinte anos da teoria das representações sociais no Brasil. Em D.C. Oliveira & P.H.F. Campos (Orgs), **Representações sociais, uma teoria sem fronteiras.** Rio de Janeiro: Museu da República, 2005, p. 11-21.

_____. A fecundidade múltipla da obra “A psicanálise sua imagem e seu público”. Tradução José Geraldo Oliveira Almeida. In: 262-297. Almeida. A. M. de O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. M. (org), **Teoria das Representações Sociais: 50 anos.** Brasília: Technopolitik, 2014, 898 p. II.

_____. (Org). **Representações Sociais e mundos de vida.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017.

JOVCHELOVITCH, S. O estudo empírico das representações sociais. In : GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes. 1995. p. 85-108.

_____. **Representações Sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In P. Guareschi, S. & Jovchelovitch, S. (Orgs.), **Textos em Representações Sociais** (11a ed., pp. 63-85). Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

_____. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

JUSTINO. E. F. Programa Mais Educação: **Diálogos a partir da percepção dos pais de estudantes de uma comunidade rural**. 2016. 186F. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

JUSTINO, E. F., & SANT'ANNA, P. A. (2017). **Programa Mais Educação: diálogos partindo da percepção de pais de estudantes de uma comunidade rural**. Revista Brasileira De Educação Do Campo, 2(1), 389-410.

JUSTO, A. M.; CAMARGO, B. V. **Corpo e cognições sociais**. liber., v.19, n.1, Lima, ene./jun., 2013.

KAGEYAMA, A. et al (Coord.) O novo padrão agrícola brasileiro: do complexo rural aos complexos agroindustriais. In: DELGADO, G. C., GASQUES, J. G., VILLA VERDE, C. M. (org.). **Agricultura e políticas públicas**. Brasília: IPEA, n. 127, 1990, p.113-127. (Série IPEA)

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. (Orgs) Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. **Coleção por uma Educação do Campo**, Brasília/DF, n. 4, 2002.

KOLLING, E. J.; NERY., I.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LANE, S. e CODO, W. (orgs). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

LEAL, V. N. L. **Coronelismo, enxada e voto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Estudos Avançados, São Paulo, n. 27, v. 79, p. 123-132.

LEITE, V. de J.; BORGES, L. F. P. Seminário de Pesquisa Universidade Estadual de Maringá 02 a 04 de Dezembro de 2015. **MST. Plano de Estudos da Escola Itinerante**. Cascavel: Edunioste, 2013.

LOPES, A.; CAVALCANTE, M. A. S. **Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança.** OLIVEIRA, D. A.; HYPÓLITO, A. M. (Orgs.) Edição: CIEE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas janeiro 2014.

LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação do capital.** São Paulo: Abril Cultural, vol. II. 1985.

MACEDO, R. S. **Pesquisa contrastiva e estudos multicaseiros : da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em ciências sociais e educação.** Salvador: EDUFBA, 2018.

MACHADO, L. C. T. **Da Educação Rural à Educação do Campo: conceituação e problematização.** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf. Acesso em: 05 de abril de 2017.

MÁLAGA S., X. **La educación racializada: políticas educativas para indígenas a inicios del Siglo XX. El caso de Puno.** (Tesis) Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. 2014.

MALETTA, H. 2017. La pequeña agricultura familiar en el Perú. Una tipología microrregionalizada. En IV Censo Nacional Agropecuario 2012: **Investigaciones para la toma de decisiones en políticas públicas.** Libro V. Lima, FAO.

_____. **La pequeña agricultura familiar en el Perú: una tipología microrregionalizada.** Universidad del Pacífico – UP Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura Lima, 2017.

MANIGLIA, E. **Criminalidade e violência no âmbito rural: críticas e reflexões.** Disponível em: <http://www.saoluis.br/revistajuridica/arquivos/012.pdf> 2001. Acesso em 18 de julho de 2020.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica.** São Paulo: 4.ed. Editora Atlas, 2004

_____. **Técnicas de pesquisa.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Metodologia científica.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MARIÁTEGUI, J. C. **Invitación a la vida heroica.** Antología. Lima: Instituto de Apoyo Agrario. Serie Tiempo de Historia. 1989.

