

Gleice Aparecida de Moraes Lima

TORNAR-SE PROFESSOR DO CAMPO:

Representações Sociais em Movimento em uma
Licenciatura em Educação do Campo -
habilitação em Matemática



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

GLEICE APARECIDA DE MORAES LIMA

Tornar-se professor do campo: Representações Sociais em Movimento em uma Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática

Belo Horizonte

2021

GLEICE APARECIDA DE MORAES LIMA

Tornar-se professor do campo: Representações Sociais em Movimento em uma Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Filipe Santos Fernandes

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação Matemática

Belo Horizonte

2021

L732t
T

Lima, Gleice Aparecida de Moraes, 1985-

Tornar-se professor do campo [manuscrito] : representações sociais em movimento em uma licenciatura em educação do campo com habilitação em matemática / Gleice Aparecida de Moraes Lima. - Belo Horizonte, 2021.
120 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Filipe Santos Fernandes.

Bibliografia: f. 95-101.

Anexos: f. 115-120.

Apêndices: f. 102-114.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Faculdade de Educação -- Licenciatura em Educação do Campo -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Professores de educação do campo -- Formação -- Teses. 4. Educação do campo -- Licenciatura -- Teses. 5. Representações sociais -- Teses. 6. Professores de matemática -- Formação -- Teses. 7. Educação matemática -- Teses.

I. Título. II. Fernandes, Filipe Santos, 1988-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346

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

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



FOLHA DE APROVAÇÃO

Tornar-se Professor do Campo: Representações Sociais em Movimento em uma Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática

GLEICE APARECIDA DE MORAES LIMA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 15 de julho de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Filipe Santos Fernandes - Orientador
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof(a). Maria Isabel Antunes-Rocha
UFMG

Prof(a). Linyla Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa
UTFPR

Prof(a). Flávia Cristina Duarte Póssas Grossi
Rede Privada de Ensino (Barroso - MG)

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 20 de setembro de 2021.

DEDICATÓRIA

Dedicado aos queridos e queridas *lecampinos(as)* da *Turma Vilarejo*, sem os quais a Educação *no* e *do* campo seria impensável, e com os quais aprendi que ser professor (de Matemática) vai muito além de giz, quadro e contas. Educação do campo! Direito nosso, dever do estado.

AGRADECIMENTOS

“Vivo alegre, em paz te sigo,
Nada receio, pois estou Contigo;
Neste deserto, em Ti me abrigo;
Já me fizeste cidadão dos céus.

És minha Força e Segurança,
És meu Apoio, minha Esperança,
És minha Vida e Confiança;
Já me fizeste cidadão dos céus.”¹

Com estes versos agradeço a Deus por essa conquista. Não estaria aqui sem a permissão Dele. Obrigada Senhor por ouvir minhas súplicas e atender minhas orações.

Escrevo estas linhas com os olhos lagrimejando. Sou chorona e muitos sabem disso. Mas quem mais viu essas lágrimas e as enxugou em todo esse processo foi meu querido esposo, amigo, companheiro e irmão em Cristo, Bruno. Ele esteve comigo em todo o processo, seja na escrita, nas palavras de conforto, na escuta. Obrigada meu lindo, te amo *infinito x infinito*.

Agradeço à minha querida filha, Laura. Por me divertir nos momentos de tensão e por ser meu refúgio quando mais precisei. Pelo carinho gostoso na orelha que me fazia dormir nos dias que o sono era difícil de vir. Obrigada filha, pela paciência, pelo amor, e por entender todo o processo com maturidade de gente grande, tendo apenas 7 aninhos. Te amo, minha guerreirinha.

Agradeço a esse ser lindo, que ainda não conheço face a face, mas que durante esse processo me ajudou a crescer e amadurecer. Maria Cecília, que você venha com muita saúde e traga ainda mais felicidade para nossa família. Obrigada por me ensinar que tenho limites e que isso não é o fim do mundo. É apenas uma forma de buscarmos e entendermos que precisamos ter respeito por nós mesmos.

Agradeço ao meu querido pai Jadir, por ser minha primeira narrativa de campo e por descortinar-me um campo que não era representado em um conto de fadas. Por potencializar em mim o entendimento de que o campo é feito de *gentes* de luta e resistência. Do seu jeito, ele buscou para

¹ Hino 454: Cidadão dos Céus. In: CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL. Hinos de Louvores e Súplicas a DEUS – Livro Número 5. São Paulo: Geográfica Editora, 2016.

seus filhos aquilo que a ele fora negado. Obrigada meu pai.

Agradeço também à minha mamãe Lindete. Ela sempre viu na educação uma oportunidade para que seus filhos construíssem uma realidade diferente. Ela é carinho, ela é amor, é compaixão. Minha mãe ensinou a seus filhos o valor da pessoa humana. Ela nos ensinou que assim como tratamos os outros é como seremos tratados. Por isso, nos ensinou a respeitar o outro independente de seu lugar. Te amo, minha mãe “Linda”!

Agradeço aos meus irmãos Gilliard e Giovanni pelo amor e carinho.

Agradeço ao Filipe, meu querido orientador. Que, por muitas vezes, foi também confidente, foi consolo, foi um ombro amigo. Foi aquele que mostrou em mim valores que eu não conseguia enxergar. Ele me fez ver a mim mesma. Obrigada querido professor Filipe por confiar em mim.

Agradeço ao meu primeiro e querido orientador Luly Rodrigues. Rememorando meus arquivos da Licenciatura, encontrei o convite que fiz ao professor para orientar meus primeiros passos junto às discussões da Educação Matemática em uma perspectiva das Representações Sociais. No convite, falo da admiração e orgulho por ter tido o professor Luly como exemplo profissional e pessoal, e como ele nos deixava fascinados em ouvi-lo falar sobre Educação Matemática. Obrigada Professor Luly.

Agradeço à Línlya Sachs que desde o esboço deste trabalho esteve presente como parecerista e contribuiu sensivelmente para a constituição dessa discussão. E agora, mais uma vez se dispôs a contribuir com estes escritos. Obrigada Profa. Línlya!

Agradeço ao professor Wagner por muitos motivos. Por permitir que eu acompanhasse a *Turma Vilarejo* em suas aulas; por trazer discussões que agregaram um melhor entendimento sobre ser professor (de Matemática) em uma Licenciatura em Educação do Campo; por mostrar que a Universidade é também um espaço de pertencimento do camponês; e por aceitar discutir tudo isso e algo mais contribuindo com a leitura deste trabalho. Obrigada professor Wagner!

Agradeço à professora Maria Isabel por muitas coisas em toda essa trajetória do mestrado. Primeiro, por me apresentar outras perspectivas ao estudo das Representações Sociais. Segundo,

por me mostrar que aqueles que desejam lutar pela Educação do Campo precisam compreender sobre essa luta permeada por conflitos, tensões e consensos. Por mostrar que a sensibilidade nestas questões é essencial. E ainda, por ler esses escritos e nos prestigiar com a possibilidade de mais aprendizado.

Agradeço à Flávia Grossi por estar comigo nessa trajetória de estudos como educadora e pesquisadora Matemática. Sinto-me privilegiada por aceitar nosso convite para compor a banca e contribuir com sua sensibilidade e cuidado nessa discussão. Obrigada Dra. Flávia!

Agradeço ao meu irmão do coração, Rafael. Entramos juntos nessa trajetória e compartilhamos, desde o primeiro dia, na seleção do projeto, de um sentimento de parceria e cumplicidade. E desde então, esse sentimento se consolidou em uma amizade ética, respeitosa e verdadeira.

Agradeço aos meus eternos amigos da linha Educação Matemática, Diana, Danielle, Rodrigo, Mariana, Paulo Henrique, Paulo Apipe e Renata. Pessoas queridas que guardarei pra sempre em meu coração. Agradeço pelos compartilhamentos, pelo carinho, pelas risadas, pelos lanches e conversas descontraídas na lanchonete, enfim, por tudo que tornou essa experiência especial e menos tensa.

Agradeço à Luana e sua mãe Flávia, que trouxeram um olhar diferenciado para a escrita da dissertação e nortearam caminhos que, por vezes, pareciam incompreensíveis.

Agradeço especialmente às professoras Vanessa, Ção e Maria Laura por nos conduzirem à discussões que colaboraram sensivelmente para a elaboração da dissertação.

Agradeço ao professor Luiz por compartilhar conosco sua compreensão sensível e atenta às questões do campo.

Agradeço à professora Keli por permitir que eu acompanhasse a turma e por me receber com muito carinho e parceria.

Agradeço aos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, em especial aos *lecampinos* da habilitação em Matemática, turma 2016, por contribuírem para a pesquisa para

além de sujeitos, como construtores de uma identidade docente que tem em sua raiz o campo e o camponês.

Agradeço especialmente a Josiane, estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo por confiar em mim a orientação de seu trabalho de conclusão de curso. Crescemos juntas!

Agradeço às minhas queridas, amigas, monitoras, parceiras Flávia e Leila por compartilharem comigo muito mais do que o acompanhamento de uma turma. Por serem sensíveis e fortes! Por caminharem junto e de mãos dadas, seguindo efetivamente os princípios de uma Educação do Campo. Obrigada *Meninas!*

Agradeço à CAPES, por me conceder a bolsa de mestrado tão importante para a realização desta pesquisa.