_____. **7 ensayos de interpretación de la realidad peruana.** (1928). Lima: Biblioteca Amauta, 1994.

_____. **Por um socialismo indo-americano: ensaios escolhidos.** (Seleção de Michael Löwy). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

_____. **Sete Ensaios de Interpretação da realidade peruana**. São Paulo: Expressão Popular. 2010.

MARIOSIA, D. F. **Florestan Fernandes e os aspectos socio-históricos de uma integração híbrida no Brasil**. Sociologias. Porto Alegre, v.21, n.50. Jan./Apr. 2019

MARTINS, J. de S. **Os camponeses e a política: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político**. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

_____. **Ímpares sociais e políticos em relação à reforma agrária e a agricultura familiar no Brasil**. Santiago Chile, 2001

MARTINS, A. M., A, R. C. & ANTUNES-ROCHA, M. I. (2011). **Psicologia e educação rural na obra de Helena Antipoff: um olhar sobre o passado**. Memorandum, 21, 88-104. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a21/martinsaugustoantunesrocha01>. Acesso em 18 de julho de 2020.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1988, p. 142.

_____. Teses Sobre Feuerbach. In: **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MATOS, R. **El gran camino Inka: construyendo un Imperio. Una exhibición sobre el Qhapaq Ñan en el Museo Nacional del Indígena Americano, Smithsonian Institution**. Bol. Mus. Chil. Arte. Bol. Mus. Chil. Arte Precolomb, v.22, n.2. Santiago, dez. 2017.

MAZZOTTI, A. J. A. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n.1, p. 18-43, jan./jun, 2008.

MÉSZÁROS, I. 2006. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo. Ministerio de La Educación. Política de atención Educativa para La Población Del Ámbito Rural – PAEPAR (Documento de trabajo Lima: MINEDU, 2017

MINAS GERAIS. Resolução 2820/2015. **Diretrizes da Educação do Campo** do Estado de Minas Gerais.

MOCELIN, BERNARTT, TEIXEIRA, E HOLOS, **Tensionamentos e vicissitudes atuais da Pedagogia da Alternância No Paraná**, HOLOS, ano 33, v. 08, 2017, p.285-297.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Orgs) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção **Por Uma Educação do Campo**, Brasília/ DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, nº. 5, 2004

MOLINA, M. C.(org). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. (Série NEAD Debate 212).

_____. **Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores.** Educ. Soc., Campinas, v. 38, n.º. 140, p.587-609, jul/set, 2017.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. **Educação do Campo.** Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINER, P. Formation et stabilisation des représentations sociales. In: MOLINER, P. (Dir.). **La dynamique des représentations sociales: pourquoi et comment les représentations se transforment-elles?** Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2001. p. 15-41.

MOREIRA, A. F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, G. **Dimensão religiosa na luta pela terra e por direitos.** Combate Racismo Ambiental. 11 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/>. Acesso em 29 de outubro de 2020.

MOSCOVICI, S. **Psychologie sociale.** Paris: Presses Universitaires de France, 2. ed. 1990.

_____. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5. ed., Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Prefácio. Em: P. Guareschi & S. Jovchelovitch. (orgs). **Textos em Representações Sociais.** 12ª Ed. Petrópolis: Vozes. 2011, p. 07-15.

_____. **A representação social da Psicanálise.** Petrópolis: Vozes, 2012.

MUNARIM, Antonio. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília/MDA, 2006.

NICHOLLS, C. I. ; ALTIERI, M. **A agroecologia em tempos de covid-19.** Tradução Romier Sousa. São Paulo: Brasil de Fato, abr. 2020.

NETO, L. B.; SANTOS, F. R. dos; BEZERRA, M. C. dos S. **Educação como direito universal: movimentos sociais e políticas públicas de educação para as populações rurais.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 8, n. 2, p. 89-99, dez. 2016.

NOGUEIRA, J. D. **Casa Familiar Rural no Paraná: organização e implementação de um programa.** Dissertação (Mestrado). UFV, Viçosa, MG, 1999.

NOSELLA, P. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

_____. Uma nova educação para o meio rural: **sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

_____. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

NUNES, A. L. **Mapa da concentração da terra na América Latina**. Revista: A nova democracia. Ano x, nº 85, jan. 2012.

NUNES, K, de C.; NUNES, L. B. **Urbano e rural: contradições e influências no (re)pensar da ruralidade no Brasil**. Revista Exitus Santarém, PA. v. 6 n.1 p. 62 – 76, jan./jun.2016.

OCTAVIANO, C. **Muito além da tecnologia: os impactos da Revolução Verde**. Com Ciência. Campinas, n.120, 2010.

OLIVEIRA, A. L. A. de; OLIVEIRA, L. P. A. de. **Agricultura familiar, desenvolvimento rural e as políticas públicas de preservação da natureza: reflexões sobre o Código Florestal Brasileiro (Lei 12.651/2012)**. RAF. v. 12, n.2, jul-dez. 2018.

OLIVEIRA, A. U. de. **Território e Migração: discussão conceitual na Geografia**. São Paulo: USP (mimeo), 1999.

_____. **A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária**. Estud. av. v.15 n.43. São Paulo, set./dec. 2001.

_____. **A mundialização da agricultura brasileira**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 12., 2012, Bogotá. Anais. Bogotá: Universidade Nacional de Colômbia, 2012. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/14-A-Oliveira.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação do campo**. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PATRIOTA, L. M. **Teoria das Representações Sociais: Contribuições para a Apreensão da Realidade**. Serviço Social em Revista, Universidade Estadual de Londrina, v. 10, n. 1, Jul./dez. 2007.

PAULINO, E. . A diversidade nas lutas na luta pela terra. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Três Lagoas, v. 1, n. 4, 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/ojs/index.php/RevAGB/article/viewFile/1356/870>>. Acesso em 21 dez. 2018.

PERICÁS, L. B. **José Carlos Mariátegui e o Brasil**. Estud. av. v.24 n.68 São Paulo, 2010.

_____. **Mariátegui e a questão da educação no Peru**. Lua Nova, 2006, n. 68, p.169-204. Disponível em Acesso em junho de 2016.

PEREIRA, E. S.; MACÊDO, M. M. **Escolas multisseriadas do campo: tempos, espaços e vivências**. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 7, n. 1, p. 152- 169 – jan./abr. 2018.

PEREIRA, N. D. **A trajetória histórica dos negros brasileiros: da escravidão a aplicação da lei 10639 no espaço escolar**. Curitiba: UFPR, 2015, 1ª. ed., 106 p.

PERU. Ministerio de La Educación. Política de atención Educativa para La Población del Ámbito Rural – PAEPAR (Documento de trabajo), Lima: MINEDU, 2017.

PERU. MINEDU. Como estamos en Educação? Enero de 2007. Lima. Abril de 2017 Disponível em http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=2e13b696-a8f6-4206-92765db05a8b4702&groupId=10156. Acesso em: 15 de setembro de 2017. Acesso em 21 de junho de 2019.

_____. **Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Proposta Pedagógica**. Lima. Jul. 2013.

_____. **Proyecto Educativo Nacional al 2021 La educación que queremos para el Perú**. Derechos Reservados, Enero de 2007. Disponível em: www.minedu.gob.pe. Acesso em: 15 de setembro de 2017.

_____. **Resolução da Secretaria Geral nº 136** de 22 de maio de 2017.

_____. **Resolução Ministerial nº 518** de 20 de setembro de 2018.

PERU. INEI. Censos Nacionales 2017: XII de Población y VII de Vivienda Perú: **Crecimiento y distribución de lapoblación, Primeros Resultados**. Lima, junio 2018.

PERU. IPEBA. Ruralidad y escuela :apuntes para laacreditación de instituciones educativas en áreas rurales. Lima, jul. 2011. Disponível em: <http://www.ipeba.gob.pe>. Acesso em 21 de junho de 2019.