Agradeço a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais por conceder-me licença para essa empreitada, que foi de extrema importância à dedicação à pesquisa.

Agradeço ao diretor da Escola Estadual Ordem e Progresso, Dr Aci pelo incentivo e por compreender a necessidade de meu afastamento da escola por esse período.

EPÍGRAFE

Contar é muito dificultoso.
Não pelos anos que já se passaram.
Mas pela astúcia que tem certas
coisas passadas de fazer balancê,
de se remexerem dos lugares.
A lembrança da vida da gente
se guarda em trechos diversos,
cada um com seu signo e sentimento,
uns com os outros acho que não se misturam.
Contar seguido, alinhavado,
só mesmo sendo as coisas de rasa importância.
De cada vivimento real que eu tive,
de alegria ou pesar,
cada vez daquela hoje vejo
que eu era como se fosse diferente pessoa.
Sucedido desgovernado.
Assim eu acho, assim é que eu conto.
O senhor é bondoso de me ouvir.
Tem horas antigas que ficaram muito mais perto
da gente do que outras, de recente data.
O senhor sabe; e se sabe, me entende...

João Guimarães Rosa²

² ROSA, João Guimarães. Grande sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

RESUMO

Neste trabalho nos propomos a compreender o movimento das representações sociais do *tornar-se professor* no processo formativo de professores de Matemática no curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Iniciativas ao longo de décadas foram implementadas a fim de garantir o direito à educação aos povos camponeses, como a criação de Licenciaturas preocupadas com o atendimento de demandas educacionais das populações camponesas. Esses futuros professores, no ingresso nesses cursos, trazem consigo formas de pensar, sentir e agir que lhes são próprias, em representações construídas ao longo de suas trajetórias, seja na educação básica ou na atuação em coletivos e movimentos sociais de suas comunidades. Os processos formativos do curso, contudo, produzem movimentos nessas representações, de modo que “*tornar-se professor*” no contexto da Educação do Campo, pelo encontro com as trajetórias de outros sujeitos, pela dinâmica do curso, pela luta pela terra e pelo acesso e permanência em cursos de formação de professores, ganha novos sentidos e significados. Tivemos acesso aos memoriais de dezenove licenciandos que ingressaram na habilitação em Matemática do curso de Licenciatura em Educação do Campo, em 2016, e proseamos em rodas de conversa, tratando, entre outros assuntos, sobre seu processo formativo como educadores do campo. Pareceu-nos oportuno utilizar como mediação a Teoria das Representações Sociais em Movimento neste estudo, trazendo autores como Serge Moscovici, Denise Jodelet e Maria Isabel Antunes-Rocha para compreender tais movimentos. Os dados obtidos nos levaram a três eixos de análise: (I) *tornar-se professor (de Matemática) nas especificidades de uma Licenciatura em Educação do Campo*; (II) *tornar-se professor (de Matemática) nas relações escolares*; (III) *tornar-se professor (de Matemática) nas relações com a Comunidade*. De acordo com os resultados, evidenciamos como as especificidades do curso, em particular a Formação por Alternância, a formação por áreas de conhecimento, as relações escolares que se estabelecem por meio dos estágios, as relações com a comunidade, marcadas pelos Trabalhos de Conclusão de Curso, bem como o contexto de luta pela terra, iniciado desde os movimentos sociais e discutido ao longo do curso, são geradores de mudanças nas representações sobre o *tornar-se professor do campo*.

PALAVRAS-CHAVE

Licenciatura em Educação do Campo; Educação Matemática; Representações Sociais; Formação de Professores (de Matemática).

ABSTRACT

In this work, we propose to understand the formative process of future Mathematics teachers in a class of degree course in Rural Education at the Federal University of Minas Gerais (UFMG). Initiatives over the decades have been implemented to guarantee the right to education for peasant peoples, such as the creation of Degrees concerned about meeting the educational demands of rural communities. These future teachers, upon entering these courses, bring with them ways of thinking, feeling and acting that are their own, in representations built along their paths, whether in Basic Education or acting in collectives and social movements in their communities. The formative processes of the course, however, produce movements in these representations, so that “becoming a teacher” in the context of Rural Education, by meeting the paths of other subjects, by the dynamics of the course, by the struggle for land and access and permanence in teacher training courses, gains new meanings and meanings. We had access to the memorials of nineteen graduates who joined the qualification in Mathematics of the Licentiate in Rural Education course, in 2016, and we talked in two rounds of conversation, dealing, among other matters, about their training process as an educator in the field. It seemed opportune to use as mediation the Theory of Social Representations in Movement in this study, bringing authors such as Serge Moscovici, Denise Jodelet, and Maria Isabel Antunes-Rocha to understand such movements. The data obtained led us to three areas of analysis: (I) becoming a teacher (of Mathematics) in the specifics of a Degree in Rural Education; (II) becoming a teacher (of Mathematics) in school relations; (III) becoming a teacher (of Mathematics) in relations with the Community. According to the results, we show how the specifics of the course, in particular the Pedagogy of Alternation and training by areas of knowledge, the school relationships that are established through internships, and the relationships with the community marked by the Graduation Final Projects, as well as the context of the struggle for land, started from the social movements and discussed throughout the course, generate changes in representations of becoming a rural teacher.

KEYWORDS:

Degree in Rural Education; Mathematics Education; Social Representations; Math Teachers' training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS (em ordem alfabética)

Abrapso – Associação Brasileira de Psicologia Social

Bolema – Boletim de Educação Matemática

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEFFAs - Centros Familiares de Formação por Alternância

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CSH – Ciências Sociais e Humanidades

CVN – Ciências da Vida e da Natureza

Eja – Educação de Jovens e Adultos

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Enera – Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária

Fae – Faculdade de Educação

Fasar – Faculdade Santa Rita

Geres – Grupo de Estudos em Representações Sociais

Ghoem – Grupo “História Oral e Educação Matemática”

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Icex – Instituto de Ciências Exatas

Incrá – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LAL – Línguas, Artes e Literatura

Lecampo – Licenciatura em Educação do Campo

MAT – Matemática

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Nepcampo – Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo

PPP – Projeto Político Pedagógico

Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

Prodoc – Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém Doutores

Proin – Programa de Integração entre a Graduação e a Pós-Graduação

Pronacampo – Programa Nacional de Educação do Campo

Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Prouni – Programa Universidade para Todos
Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RSM – Representações Sociais em Movimento
Renafor – Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação
Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
STTR – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
TALP – Técnicas de Associação Livre de Palavras
TC – Tempo Comunidade
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TE – Tempo Escola
TRS – Teoria das Representações Sociais
TU – Tempo Universidade
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UCB – Universidade Católica de Brasília
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFA – Universidade Federal de Alagoas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFP – Universidade Fernando Pessoa
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UNB – Universidade de Brasília
Unesa – Universidade Estácio de Sá
Unesp – Universidade Estadual Paulista
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
Unopar – Universidade Norte do Paraná

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Minas Gerais e a diversidade de campos da Turma Lecampo 2016 (Matemática) – UFMG.....	39
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pesquisas em representações sociais por área do conhecimento – Capes (2009 –2019)

.....57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produção de dissertações que abordam as representações sociais na formação e profissão docente - Capes (2009-2019).....	62
Quadro 2 – Produção De Dissertações – Geres.....	67

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Jardim Mandala FaE/UFMG.....71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fichas utilizadas nas rodas de conversa	72
---	----

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Memórias.....	102
Apêndice II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Observações.....	105
Apêndice III: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Rodas de Conversa.....	108
Apêndice IV: Termo de Autorização da Instituição.....	111
Apêndice V: Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz.....	113
Apêndice VI: Carta de Cessão de Direitos.....	114
Anexo I: Termo de Compromisso – Declaração de Pesquisadores.....	115
Anexo II: Edital do concurso para ingresso no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFMG 2016.....	116

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	21
2 CENÁRIO DA PESQUISA.....	24
2.1 Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil.....	24
2.2 Licenciatura em Educação do Campo na UFMG.....	30
2.3 Licenciatura em Educação do Campo: Habilitação em Matemática.....	32
2.4 Conhecendo a Turma Lecampo – Vilarejo.....	34
2.5 Os sujeitos da pesquisa se anunciam em seus memoriais.....	37
3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	54
3.1 Representações Sociais: Discussões Introdutórias.....	54
3.2 A Teoria das Representações Sociais na trajetória da pesquisadora e desta pesquisa.....	58
3.3 Uma ampliação conceitual: Representações Sociais em Movimento.....	67
3.4 Um olhar para os memoriais e para as rodas de conversa.....	69
4 DADOS PRODUZIDOS E ANÁLISE.....	74
4.1 <i>Tornar-se professor (de Matemática)</i> nas especificidades de uma Licenciatura em Educação do Campo.....	74
4.2 <i>Tornar-se professor (de Matemática)</i> nas relações escolares.....	82
4.3 <i>Tornar-se professor (de Matemática)</i> nas relações com a Comunidade.....	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES.....	102
ANEXOS.....	115

1 – INTRODUÇÃO

Donde não se descrevam as partes do arado senão diante dele, manejando-o; e não se explique em fórmulas sobre a argila a composição dos terrenos, senão em cima da terra.