PESSOA, J. M.; CRUZ, J. A. **Relatório final: Ruralidades, saberes e sentidos da escola no meio rural em Goiás**. Goiânia, GO: UFG, 2006.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SCIELO Books.

PINEAU, G.; PUIG-CALVÓ, P. **Histoires de vie avec l’alternance: la voie de recherche-formation en deux temps trois mouvements et le master Formation et Développement durable au Brésil**. Revista Brasileira de Educação do Campo. Tocantinópolis/Brasil. v. 4 e7279, 2019.

PINTO, D. F. R. **El Trabajo Del Profesor En Una Universidad Peruana Originaria de los Movimientos Estudiantiles**. Universidade Federal De Minas Gerais Faculdade De Educação Programa De Pós-Graduação Em Educação: Conhecimento e Inclusão Social Doctorado Latino-Americano: Políticas Públicas Y Profissão Docente, 2017.

PIEL, J. **Tierra y sociedad: la oligarquía terrateniente del Peru**. Université de Paris VII 1 ANUÁRIO IEHS 2, 1987.

PLOEG, J. D. V. D. **Camponeses e Impérios Alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização**. Trad. Rita Pereira. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 372 p.

PORTUGAL, A. R. Associação Nacional de História – ANPUH XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA **Transformações do ayllu andino como reflexo de uma sociedade mestiça**. 2007.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A Questão Agrária**. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

QUEIROZ, J. B. P. de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional**. 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pósgraduação em Sociologia da Universidade de Brasília - UnB. Brasília. 2004.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. p. 107-130. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Colección Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005. 278 pg Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/>. Acesso em: 12 de maio de 2019.

REGO, H. **Coronelismo e gamonalismo sob uma perspectiva dialética**. Cadernos Cajuína, v. 3, n. 1, 2018, p. 72 – 86.

RIBEIRO. L. P. **Representações Sociais de educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a violência**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

RIBEIRO, M. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa**. São Paulo: Educ. Pesqui. v.34 n.1, jan./abr. 2008.

RIBEIRO, V. V. **Terra e liberdade: comparando experiências de reforma e contrarreforma agrária no Peru e no Chile (1962-1997) Passagens**. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica. Universidade Federal Fluminense Niterói. vol. 9, núm. 2, mayo-agosto, 2017, pp. 266-286.

_____. **Das cooperativas sob intervenção militar à parcelação de corte neoliberal: contradições do processo de reforma agrária peruano (1969-1993)**. Tempos Históricos, v.18, 2014, p. 259-278.

_____. **A Reforma Agrária Peruana: Uma Experiência Radical sob controle Militar (1962-1993)**. Estudios Rurales, n.4, primer semestre 2013, p. 126-145

ROTTA, A. G. T.; CARMONA, A. M. **Orígenes y evolución de lasubversión y la contrainteligencia en el Perú, 1958-2015.** urvio. n.26, Quito mar./abr. 2020.

ROCHA, L. F. **Teoria das Representações Sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas.** Psicol. cienc. prof. v.34, n.1 Brasília jan./mar. 2014.

ROJAS VERAS, H. L. **Descentralização na gestão pública da educação básica no Peru: as características da implementação do plano piloto e seus efeitos em La Molina e Imperial (2006-2011).** Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019. 114 f.

ROSA, M. P.; SVARTMAN, B. P. **Agroecologia e políticas públicas: reflexões sobre um cenário em constantes disputas.** Rev. psicol. polít. v.18 n.41. São Paulo, jan./abr. 2018.

ROZAS, S. E. Una mirada a la Educación Secundaria Rural en Apurímac. La formación de maestros en servicio en la diversidad de la ruralidad. In: **Educación Rural: una deuda de justicia. Revista de educación y cultura.** Lima, n.95, 2017. Disponível em: www.tarea.org.pe. Acesso em 12 de outubro de 2018. p. 37-41.

SÁ, C. P. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: As Representações Sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

SALAS, P. **La Educación Intercultural Bilingüe como estrategia fundamental.** 2007.

SALADINI, A. P. S. **Trabalho e imigração: os direitos sociais do trabalhador imigrante sob a perspectiva dos direitos fundamentais** Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2011.

SANTOS, E. V. **Representações Sociais de egressos da Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo/FaE/UFGM) sobre o campo.** Dissertação (mestrado) em Educação e Docência. Programa de Pós Graduação: Educação e Docência/ MP, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. 175 fl.

SANTOS, F. L. B. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Micropolítica, democracia e educação.** Teias, v. 18, n.51, out./dez.

SANTOS, L. C. R. dos.; LOURENÇO, F.; GRIMM, I. J.; QUEIROZ, I. S.; SILVA, N. M. de O.; JUNIOR, O. C. **Agroecologia: saberes e práticas locais como componentes do Bem Viver.** Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad | Latin American Journal of Studies in Culture and Society v. 3, ed. especial, dez., 2017, artigo n. 578.

SANTOS, M. A **Natureza do Espaço**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

SANTOS, R. B. **História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais** Micropolítica, democracia e educação. Teias v.18, n.51, out/dez. 2017.

SCHNEIDER, S. **A presença e as potencialidades da agricultura familiar na América Latina e no Caribe**. Redes (St. Cruz Sul, Online), v. 21, nº 3, p. 11 - 33, set./dez. 2016.

_____. **Teoria social, agricultura familiar e pluriatividade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo: v.18, nº51, p.99-122, fev. 2003.

SCHNEIDER, S.; NIEDERLE, P. A. Savanas: desafios e estratégias para o equilíbrio entre sociedade, agronegócios e recursos naturais. In: FALEIRO, Fábio, G.; FARIAS NETO, A. L.; (Org.). Agricultura Familiar e Teoria Social. Planaltina-DF: Embrapa Cerrados, 2008, p. 990-1014.

SENPLADES. **Plan Nacional para el Buen Vivir 2009- 2013: construindo un Estado plurinacional e intercultural**. Quito-Ecuador: SENPLADES, 2009.

SEVILLA GUZMÁN, E. **Uma estratégia de sustentabilidade a partir da Agroecologia**. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre, v.2, n.1, p.35-45, jan/mar. 2001.

SILVA, A. C. R.; ARRUDA, L. V.; BASTOS, A. P. P. **Educação e valorização do trabalho no campo: uma pesquisa-ação na Escola Municipal José Rocha Sobrinho em Bananeiras/Paraíba/Brasil**. Revista da Casa da Geografia de Sobral, Sobral/CE, v. 17, n. 3, p. 96-111, Ddez. 2015.

SILVA, A. S. da.; FAGUNDES, L. F. **Agroecologia & Educação do Campo**. Boletim DATALUTA – Artigo do mês: maio de 2011.

SILVA, C. E. M. **Modo de apropriação da natureza e territorialidade camponesa: revisitando e ressignificando o conceito de campesinato**. Geografias. Belo Horizonte 03(1) 46-63 jan/jun. 2007.

SILVA, E. R. **Campesinato negro: Conflito e luta pelo acesso e permanência na terra no baixo sul da Bahia (1950-1985)**. Tese (Doutorado Pontificia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

SILVA, J. G. da. **Agricultura familiar e sustentabilidade**. Valor. globo.com. 14 de jun. de 2019. Acesso em 23 de setembro de 2020.

SILVA, L. H. da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa, MG: UFV, 2003.

_____. **Educação Rural em Minas Gerais: origens, concepções e trajetória da Pedagogia da Alternância e das Escolas Família Agrícola.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 105-125, jan./jun. 2012.

SILVA, M. S. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: A escola na vida e a vida como escola.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

SILVA, M. T. da. Violação de direitos e resistência aos transgênicos no Brasil: uma proposta camponesa. In: ZANONI, Magda; FERMENT, Gilles (orgs). **Transgênicos para quem?** Agricultura, Ciência e Sociedade. Brasília: MDA, 2011.