(José Martí, 1853-1895)

Sou filha de um camponês, que com 28 anos se viu deixando o campo levado pelo processo do êxodo rural para buscar melhores condições de vida e de trabalho. Por muitas vezes, sem entender a lógica desse distanciamento, eu, como filha, questionava-o sobre o porquê se afastou do campo ou o motivo pelo qual estudou somente até o antigo primário. Nesse questionamento, ele apenas respondia que *“precisava trabalhar para ajudar sua mãe e que a escola era muito longe de sua casa para se dar ao prestígio de somente estudar”*.

Meu pai conta que o meu avô faleceu picado por uma cobra quando ele ainda tinha 12 anos e que a minha avó era cega. Ele, por ser o filho mais velho, sentiu-se na obrigação de contribuir mais do que os outros irmãos no sustento da casa. Naquela época, mesmo aceitando ou respeitando a justificativa, eu não conseguia construir a imagem de uma criança que abandona os estudos desde muito cedo para ajudar um adulto nas necessidades de manter uma casa e uma família; e o que mais me preocupava era sua fala tão natural sobre uma imagem a mim impossível.

Não conseguia entender o porquê de meu pai sair do campo, se para mim aquele lugar era de sossego e aconchego. Nossa família, da parte de meu pai, até hoje vive lá, e como esse lugar fez parte da minha infância, retornei a essa origem e também tenho um cantinho bem próximo das minhas tias e primos. Não posso esconder: quando o chamo para voltar, ao menos passeando, ele se recusa. Dessa forma, vejo que um lugar que para mim é um refúgio, a *roça*, foi e continua sendo, para ele, um lugar de abandono e de sofrimento. Foi lá que ele viu, desde muito novo, seus pais perderem suas vidas por falta de recursos, como um hospital próximo a sua casa. Foi neste mesmo lugar que ele precisou trabalhar nas terras de outras pessoas, porque não podia sustentar a sua própria. Foi neste lugar que caminhava quilômetros com um *chinelinho de dedo* até a escola que atendia sua comunidade.

Não o julgo, pois essa é a representação que meu pai traz consigo, de um campo onde a violência o marcou, seja como lavrador, filho, estudante, empregado... Enfim, uma pessoa do campo que teve recusado o seu direito à educação, à saúde, à terra e, por isso, procurou na cidade meios de sobreviver a essas interdições.

Essa história traz um recorte da vida de um camponês, que apesar de ter mais de 40 anos desde que fora contada, se mostra como um retrato do que diferentes comunidades rurais ainda

vivem, e que ainda não causa, a muitos, estranhamentos. Todavia, apesar das intempéries, os sujeitos do campo, com muita luta e resistência, vêm conquistando seus espaços. Isso porque, “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (FREIRE, 1979, p. 30).

Neste sentido, vejo a educação como um caminho! É certo que a luta pela educação do campo está vinculada à luta do camponês, seja pela terra, por melhores condições de vida e de trabalho.

Sobre essa discussão trouxemos uma breve descrição sobre o movimento da educação do campo e, nesse movimento, emergem questões para além da educação, mas não dissociadas a ela. Embora entendamos que essa seja uma luta histórica e contínua, pontuamos especialmente aspectos relacionados à educação no que tange a formação de educadores do campo. Buscamos referências sobre cursos de Licenciatura em Educação do Campo, direcionando nosso foco ao curso Lecampo, da UFMG, com habilitação em Matemática. A escolha desse curso se deu por entendermos que se trata de um cenário gerador de mudança de representações sociais sobre o *tornar-se professor*, em todas as dimensões do processo formativo de seus estudantes, futuros professores.

Neste processo, além de conhecer melhor sobre a Educação do Campo e suas Licenciaturas, buscamos compreender as trajetórias pregressas e ao longo do curso dos sujeitos participantes. Dentre essas e outras trajetórias, emergem processos formativos nos estágios, nos movimentos sociais e sindicais, nas escolas, nas comunidades, no convívio com o outro e nos espaços da universidade. Os dezenove *lecampinos*, cujas vozes se fizeram ecoar nesse processo de escuta, trouxeram seus modos de pensar, sentir e agir sobre o *tornar-se professor (de Matemática) do campo*, que embora se constitua permeado por essas trajetórias, ainda permanece em um ininterrupto *tornar-se*. Por isso, o objetivo foi compreender o movimento das representações sociais do *tornar-se professor* em uma Licenciatura em Educação do Campo, dando relevo, por vezes, às especificidades da formação de professores de Matemática.

A Teoria das Representações Sociais veio como uma leitura orientadora que nos permitiu entender os sentidos e significados dados por esses sujeitos sobre a constituição de como se tornam educadores do campo a partir do que pensam, sentem e agem em relação a esse objeto. Dentre os autores, tomamos como referência estudos de Serge Moscovici, Denise Jodelet e Maria Isabel Antunes-Rocha.

A partir da leitura de memoriais produzidos pelos sujeitos ao longo do curso, iniciados quando acessaram a Licenciatura no ano de 2016, tivemos a possibilidade de entender aspectos de

suas trajetórias pregressas ao curso, pelas quais trouxeram suas experiências e particularidades, que por mais que fossem suas, eram comungadas por muitos outros. Além disso, acionamos metodologicamente rodas de conversa com os estudantes. Nessa prosa, discutimos dentre outros temas, sobre a relação desses estudantes com a temática da pesquisa: *tornar-se professor (de Matemática) do campo*.

A leitura dos memoriais e o diálogo sobre o tema nos permitiram produzir dados e analisar como os *lecampinos* da turma T2016 pensam, sentem e agem em relação ao *tornar-se professor (de Matemática) do campo* e os tensionamentos provocados por esse processo formativo.

2 – CENÁRIO DA PESQUISA

*Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.*

*Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.*

(Gilvan Santos, 2004)³

2.1 - Trajetória e constituição das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil

Questões relacionadas à educação escolar são colocadas como uma das prioridades na luta e na garantia de direitos. É importante destacar que essa luta no meio rural é ampla e envolve questões de como o camponês, por exemplo, vem superando e resistindo às condições de precariedade que lhe foram impostas há anos, buscando meios de reconstruir aquilo que lhe é próprio: sua *identidade*. Essa identidade, entendemos, é uma posição assumida para a reivindicação de políticas públicas voltadas a diferentes parcelas da população que foram e ainda são negligenciadas pelo Estado e profundamente marcadas pelas relações assimétricas entre campo e cidade.

O campo e o camponês, ao serem representados como condição de atraso territorial e subjetivo, viram, por muito tempo, as políticas voltadas para o campo, sobretudo no âmbito da Educação, organizadas conforme interesses econômicos centrados nos modos de vida urbano, com diferentes relevos em cada conjuntura. Nesse processo, o campo e seus sujeitos foram considerados inferiores em relação ao modelo urbano; um lugar marginalizado, excluído e esquecido por políticas públicas que priorizavam a cidade, seus modelos econômicos e modos de vida.

Roseli Caldart analisa que a Educação do Campo, em:

[...] sua natureza e seu destino está profundamente ligada ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. E ainda que ‘muitos não queiram’, esta realidade exige posição (teórica sim, mas, sobretudo, prática e política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do Campo (CALDART, 2009, p. 37).

³ Em 2004, o Setor de Educação do MST produziu o CD Cantares da Educação do Campo.

Nesta perspectiva, de entender a Educação do Campo como uma política pública, o papel dos movimentos sociais é realçado no sentido de garantir os direitos dos povos do campo, nas “lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo” (CALDART, 2012, p. 259). Para Monyse Ravenna (2013, p. 19), “no campo da luta social, os movimentos de trabalhadores, por muitos anos, empenharam-se em registrar a trajetória do ser coletivo, porém sem desconsiderar as trajetórias individuais”.

A reivindicação de uma educação voltada às demandas das comunidades camponesas vem se consolidando e, em particular, trazendo uma importante garantia à emancipação dos povos do campo. Uma delas é a maneira como essas populações, antes invisibilizadas e/ou inferiorizadas, passaram a se posicionar perante suas próprias necessidades, uma vez que se perceberam como pertencentes àquele lugar. Assim, ao contrário das muitas histórias que foram influenciadas por processos como do êxodo rural, os movimentos sociais, junto à força coletiva advinda do campo, contribuíram e contribuem para que as pessoas continuem no campo em busca de melhores condições de vida e trabalho.

A compreensão da Educação do Campo como um movimento de luta recebe destaque por volta da década de 1990. Em um cenário de reivindicações de movimentos sociais, germinaram, no Brasil, iniciativas que buscavam resolver históricos problemas em educação no meio rural. Segundo estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2007), as demandas se estabeleciam, por exemplo, pela falta de professores efetivos; pela forte presença de professores sem formação, principalmente, em nível superior; além de currículos pouco relacionados com o contexto do campesinato.

A insurgência da Educação do Campo esteve ligada a um processo histórico de luta e resistência, colocando-se como movimento reativo, mas também, propositivo. Quando os movimentos sociais e sindicais pensaram ações em torno da Educação do Campo, vieram junto outros direitos para além da educação. Assim como afirma Molina (2010, p. 189), “a Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento”. Para o sujeito do campo, a Educação do Campo se apresenta como instrumento que promove o processo de compreensão e transformação de sua realidade. A educação passa a ter a função social a que se propõe a partir do momento que ela intervém na realidade do sujeito, passando a ter consciência da sua realidade, e a partir desse contexto, age sobre ela. Como diz Paulo Freire:

[...] nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes e apresentando-os aos seus modelos de antagonismo entre os opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção (FREIRE, 1970, p. 26).