SILVA, R. A. da, **Tempos esquecidos, memórias recordáveis: histórias de um curso de formação de professores rurais.** Viçosa/MG, 2016. 134f.

SILVA, O. H. Agricultura familiar: diversidade e adaptabilidade. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 12, jun. 1999. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/238/23801212/index.html>>. Acesso em 20 dez. 2018.

SIQUEIRA, M. P. S. **Pobreza no Brasil colonial: representação social e expressões da desigualdade na sociedade brasileira.** *Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, n. 34, 2009.

SEYFERTH, G. **Imigração e cultura no Brasil.** Brasília: Ed. da UnB, 1990.

SOTA, I. G. La Educación Comunitaria en diálogo con la escuela intercultural. In: **Educación rural: una deuda de justicia. Revista de educación y cultura.** Lima, N.º 95, 2017. Disponível em: www.tarea.org.pe. Acesso em 12 de outubro de 2018. p. 69-73.

SOUSA, L. F. C. **Localização geográfica da Comunidade de São Francisco de Colcha.** Belo Horizonte, 2020, 1 mapa. Escala 1:93.758.

_____. **Localização geográfica da Comunidade de Gameleira.** Belo Horizonte, 2020, 1 mapa. Escala 1:64.121.222.

SOUSA, M. J. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: INÁ, C. *Et all* (Org.). **Geografia: conceitos e temas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SOUSA, R. P. **Agroecologia e educação do campo: desafios da institucionalização no Brasil.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 140, p.631-648, jul/set., 2017.

SOUZA, Â.; BRANDÃO, C. R. **Ser e viver enquanto comunidades tradicionais.** SOUSA, L. F. C _____. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc. v.29 no.105 Campinas set./dez. 2008.**

SOUZA, C. M. de A. **Experimentações com imagens: clichês e rasuras na dicotomia rural-urbana do ensino de geografia.** Tese (Doutorado Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2018.

_____. **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais.** Educ. Soc. Campinas, v.33, n.120, jul/set. 2012.

TEIXEIRA E. S., & ANTUNES, L. C. (2011). **Casas familiares rurais e desempenho escolar: um estudo na região Sudoeste do Paraná.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 951-969.

TELAU, Roberto, 1979- **Ensinar - incentivar - mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem** / Roberto Telau. - Belo Horizonte, 2015. UFMG. **Biblioteca Digital. Dissertações e Teses.** Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/1>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

TORRES, N. V. Diálogos Ciudadanos por la Educación Rural en Ayacucho. La formación de maestros en servicio en la diversidad de la ruralidad. In: **Educación Rural: una deuda de justicia. Revista de educación y cultura.** Lima, N.º 95, 2017. Disponível em: www.tarea.org.pe. Acesso em 12 de outubro de 2018. p. 16-22.

UCCELLI, F. En salvaguarda de la educación rural. Educación: **Diálogos informado sobre política pública.** Disponível em: www.educacionperu.org <https://www.educacionperu.org>. Acesso em 23 de julho de 2017.

UCCELLI, F.; MONTERO, C. **Sistematización de la experiencia de ejecución experimental del sistema de educación en alternancia.** Consultoria. 2010. Disponível em: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/evaluacion_de_los_cenros_de_alternancia.pdf. Acesso em 18 de julho de 2020.

UCCELLI, F.; MONTERO, C. Experiencias e innovaciones para la secundaria rural realizadas en América Latina en el periodo 2000-2015. La formación de maestros en servicio en la diversidad de la ruralidad. In: **Educación Rural: una deuda de justicia. Revista de educación y cultura.** Lima n. 95, 2017. Disponível em: www.tarea.org.pe. Acesso em 12 de outubro de 2018. p. 31-36.

_____. La secundaria rural en América Latina: propuestas y experiencias para mejorar su cobertura y calidad. In: CUETO, Santiago (Ed.) **Innovación y calidad en educación en América Latina.** Santiago Cueto (Ed.). Lima: ILAIPP, 2016.

URIARTE, U. M. **Hispanismo e Indigenismo: o dualismo cultural no pensamento social peruano (1900-1930). Uma revisão necessária.** Rev. Antropol. São Paulo, v.41, n.1, 1998.

VALCÁRCEL, M. **Génesis y evolución del concepto y enfoques sobre el desarrollo.** PUCP. CISEPA. 2006. Disponível em: http://cisepa.pucp.edu.pe/wpcontent/uploads/2016/07/Desarrollo-y-Desarrollo-Rural_Enfoques-y-reflexiones_MarcelValc%C3%A1rce.pdf. Acesso em: 28 jun. 2019.

VALVERDE, O. Metodologia da Geografia Agrária. In: **Geografia Agrária do Brasil.** Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Pesquisas Educacionais, 1964. v. 1, p. 11-37.

VANDERLINDE, T. **A construção de uma identidade camponesa no sul do Brasil**. Cantareira (UFF), Niterói, v. 2, 2006.

VARGAS, A. L. Perú: Reformas Agrarias en América Latina. In ORTEGA, G.; PALAU T. (Comp.). **Reformas Agrarias en América Latina: Memoria del Seminario Internacional**. 3-5 de Noviembre del 2008. Asunción-Paraguay: BASE-IS/DIAKONIA, 2009. 225p.

VASCONCELLOS, D. V. **O homem pobre do campo no pensamento brasileiro e no imaginário social**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Bibliografia: f. 77-78 2009.

VÁSQUEZ, K. **Determinantes del crecimiento agroexportador en el Perú**. Moneda, 2015, p. 22-28. Recuperado de: < <http://www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/Revista-Moneda/moneda-161/moneda-161-05.pdf>>

VERDUM, P. **Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?** Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013.

WANDERLEY, M. de N. B. Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade. Texto preparado para a Aula Inaugural do primeiro semestre de 2004 a ser ministrada no CPDA/UFRRJ. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/leaa/files/2014/06/Texto-6.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2017.

WANDERLEY, M. N. **Raízes históricas do campesinato brasileiro**. XX Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu/MG, 1996.

WITKOWSKI, T. H. a,b, FELÍCIO, M. J. **O Campesinato e a Gestão Ambiental: Limites e Perspectivas**. CLEANER PRODUCTION TOWARDS A SUSTAINABLE TRANSITION. São Paulo – Brazil – May 20th to 22nd – 2015.

ZAMBERLAM, S. **O lugar da família na vida institucional da escola-família: participação e relações de poder**. Dissertação (Mestrado) na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Educação Da Universidade Nova de Lisboa, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Anchieta, ES. 2003. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/leaa/files/2014/06/Texto-5.pdf>. Acesso em 12 de abril de 2019.

ANEXO I
QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Pesquisa: Movimento das representações sociais sobre a área de professores que frequentam a educação por alternância no Peru e no Brasil

Pesquisadora: Prof^ª. Erica Fernanda Justino de Freitas

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha

Prezado (a) professor (a),

Este questionário faz parte da coleta de dados da pesquisa de doutorado vinculada ao Programa Latino-Americano de Doutorado em Educação: Políticas Públicas e Formação de Professores, da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil e tem como objetivo compreender as representações sociais sobre o campo dos professores que atuam na Escola Família Agrícola de Veredinha/Brasil e no Centro Rural de Formação em Alternância de Colcha/Peru. Sua participação é voluntária e importante para a realização deste estudo, se desejar, pode se retirar sem qualquer tipo de cobrança ou bônus. Apesar da sua identificação no questionário, nos responsabilizamos que seu nome e dados pessoais não serão divulgados.