Diante dessas e de outras demandas, a partir de 1997, como afirma Clarice Santos (2012), surgiu efetivamente o Movimento da Educação do Campo, e “a partir daí começaram a se construir as articulações e lutas que viriam a resultar na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Pronera” (MOLINA, 2010, p. 229). O Pronera⁴ emerge como um símbolo de fortalecimento do protagonismo dos movimentos sociais representando uma ação mais concreta de política pública para a Educação do Campo, sendo instituído “em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10 de 1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária” (MOLINA, 2010, p. 229). Nos seus mais de 20 anos de existência, o Pronera contribuiu para fortalecer a identidade camponesa por meio do acesso à educação em todos os níveis, da alfabetização ao ensino superior. O Programa tem como objetivo geral:

[...] fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir com a promoção do desenvolvimento, resgatando e religando dois mundos historicamente apartados, quais sejam, o mundo escolar/acadêmico e o mundo rural. Atua na perspectiva da ampliação das condições que fazem a consolidação da democracia (SANTOS; MOLINA; JESUS, 2010, p. 23).

Os primeiros cursos apoiados pelo Programa estavam restritos ao acesso e garantia à Educação Básica e a áreas diretamente ligadas ao trabalho no campo. (SANTOS; MOLINA; JESUS, 2010). Ainda que o Pronera tenha se direcionado aos cursos de Pedagogia da Terra, Veterinária e Agronomia, agregou também um vasto conhecimento aos cursos de Licenciatura que formavam educadores do campo, induzindo, inclusive, à criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

O Procampo, criado em 2007, por iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)⁵, é uma política de formação de educadores implantada inicialmente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Universidade Federal da

⁴ “O Pronera surgiu a partir dos debates coletivos realizados no I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997. É uma política pública de Educação do Campo instituída no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA e executada pelo INCRA para os beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária e do Crédito Fundiário” (SANTOS; MOLINA; JESUS, 2010).

⁵ A Secretaria foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, a partir do governo atual (2019 - 2022), sendo atribuídas questões relacionadas às políticas públicas para a educação do campo à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp).

Bahia (UFBA), na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Federal de Brasília (UnB).

A Secad estabeleceu como principal objetivo do programa:

[...] apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência na segunda fase do ensino fundamental (quatro anos finais) e ensino médio, nas escolas do campo (BRASIL, 2009).

Trata-se, necessariamente, de um programa que oportuniza, em consonância com as universidades brasileiras, incentivos a moradores e trabalhadores de áreas rurais a se tornarem professores e professoras de escolas dessas áreas, através de cursos de Licenciatura. Esses cursos foram, inicialmente, experimentais e realizados segundo os princípios da formação em alternância, articulando o Tempo Escola (TE) – ou, como definido em algumas instituições, Tempo Universidade (TU) – com o Tempo Comunidade (TC). A ideia da formação em alternância é garantir a participação do sujeito do campo, sem tirá-lo do campo; que ele tenha o direito à educação garantido, mas que permaneça no campo, se assim desejar, a fim de que esse conhecimento seja utilizado para o desenvolvimento de sua comunidade.

Assim, no período do TE, os estudantes permanecem na Universidade, geralmente nos meses de janeiro e julho, e, no TC, os estudantes retornam para suas comunidades e relacionam com o que aprenderam no TE, propiciando um diálogo entre conhecimentos dos espaços acadêmicos com as práticas e os saberes próprios de suas comunidades.

Quando da implementação do Procampo, a proposta era que os cursos fossem realizados em polos. E mais uma vez os movimentos sociais exigiram que os cursos acontecessem no espaço da Universidade, uma vez que viver o espaço da Universidade Pública seria importante e inspirador para a educação do campo. Porque a representatividade de ser aluno dentro do espaço da Universidade é diferente de ser aluno da Universidade em um polo distante deste lugar de pertencimento. Conforme destaca Molina (2015):

[...] a partir da intensa cobrança dos movimentos sociais é instituído um Grupo de Trabalho – GT, que fica responsável pela elaboração da proposta que deveria subsidiar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, na proposição ao Ministério da Educação – MEC, de uma proposta de formação de educadores do campo (MOLINA, 2015, p. 150).

Com os encontros do GT, foi elaborada uma estrutura inicial para a implantação da política de formação de educadores, iniciando com uma experiência piloto de Licenciatura em Educação do Campo. Naquele momento, os movimentos sociais demandaram do Ministério da

Educação (MEC) um curso institucionalizado, que direcionasse quais e em que momento as universidades ofertariam tais cursos, com o intuito de mobilizar os interessados a participar da proposta. Os movimentos sociais, como traz Arroyo:

[...] passam a exigir a definição de critérios que responsabilizem o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica de profissionais para a garantia do direito público à educação dos povos isolados, para configurar políticas de Estado que assumam a especificidade da formação de educadoras e educadores do campo (ARROYO, 2012, p.165).

Em resposta às reivindicações apresentadas pelo Movimento da Educação do Campo, nos anos de 2008 e 2009 (MOLINA, 2010), outras instituições públicas de Ensino Superior foram convocadas pelo MEC, por meio de editais, para ofertarem cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Dessas instituições, 32 tiveram suas propostas de cursos aprovadas e passaram a ofertá-lo. Porém, segundo Molina (2015), sem nenhuma garantia de continuidade e permanência, uma vez que os editais são realizados para apenas uma turma. Para a autora, o problema para esta configuração de oferta foi o fato de que:

[...] a demanda para formação de educadores do campo, além de ter que ser capaz de suprir o enorme passivo já existente, necessariamente deveria ser permanente para garantir o direito à educação aos sujeitos do campo, a partir de suas experiências e necessidades (MOLINA, 2015, p. 7).

Deste modo, ainda que seja uma importante iniciativa, é relevante evidenciar se essas políticas públicas, como a institucionalização de uma Licenciatura, estão voltadas para uma “educação que seja *no e do campo*”⁶ (CALDART, 2012, p. 261, grifo da autora). Isto porque o Movimento por uma Educação que seja no e do campo representa a expectativa de construção de proposta educativa que esteja envolvida com a cultura, com os tempos e com os ritmos dos sujeitos camponeses e que possa ser construída por todos, e não imposta por poucos. “Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela” (CALDART, 2012, p. 263).

Depois do processo de institucionalização, a demanda foi dar conta de “convencer” a Universidade de que ela não perderia o *status* de uma instituição de referência. Bierhals, Conte e Cinelli (2018, p. 37) sinalizam que:

⁶ “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2004, p. 17).

[...] a partir de estudos e debates ocorridos sobre a Educação do Campo, bem como, de experiências e atuação concreta nessa modalidade de educação, a relação da Universidade com a Educação do Campo tem sido de tensionamentos pelo fato de adentrar ao espaço universitário sujeitos que, de certa maneira, desestabilizam o *modus operandi* dessas instituições. São os outros sujeitos com suas pedagogias que passam a ocupar a Universidade, como lugar que “não é seu”, visto como lugar que nunca poderia ser seu, de camponês/a, pobre, sem-terra.

É preciso pensar não apenas meios de garantia do direito, mas também de permanência. Garantir que o sujeito saia do campo, venha para a cidade, tenha condições de permanecer em um curso longe de sua terra, mas que tenha condições de voltar para o campo no tempo de viver com a sua comunidade. Só o direito à educação não é suficiente para que aquele sujeito tenha condições dignas de um bem viver no contexto rural, assim como fora dele.

Com a elaboração de um Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), estruturado a partir do decreto nº 7.352/2010 e instituído em 20 de março de 2012, essas e outras demandas foram questionadas, intervenções reelaboradas com vistas à garantia do direito à educação aos sujeitos do campo. O Pronacampo traz em seu escopo várias ações relacionadas às especificidades do campo, sendo elaborado em torno de quatro eixos estruturantes: 1) Gestão e Práticas Pedagógicas; 2) Formação Inicial e Continuada de Professores; 3) Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e 4) Infraestrutura Física e Tecnológica. Chamamos a atenção, aqui, para o Eixo 2, por meio da Portaria nº 86 de 2013, que estabelece sobre:

[...] a Formação de Professores: I - a formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da RENAFOR, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância; e II - a formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos (BRASIL, 2013).

O Eixo 2, assim como as ações articuladas no âmbito da formação de educadores, foi vista como uma conquista significativa para os desafios advindos da Educação do Campo. Nesse sentido, Molina e Antunes-Rocha nos conduzem a reconhecer que:

[...] a construção do perfil do educador do campo, a partir destas matrizes formadoras vai se forjando, na maior parte das experiências, a revelia das instituições, ensinando às próprias universidades, uma nova concepção de formar educadores, a partir da ocupação, pelos sujeitos coletivos do campo, dos espaços acadêmicos (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p 236).

Discutir a formação de professores, em especial a formação de professores de e para regiões rurais, é considerar o que levou o indivíduo a escolher a docência; é observar como se dá a sua formação e como ela atua na constituição do *tornar-se professor do campo*. Mas mais do que isso, é entender que a escola pública no campo foi também, por muito tempo, desconstrutora da identidade camponesa. A imagem trazida do campo e do camponês, especialmente por professores de escolas no meio rural, é aquela de que o lugar onde seus alunos estavam era de onde deveriam sair e buscar outros que não fosse o campo para melhorar de vida. Essas referências de professores com as quais os alunos de escolas do campo se familiarizam na educação básica, ou não ocupam o mesmo lugar, ou seja, não são pessoas do campo; ou se sentem violentados por serem do campo e enxergam no meio urbano uma saída; ou ainda são professores cuja formação acadêmica não se constituiu segundo a proposta de uma Licenciatura em Educação do Campo. Imagens que são construídas, as vezes se consolidam e se fazem como um espelho. Às vezes, essas imagens nos mostram que é necessário modificar. E assim um professor se faz!

Portanto, cria-se uma expectativa acerca da formação de professores do campo, que além de se tornarem professores habilitados em determinada área do conhecimento, serão os protagonistas nas discussões e debates em prol da igualdade de direitos, especialmente no âmbito da educação em regiões rurais.

Segundo essas matrizes formadoras, a importância dessa referência de *“tornar-se um professor do campo”* traz em sua essência a possibilidade de fortalecer a identidade do camponês. “Eu quero uma escola do campo, onde esteja o símbolo da nossa semente, que seja como a nossa casa, que não seja como a casa alheia” (SANTOS, 2019).

2.2 - A Licenciatura em Educação do Campo da UFMG

Como discutimos, as Licenciaturas em Educação do Campo estabeleceram como proposta principal a formação de professores articulando conteúdos escolares com a realidade dos camponeses que residem em regiões rurais, em acampamentos, assentamentos e em outras configurações do campo. Uma descrição presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) explicita que o curso foi criado como uma forma de:

[...] contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica *no e do* campo, com a rapidez e qualidade exigida pela dinâmica social e pela superação da histórica desigualdade de oportunidades de escolarização vivenciadas pelas populações do campo (UFMG, 2009, p. 12, grifo nosso).

A UFMG foi uma das instituições de Ensino Superior que participara da experiência piloto na oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, incluindo a Licenciatura com habilitação em Matemática. A UFMG já possui a experiência na área com o curso de *Pedagogia da Terra*⁷, criado em 2005, com o apoio do Ministério da Educação, tendo suas ações diretamente vinculadas a movimentos sociais do campo.

Em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a criação da Licenciatura em Educação do Campo como curso institucional da UFMG teve início em 2009 por meio da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)⁸. Na instituição, o curso recebe a sigla Lecampo, que se refere a *Curso de Licenciatura em Educação do Campo*, e utiliza como espaço de formação a Faculdade de Educação (FaE). A instituição direciona a proposta do Lecampo para uma Formação em Alternância, ou seja, as aulas são realizadas em dois tempos: o Tempo Escola (TE), realizado em janeiro e julho, com 300 horas por semestre, em que o processo de aprendizagem alinha-se à instrumentos pedagógicos e de formação específicos; e o Tempo Comunidade (TC), que tem como objetivo desenvolver a formação junto às comunidades do campo, alternando as discussões realizadas na Universidade com experiências e atividades desenvolvidas nas regiões de origem a fim de garantir as especificidades dessa formação.

Para ingressar no curso, o estudante precisa comprovar vínculo com o campo enquanto residente e/ou trabalhador desse espaço socioterritorial e nota do ENEM do ano anterior ao ano de ingresso. O curso é ofertado anualmente e tem duração de quatro anos, concentrando suas habilitações em quatro formações: Ciências da Vida e da Natureza (CVN); Línguas, Artes e Literatura (LAL); Ciências Sociais e Humanidades (CSH); e Matemática (MAT). Quando uma turma conclui o curso, abre-se edital (ver exemplo no ANEXO IV) para outra de mesma habilitação, ou seja, é ofertada apenas uma habilitação a cada ano, observado o espaço de quatro anos entre elas.

Ao término do curso, é conferido aos egressos habilitação como professores para atuar nos últimos quatro anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por Área do Conhecimento, em

⁷ “A trajetória das turmas de Pedagogia do MST, e agora também da Via Campesina, está constituindo um determinado jeito de estar na Universidade, de ser um estudante universitário, e de fazer formação de educadores, cuja marca simbólica tem sido este nome: Pedagogia da Terra” (CALDART, 2002, p. 84).

⁸ O Governo Federal, através do Decreto nº 6.096, de 24.04.2007, criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Disponível em: <<http://www.ufpb.br/reuni>>. Acesso em: 2 jun. 2010. Quanto a essa política pública, frisamos que existem tensões na sua linha de aprovação, por parte de alguns movimentos e a universidade, o que levou algumas organizações sociais a não aprovação dessa política do Reuni nos critérios que ele foi implantado, a exemplo, ao se transformar em um curso regular perde o perfil e o caráter de um curso específico e diferenciado voltado para a linha dos movimentos sociais.

Ciências da Vida e Natureza ou Ciências Sociais e Humanidade ou Línguas, Artes e Literatura ou Matemática, em escolas que atendem as populações do campo. Para Molina:

A formação por áreas de conhecimento é, sem dúvida, uma estratégia formativa extremamente difícil de materializar, apresentando inúmeros riscos, porém, sendo também portadora de relevantes potencialidades, se houver de fato intencionalidade e vontade de construir novos caminhos para o uso do conhecimento científico, colocando-o a serviço das transformações das condições de vida dos sujeitos do campo (MOLINA, 2015, p. 159).

A canção *Peão Sol*⁹, entoada pelos *lecampinos* durante suas místicas¹⁰, traz em seus versos uma mensagem de força, de coragem e de motivação ao chamar os estudantes das diferentes habilitações¹¹ para, por meio da participação e do estudo, se organizarem, reforçando a transformação social do campo pela Licenciatura.

Por isso, além dos movimentos sociais, destaco como fonte fundamental para essa transformação as próprias populações do campo. Em especial, chamo a atenção para o papel dos futuros professores que, mesmo em meio a receios e tensionamentos, trazem pontos sensíveis nos relatos de suas trajetórias de vida mobilizados nesta pesquisa, contribuindo para que as vozes do campo sejam ouvidas e amplificadas. Essas diferentes vozes permitem que o sujeito do campo seja visto como alguém que, na luta por direitos, leva consigo o desejo e a necessidade de tornar-se um agente transformador pela educação, particularmente com a garantia do acesso ao Ensino Superior.

2.3 - A Licenciatura em Educação do Campo da UFMG e a habilitação em Matemática

Das 65 instituições que tiveram suas propostas aprovadas para a realização de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, 25 instituições ofertavam, no segundo semestre de 2013, cursos que habilitavam professores de Matemática (SACHS, 2016).

Para Sachs (2016), a partir dessas ofertas, começaram os questionamentos sobre a formação inicial desses ingressantes e futuros professores de Matemática. Embora os cursos de

⁹ Versos da canção PEÃO SOL+: “*Peão dali, o peão de cá venha pra/ roda participar/ Peão dali, o peão de cá venha pra/ roda participar/ O CVN (MAT, LAL, CSH, LECAMPINOS) venha cá não tenha medo,/ Venha ver como participa do/ LECAMPO/ Estou no LECAMPO/ Estou estudando/ Estou no LECAMPO/ Estou organizando*”. A música em questão está disponível em um *Caderno de Músicas para Mística*, idealizado pelos estudantes que participam do Grupo de Trabalho de Mística, responsável por realizá-las. A elaboração do Caderno teve a colaboração da professora Keli Cristina Conti (UFMG) e da monitora Nayara Katherine.

¹⁰ Segundo Fernandes (2019, p. 37), a mística é um “ato simbólico e performático organizado pelos alunos e que, tendo como origem os movimentos sociais, visa contribuir com o processo formativo em um sentido crítico e atento às diferentes lutas que afirmam a educação e a vida campesina”.

¹¹ Na UFMG, o curso tem duração de quatro anos e possui quatro habilitações: *Ciências da Vida e da Natureza* (CVN); *Línguas, Artes e Literatura* (LAL); *Matemática* (MAT) e *Ciências Sociais Humanidades* (CSH).

Licenciatura em Educação do Campo sejam voltados, prioritariamente, para as questões do Campo, há uma evidente preocupação sobre o papel das disciplinas de conteúdo matemático na formação inicial do professor que ensina Matemática. Embora, assim como nos traz Fernandes (2019):

[...] dificilmente seria possível supor práticas formativas que estejam além de um contorno disciplinar já estabelecido no espaço científico-acadêmico e praticado, especialmente, nos tradicionais cursos de Licenciatura em Matemática do país. Contudo, na aproximação da formação de professores de Matemática com a Educação do Campo novas educabilidades são disparadas, sendo necessário recolocar questões epistemológicas e curriculares para que não haja confusão entre esses dois modos de pensar e praticar a formação de professores: a formação disciplinar e a formação por área de conhecimento (FERNANDES, 2019, p. 29).

Em geral, cursos que formam professores que ensinam Matemática têm especificidade na disciplina. Na Licenciatura em Educação do Campo, a Matemática assume o papel de área do conhecimento, trazendo rompimentos daquela Matemática trabalhada nos cursos de Licenciatura em geral. Por isso, não temos como intenção particularizar o objeto deste estudo pela disciplina Matemática, uma vez que a Matemática que não o entendemos na centralidade desse processo de *tornar-se professor*. A ideia é entender como esse professor se produz para além de uma área do conhecimento circunscrito em uma disciplina.