Agradecemos a colaboração,

Érica Fernanda Justino de Freitas
Pesquisadora

Maria Isabel Antunes-Rocha
Orientadora

1- Identificação

Nome		
	<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Masculino
Email		
Telefone		
Residência	<input type="checkbox"/> Região rural	<input type="checkbox"/> Região urbana
Experiência docente		
Experiência de ensino na Pedagogia da Alternância		
Experiência de ensino na EFAV/CRFA		
No seu dia a dia, qual a principal fonte de acesso às informações para preparar suas aulas?		
Você tem interesse em participar da entrevista narrativa compartilhando sua experiência sobre campo?	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não

Obs. O documento será traduzido para espanhol para aplicação no Peru

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TCLE

(Obs. Este Termo será traduzido para espanhol para aplicação no Peru)

Aos Professores(as) que trabalham nas Escolas Famílias Agrícolas de Veredinha/Brasil e no Centro Rural de Formação em Alternância de Colcha/Peru

Estimados/as Professores(as),

Eu, Érica Fernanda Justino de Freitas, estudante do Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente da Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil. Gostaria de convidá-lo/a participar como voluntário da pesquisa de Doutorado intitulada **Movimento das representações sociais sobre campo de professores que atuam na educação por alternância no Peru e no Brasil** sob a orientação da Professora Dr^a Maria Isabel Antunes-Rocha.

Esta pesquisa é motivada pelo desejo de compreender o movimento das formas de pensar, sentir e agir sobre o dos professores que atuam no contexto da Pedagogia da Alternância. A relevância deste trabalho está no entendimento das diferentes compreensões sobre o campo a partir da perspectiva das representações sociais em movimento.

Para tanto, serão realizadas coletas de dados por meio de observações, aplicação de questionários e entrevistas narrativas gravadas.

Os riscos à saúde e bem estar dos participantes são mínimos, para os quais a pesquisadora estará atenta para minimizá-los ao máximo. Os participantes deverão estar cientes que o tempo dispensado à realização da entrevista narrativa poderá causar cansaço mental, neste sentido, caso o entrevistado relate cansaço o procedimento poderá ser suspenso e continuar em outro momento. Contratempos tais como, atrasos e ou cancelamentos poderão ocorrer e caso oconteçam os participantes serão avisados antecipadamente pelos responsáveis pela pesquisa.

Para participar deste estudo o Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá nenhuma vantagem financeira. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) será atendido (a) pelos responsáveis pela pesquisa.

Os participantes terão sua identidade resguardada de forma sigilosa. O (a) Sr. (a) não será identificado (a) nesta pesquisa, bem como, em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados na sala da professora Dr. Maria Isabel Antunes-Rocha, sob sua responsabilidade, na Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, localizada na Avenida Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte, MG – Brasil, por um período de cinco anos sob responsabilidade do pesquisador. Os pesquisadores tratarão a identidade com padrões profissionais de sigilo atendendo a Legislação do Ministério da Saúde do Brasil (Resoluções números 466/12; 441/11) e a Portaria 2201 do Conselho Nacional de Saúde e seus complementares, utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Está garantida a indenização

em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Quanto aos benefícios da sua participação entendemos que lhe será oportunizado refletir sobre sua prática docente. Ademais, os resultados podem contribuir para que sejam elaboradas estratégias de intervenções e formação de professores no contexto da Pedagogia da Alternância.

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar a Comissão de Ética em Pesquisa- COEP-UFMG, localizada na Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade administrativa II- 2º andar, sala 2005. Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil, CEP: 31270-901. Email: coep@prpq.ufmg.br Tel: (31) 3409-4592.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelos responsáveis pela pesquisa e a outra será fornecida ao Sr. (a) participante.

Nome completo do Pesquisador Responsável: Maria Isabel Antunes-Rocha, endereço: Rua Levindo Ignácio Ribeiro, 450 Santa Amélia, Belo Horizonte Minas Gerais CEP 31560-260. Telefone: (31) 3409-6346. Email: isabelantunes@fae.ufmg.br

Assinatura do Pesquisador Responsável

_____, ____ de _____ de 2018

Nome completo do Pesquisador: Érica Fernanda Justino de Freitas, endereço: Rua Triângulo Mineiro, 123, apt 102, Santa Amélia, Belo Horizonte CEP 31555-490. Telefone: (38) 999936380. Email: ericafernanda28@yahoo.com.br

Assinatura do Pesquisador

_____, ____ de _____ de 2018

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas e de me abster de participar se assim julgar apropriado.

Nome completo do participante: _____

Assinatura do participante

_____, ____ de _____ de 2018