Segundo os autores Wagner Auarek e Floriano Viseu (2017),

[...] no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo na área da Matemática, a proposta de formação privilegia a perspectiva de um currículo integrado em detrimento de uma perspectiva hegemônica. Procura-se, assim, formar um cidadão e educador matemático crítico/reflexivo capaz de problematizar e atuar na comunidade em que se insere na busca de estratégias que ajudem a dar resposta a questões emergentes na/da realidade dessa comunidade. Trata-se de uma perspectiva que valoriza a compreensão do conhecimento matemático como construção sociocultural inspirada em princípios etnomatemáticos¹² (p. 1).

Percebe-se que, na Licenciatura em Educação do Campo, segundo esses modos de pensar a formação de um professor de Matemática, a proposta e o desafio são desenvolver e promover “nos futuros educadores as habilidades necessárias para contribuir com a consolidação do ideal de escola edificado por este movimento educacional protagonizado pelos camponeses” (MOLINA, 2015, p. 153).

O significado dicionarizado da palavra Licenciatura é o “grau universitário que permite o exercício do magistério” (BECHARA, 2011, p. 782). Quando obtive meu grau universitário para dar aulas de Matemática, acreditava que esse significado do que é a Licenciatura representava a

¹² Inserção nossa: “A etnomatemática vai se constituindo na busca de romper com tal visão de conhecimento, uma vez que sugere a adoção de conhecimentos locais, de abordagens culturais ao conhecimento. Ela não admite verdades absolutas, mas tão somente verdades contextuais, portanto, provisórias” (CLARETO, 2003, p.54)

minha formação. E assim foi por muito tempo! Não discordo e vejo, ainda, pertinência nesse significado. A verdade é que, o *sentido* que a palavra ou a Licenciatura ganhou em minha trajetória de vida se modificou, particularmente no processo de pesquisa do Mestrado ao encontrar e acompanhar 19 estudantes, todos moradores do campo, que ingressaram no ano de 2016 em uma Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática.

Nesta pesquisa, passei a compreender *sentidos outros* de um curso de Licenciatura, comumente restrito à tarefa de formar professores, que talvez não estivessem explícitos na proposta curricular do curso de maneira tão singular como se fazem nas vozes dos estudantes que dele fazem parte. A seguir, trago um pouco sobre essa turma, do curso Lecampo, cujas narrativas trouxeram outros olhares para a Educação Matemática.

2.4 - Conhecendo a Turma Lecampo - Vilarejo¹³

Antes do primeiro encontro com a turma Vilarejo, eu estava bem ansiosa. Foi somente uma visita, nada formalizado ou que fazia, propriamente dito, parte da pesquisa. Era um encontro despretenhoso. Era o que eu pensava! Neste primeiro momento não estava lá para observá-los, mas talvez para descobrir se poderiam sentir-se incomodados ou desconfortáveis com a minha presença. Mas o encontro simplesmente me direcionou para outro caminho. Aqui não sabia se era o errado ou o certo, apenas sabia que queria segui-lo.

Realmente não sabia o que esperar e tinha medo do que poderiam pensar sobre mim ou o que eu poderia pensar sobre eles, os alunos da *Turma Vilarejo*. Mas, afinal, era isso. Por que a imagem que criamos sobre algo ou alguém interfere tanto em nossa maneira de lidar com o outro? Por que a imagem que criamos, antes mesmo de conhecer, é o que tende a “moldar” nossas representações?

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, Lecampo, como é chamado na UFMG, é uma graduação desenhada inicialmente para educadores do campo, que atuam em zonas rurais de Minas Gerais e outros estados. Para Filipe¹⁴, meu professor orientador, o curso poderia ser um terreno fértil para pensar as Representações Sociais, teoria, fenômeno ou conceito com o qual demos a partida inicial.

Neste dia, 17 de janeiro de 2019, estavam presentes o professor Filipe, o professor Wagner¹⁵, a monitora Aliene¹⁶ e toda a turma da habilitação em Matemática do Lecampo. Essa

¹³ A turma Lecampo 2016 Matemática recebeu o carinhoso nome de *Turma Vilarejo* por se identificarem com a música Vilarejo, de Marisa Monte, 2006.

¹⁴ Filipe Santos Fernandes é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

¹⁵ Wagner Ahmad Auarek é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

turma iniciou o curso no ano de 2016. Ainda não os conhecia pelos seus nomes. Ainda não! Era o Tempo Escola, momento em que alguns outros cursos entram de férias (janeiro e julho) e a Licenciatura em Educação do Campo realiza suas disciplinas presenciais, nos meses de julho, janeiro e fevereiro. A disciplina era *Pesquisa em Educação Matemática do Campo I*. A turma estava no processo de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e, nessa aula, iriam discutir seus memoriais construídos como atividade da disciplina. Pequenos textos pelos quais trouxeram relatos de suas experiências, trajetórias escolares, referências de vida e de luta, vivências no curso, concepções de Matemática, de campo, de educação do campo, de juventude, enfim, escritos sobre o que os representava e sobre o que os motivaram a estarem ali, naquele lugar, na Universidade.

Antes de ir a esse encontro, Filipe havia me dito que a ideia de acompanhar e observar essa turma era uma busca por entender como o curso promove novas Representações Sociais, de diversas ordens, nesses jovens que se deslocam para estar em uma Universidade e construir uma perspectiva de futuro diferente daquela que o campo oferece pelo descaso das políticas educacionais.

No momento em que cada um daquela turma começou a compartilhar seus escritos dos memoriais, senti um frio na barriga, engolia seco e, por mais estranho que possa parecer, vinham as lembranças da minha casa, da minha vida, da vida dos meus pais. Lembrei-me de coisas que meu pai e minha mãe contavam sobre, por exemplo, deixar de ir pra escola para cuidar da lavoura, ficar com as mãos cheias de calos por trabalhar o dia todo com a enxada, caminhar no escuro e de madrugada pra chegar na escola no horário certo. Sobre caminhar na terra seca e chegar na escola todo sujo. Sobre casar nova e ter muitos filhos. Sobre perder os pais muito novos porque o socorro não chegava rápido. Sobre subir em um ônibus precário e perigoso, mas que, para eles, era a única alternativa. Tantas lembranças! Parecia que aqueles estudantes contavam, também, as histórias da vida dos meus pais.

Mas não, eram as histórias de vida deles. Jovens, que vieram do campo e que, apesar de as políticas para o campo, especialmente na área da educação, se destacarem por simbolizar uma das conquistas dos movimentos sociais e sindicais para o homem do e no campo, ainda, muitas delas, se concretizam somente no papel.

Então era isso? Em apenas um dia de encontro com a *Turma Vilarejo* – ou turma da habilitação em Matemática do Lecampo; ou T2016, como aparece nos documentos das disciplinas – senti que deveria entender algo ali. Talvez, viver algo ali. Ainda não sabia ao certo o que era,

¹⁶ Aliene Vilaça foi bolsista do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na área de Matemática. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais na linha Psicologia da Educação.

mas percebemos que poderia ter alguma relação com a formação de um professor, ou de um professor do campo... Afinal, tem diferença? Ainda não sabia muita coisa sobre eles, mas ansiava em saber.

Um dos primeiros textos que vieram dar um norte aos caminhos que a Lecampo estava me levando foi o do Filipe, publicado em 2019, intitulado *Formação de Professores de Matemática em Licenciaturas em Educação do Campo: entre cartas, epistemologias e currículos* (FERNANDES, 2019). Em seu texto, publicado no Bolema, Filipe compartilha conosco sua experiência como professor da disciplina *Estudo dos Números Naturais* junto aos alunos recém-chegados à Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Matemática, da UFMG, no ano de 2016, mesma turma a que esse trabalho buscou conhecer.

No texto, ele discute questões curriculares e epistemológicas relacionadas à formação de professores de Matemática na Educação do Campo. Além disso, nos mostra narrativas que se movimentam ao longo do curso nos modos de estar, de conhecer e de ser dos *lecampinos*. Nesse ponto, foram tomadas como referência cartas, entregues a cada um deles para que contassem um pouco sobre o campo, sobre a vida no campo, sobre eles mesmos. Sobre *tornar-se um professor (de Matemática) no/do campo*. Mais tarde, as respostas a essas cartas dariam origem aos mesmos memoriais com os quais nos sensibilizamos para compor um dos instrumentos de análise desta pesquisa, e ainda vieram a dar forma aos trabalhos de conclusão de curso dos graduandos. Um dos trechos dessa carta dizia assim:

No curso, discutimos que existem matemáticas que se aproximam e se distanciam daquela matemática que tanto exclui e segrega. Vimos que produzimos matemáticas singulares em diferentes contextos socioculturais. Defendemos o cuidado e a atenção a essas matemáticas, bem como o respeito e a valorização do outro e de seus saberes e fazeres. Sentimos que fazemos parte disso, como professores e professoras de contextos campestres... Gostaria, porém, de conhecer um pouco mais sobre você, sobre sua trajetória, sobre sua comunidade e sobre o modo como você, futuro professor de matemática atento às questões do campo, observa as práticas matemáticas que lhe rodeiam (FERNANDES, 2019, p. 34).

Embora, vários momentos do texto tenham me chamado a atenção, fiquei sensibilizada quando Filipe trouxe relatos sobre *ser professor de Matemática*. Apesar de a formação desses estudantes ser em uma Licenciatura com habilitação em Matemática; apesar de suas referências de professores da educação básica estarem pautadas, principalmente, em uma Matemática fora do contexto campestre, fica nítida a vontade de ser um educador do campo e repensar essas várias matemáticas como um modo de valorizar e estabelecer uma conexão com os saberes e fazeres do campo. Mas, essa maneira de repensar as várias matemáticas e como diz Filipe (2019), essas novas professoralidades foram surgindo ao longo do curso. Conforme Victor Giraldo:

[...] por um lado, quando os estudantes ingressam nos cursos universitários de formação de professores, poucas relações são estabelecidas entre a matemática com que passam a ter contato e aquela anteriormente aprendida por eles como alunos da escola básica; e por outro lado, quando concluem esses cursos e iniciam a vida profissional, poucas relações são estabelecidas entre a matemática aprendida durante a graduação e aquela que passa a ser demandada pela prática de sala de aula da escola básica. Assim, é como se, ao ingressar na universidade, o futuro professor devesse "esquecer" toda a matemática que aprendeu até então na escola básica; e ao terminar a graduação, o professor devesse novamente "esquecer" toda a matemática ali aprendida para se iniciar na carreira docente. Em consequência, o curso universitário pode ter um efeito essencialmente inócuo na formação do professor (GIRALDO, 2018, p. 37).

Os alunos da Lecampo foram conduzidos, ao longo de sua trajetória escolar, a conhecer professores, em especial de Matemática, que lhes mostraram um jeito de ser, como relatam, fora da realidade do campo e para os quais o campo era um símbolo de atraso e retrocesso. Viram, assim como nos traz Aldinete Lima, “um papel de destaque tradicionalmente atribuído à Matemática e ao seu currículo hegemônico” (LIMA, 2013, p. 4). Vieram para um curso, na UFMG, na capital Belo Horizonte, para se tornarem professores, outros professores, não mais aqueles de suas trajetórias escolares, pois lhes disseram que precisam reconhecer em suas raízes um professor que valorize e se identifique com o campo, embora o campo sempre tenha sido colocado como o lugar do qual deveriam sair. Nesse momento, vejo que os estudantes, agora demandados pela docência, foram provocados a movimentar suas formas de pensar, sentir e agir em relação às suas próprias representações sobre tornar-se professor.

2.5 - Os sujeitos da pesquisa se anunciam em seus memoriais¹⁷

A pesquisa me permitiu conhecer aspectos da Educação do Campo e ouvir vozes que vêm protagonizando outros enredos na história da Educação do Campo no Brasil, como as dos estudantes do Lecampo, da UFMG. O acesso aos memoriais¹⁸ produzidos por esses estudantes e futuros professores mostrou-me, em um primeiro momento, a luta e o sofrimento de comunidades do campo; mas, ao mesmo tempo, realçou as possibilidades de protagonismo e valorização da identidade camponesa. Tendo o campo como fio de suas narrativas, eles contam sobre suas trajetórias de vida, experiências escolares anteriores e durante o curso.

¹⁷ Os nomes aqui apresentados referem-se aos alunos do curso Lecampo, habilitação em Matemática. A eles, nosso agradecimento por autorizar a divulgação de seus nomes e vozes.

¹⁸ Esses memoriais foram iniciados pelos estudantes no ano de 2016, quando ingressaram no curso Lecampo, e foram se consolidando como escritos na tentativa de contribuir com a escolha dos temas de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Segundo o professor Filipe, a primeira escrita de memoriais do curso Lecampo foi proposta a essa turma no primeiro ano, a princípio, como estratégia de ensino da disciplina *Análise da Prática Pedagógica I*, ofertada no segundo semestre de 2016. Essa disciplina vem olhar para as trajetórias escolares dos alunos. Em uma conversa com a coordenação do curso, viram uma potencialidade de usar esses mesmos memoriais para a construção das questões de pesquisa do TCC, de modo que as trajetórias de vida possibilitassem justificar, ao menos no âmbito pessoal, o trabalho que viriam a desenvolver. Esses 19 *lecampinos*¹⁹ da *Turma Vilarejo* vieram de cidades do estado de Minas Gerais, todos de populações camponesas. Vale destacar que, em documentos oficiais, são considerados como população do campo:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

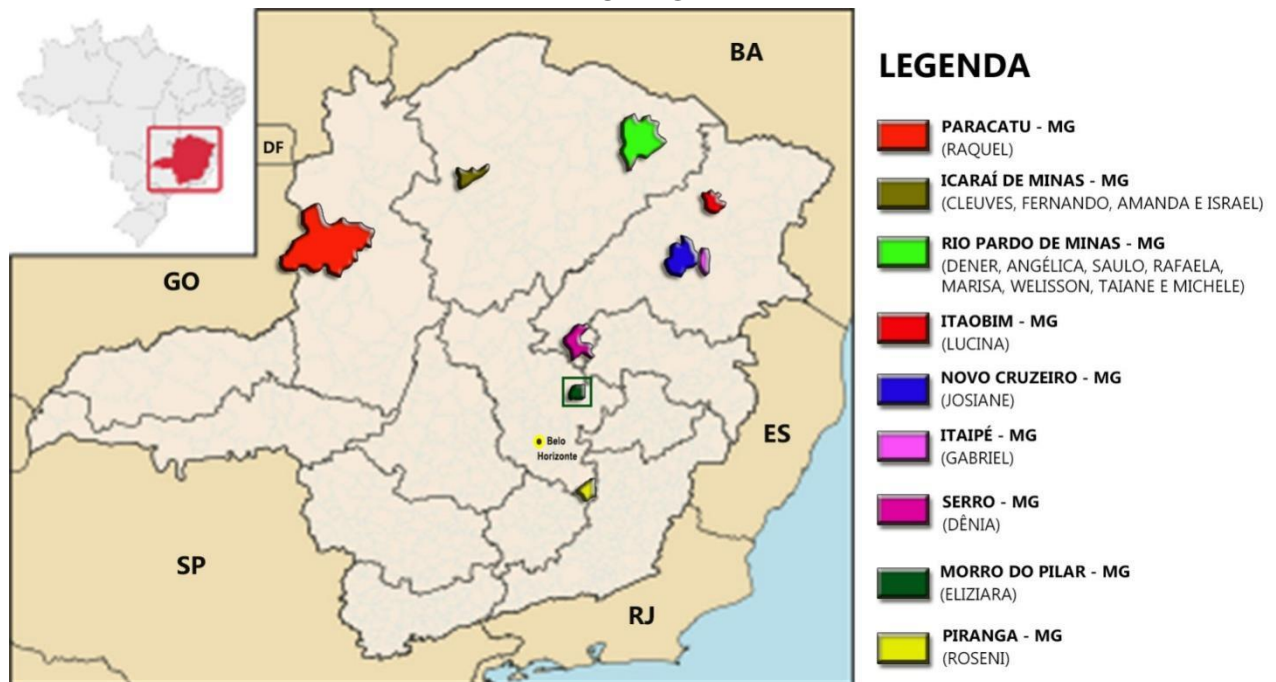
O mapa 1 representa o estado de Minas Gerais e a diversidade de campos dos quais os estudantes da turma acompanhada vieram. Destaca-se um número concentrado de estudantes da região Norte do estado. Apesar de todos pertencerem ao mesmo estado, a diversidade dos campos é algo peculiar nessa turma. A tradição dos povos geraizeiros²⁰, vazanteiros²¹, ribeirinhos, quilombolas, enfim, dos povos do campo, se encontram no espaço da universidade, proporcionando um agregado de culturas, de religiosidades, de sabores, de relações com a natureza, de dialetos próprios e tantas outras singularidades no espaço acadêmico.

¹⁹ Para essa turma foram aprovados inicialmente 23 estudantes, dos quais 18 deram continuidade ao curso. A estudante Roseni fez uma reopção de curso. Ela cursava o Lecampo na habilitação Ciências da Vida e Natureza (CVN) e optou pela habilitação em Matemática, juntando-se a essa formação de 19 *lecampinos*.

²⁰ “Geraizeiros são chamados os camponeses da porção de Cerrado no Norte de Minas Gerais – paisagem que teve grande parte de sua extensão convertida em maciços de eucalipto, a partir da década de 1970” (NOGUEIRA, 2009, p. 15)

²¹ “Tal território, remodelado a cada nova cheia e baixa do rio São Francisco, se constitui em territórios diversos que os faz se reconhecerem como “povos das águas e terras crescentes” devido à permanente mobilidade de suas ilhas” (ANAYA, F. 2012, p.15).

Mapa 1 - Minas Gerais e a diversidade de campos da Turma Lecampo 2016 (Matemática) – UFMG



FONTE: Elaborado pela autora.

Após o primeiro encontro, no dia 17 de janeiro de 2019, acompanhei a *Turma Vilarejo* em suas aulas do TE de janeiro/fevereiro de 2020, como forma de estágio docência em coparticipação com a professora supervisora Keli Cristina Conti²², na disciplina de *Tópicos Especiais em Educação Matemática A*. Neste percurso, durante o desenvolvimento da disciplina, realizamos atividades relacionadas com o Trabalho Final para a Conclusão do Curso, como pesquisas, consulta às normas da ABNT, leituras de referências relacionadas aos trabalhos, além de leituras dos textos produzidos em contribuição para a construção do texto acadêmico.

O estágio de docência apresentou-se, por sua organização e proposta, como uma potencialidade para apontar e discutir evidências sobre a pessoa do campo e suas representações. Neste sentido, entendemos que essa estrutura poderia contribuir para a compreensão do ser camponês. As atividades acompanhadas e realizadas em muito se relacionavam com as discussões trazidas nos TCCs naquele momento, uma vez que os futuros professores foram incentivados a se reconhecerem enquanto pessoas do campo e a valorizarem suas raízes, sua cultura e seus valores.

Além disso, durante o percurso no mestrado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais, foi-me oportunizado participar como bolsista no Programa de Incentivo à Formação

²² Keli Cristina Conti é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Docente – Mestrado (PIFD)²³. Como monitora-bolsista, acompanhei, junto às outras duas monitoras da linha, a turma da habilitação em Matemática. Propomos estudos e leituras das teorias que abarcam a temática da Educação do Campo; elaboramos, de maneira colaborativa entre as monitoras, relatórios mensais das nossas atividades para a coordenação geral do Lecampo; acompanhamos as e os estudantes que estavam na fase final da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, orientando e coorientando esses trabalhos; participamos de *lives*, rodas de conversa, saraus e mesas redondas organizadas pela coordenação do curso e por estudantes das habilitações do Lecampo. Esses encontros virtuais trouxeram como temática principal “A Educação do Campo: desafios e possibilidades em tempos de pandemia”; participamos da XXIV Semana do Conhecimento da UFMG apresentando os principais destaques e resultados do projeto PIFD junto à Licenciatura em Educação do Campo.

Embora em meio ao afastamento causado pela pandemia do Covid-19, essa experiência permitiu uma aproximação com os *lecampinos* e dos tensionamentos presentes na formação de um educador do campo. Enfim, vejo esses dois momentos essenciais para que eu pudesse perceber e entender um pouco mais sobre a especificidade desse processo de formação na FaE/UFMG.

Minha primeira aproximação foi com Rafaela. Havia sentado ao lado dela na sala quando iam apresentar seus memoriais e seus possíveis temas de TCC. Rafaela é da Comunidade Geraizeira Vereda Funda, em Rio Pardo de Minas/MG. Ela contou sobre sua vida escolar itinerante. Seus pais trabalhavam com a colheita de café e mudavam com frequência, por isso considera que sua fase na educação escolar básica foi difícil. Teve, como ela trouxe, que “*encarar uma sala cheia de alunos desconhecidos e quando começava a adaptar, fazer novos amigos tinha que deixá-los e voltar para a cidade natal, além de dificultar o aprendizado*” (Trecho do memorial de Rafaela, 2016). Suas narrativas em relação à referência de “ser professor” nos mostram a diversidade de representações que ela traz ao longo desse percurso nas escolas que já frequentou. “*Foram tantos, cada um com a sua paciência, com a sua vontade, seu interesse, seu modo de ensinar, sua paixão. Foram todos marcantes, mas é claro que, alguns se destacaram*” (Trecho do memorial de Rafaela, 2016).

Neste mesmo dia escutei o relato de Marisa. Diferente de Rafaela, Marisa cursou quase toda sua trajetória escolar em uma escola do campo localizada na comunidade de Jardim, em Rio Pardo de Minas/MG, a 45 quilômetros de sua comunidade. Embora tivesse um espaço físico fixo, a escola, segundo Marisa, era muito longe, tinha que ir de ônibus, em “*péssimas condições,*

²³ O Programa de Incentivo à Formação Docente (PIFD) é um programa da Pró-reitoria de Graduação da UFMG que concede complementação de bolsas para estudantes de mestrado e doutorado da UFMG, visando contribuir para a qualidade e evolução do ensino de graduação na Universidade.

quando chovia molhava dentro, quando era o tempo da seca entrava muita poeira” (Trecho do memorial de Marisa, 2016). Mais uma vez, através dessa narrativa, percebemos o quão precário ainda é o acesso à educação que seja *no e do* campo. Marisa nos mostra que o sujeito do campo, mesmo em situações adversas, vê na educação um caminho; uma possibilidade de um bem viver no campo.

É nesse sentido que a Educação do Campo recebe significados outros do que simplesmente um agregado de conhecimentos didáticos. Ser e lutar pela educação do campo, ser um educador do campo, é participar de outros processos formativos: a luta pela garantia do direito à terra; a luta pela valorização da cultura campesina; a luta para que as políticas públicas sejam pensadas para o campo e pelo campo; a luta para que essas políticas sejam colocadas em prática e não fiquem apenas no papel. Assim como nos traz Marisa em seu memorial, quando diz

[...] queremos uma escola no campo que atenda aos anseios da comunidade que a constitui. É necessário um projeto que possa alcançar e atender as necessidades dos alunos do campo, também professores qualificados para construir a identidade do homem do campo. O ensino do campo deve ser repensado deve ter coerência com a vida rural. Queremos uma escola do campo que tenha aproximação do ensino com a realidade das crianças, valorização dos saberes do campo. Queremos uma educação que fortaleça as famílias do campo, que traga um desenvolvimento sustentável para o campo. Queremos formar sujeitos que permaneçam no campo, com seus direitos garantidos, que entendam o valor do campo e que saibam valorizar as culturas do campo (Trecho do memorial de Marisa, 2016).

Tantas histórias e tantas memórias. Uma se cruzam a outras, marcadamente trazendo dimensões do *ser uma pessoa do campo*. Embora todas tragam uma história de vida de superação, descortinam o fato de que o campo não é apenas “paz e sossego”. As pessoas que de lá tiram seu sustento não são aqueles caipiras, os “*da roça*” ou os *Jeca Tatu*, tal como representado nas narrativas da obra *Urupês*, de Monteiro Lobato (2007).

Fiquei sensibilizada quando ouvi Josiane falar sobre sua família, em especial sobre sua mãe e no quanto seria importante para ela mostrar suas referências de mulheres do campo que, embora invisibilizadas, sempre se mostraram fortes e batalhadoras. Josiane é uma jovem mulher negra, décima primeira de doze irmãos, campesina, determinada. Moradora de Córrego do Cedro, Josiane cresceu vivenciando o silenciamento das mulheres do campo através do patriarcado ainda manifestado não somente no campo. Ela viu no curso uma oportunidade de fazer ecoar as vozes dessas mulheres tão importantes em sua vida e me convidou para participar desse percurso, como sua orientadora de TCC. Nesse momento, me vi com uma responsabilidade e, ao mesmo tempo, me reconheci como uma mulher capaz, por vezes desacreditada dessa capacidade. Josiane através de seu Trabalho de Conclusão de Curso, como ela própria diz, “*fez ecoar a voz da mulher*

campesina e mostrou o quanto a sua força movimentou a engrenagem do campo” (Trecho do memorial de Josiane, 2016). Mas fez, através das referências que trouxe em seu estudo, com que outras mulheres se percebessem como fortes, batalhadoras e guerreiras, inclusive a ela mesma e a mim.

Sobre o curso, Josiane traz o seguinte relato:

Consegui ingressar no Lecampo onde, a princípio, me sentia como um “peixe fora d’água”. Talvez pelo fato de sua metodologia ser totalmente diferente de outras licenciaturas. Primeiro, por ser um curso que se destaca por seu envolvimento com os movimentos sociais e sindicais, com os quais eu não tinha muita familiaridade. Por exemplo, quando tive meu primeiro contato com a mística, achei estranho. Como seria possível que em uma Faculdade de Educação tivessem pessoas cantando e levantando a bandeira de movimentos sociais e sindicais e nos chamando para lutar junto com eles? Aos poucos passei a entender que isso também era educação e passei a fazer parte dessa luta (Trecho do memorial de Josiane, 2016).

Esse relato nos mostra e nos faz refletir que essa educação emancipatória e a luta que a acompanha vai muito além da valorização do povo do campo: é também uma maneira de exigir que o povo campesino participe da construção do conhecimento acadêmico e traga seus saberes e fazeres para dialogar nesse processo.

O estudante Gabriel, por exemplo, mostrou uma grande vontade de apresentar a Matemática que conheceu no curso, diferente daquela que fora apresentado quando cursava o ensino básico, em uma escola do campo. Gabriel é do município de Itaipé (MG) e narra suas memórias felizes na educação básica, mas, segundo ele, seus pais tiveram que ir para a cidade-sede (centro) de Itaipé para que ele tivesse a oportunidade de estudar. Gabriel nos conta que teve excelentes professores, principalmente no Ensino Médio, inclusive, seu professor de História, egresso do Lecampo e com o qual conheceu sobre o curso. Sobre esse dia, Gabriel nos conta:

Um certo dia ele (professor de História) chegou na minha sala falando um pouco sobre o curso que ele fazia que era um curso totalmente voltado aos alunos do campo, ele perguntou quem morava no campo. [...] Até então ninguém da minha turma conhecia nenhum curso de uma universidade federal que era especificamente voltado para o campo. Com ele falando sobre o curso, eu comecei mais a atentar e olhar mais as necessidades sofridas pelo campo, aprendi cobrar mais os direitos (Trecho do memorial de Gabriel, 2016).

Durante o curso, Gabriel iniciou na profissão docente e demonstrou em várias de suas falas o seu desejo de fortalecer a história da comunidade usando a Matemática, pois o seu propósito como professor do campo, segundo relata, é mostrar a importância da valorização dessa cultura para fortalecer a identidade campesina.

Welisson vem de uma família de agricultores familiares de uma pequena comunidade chamada Monte Alegre, no município de Rio Pardo de Minas/MG. A principal fonte de renda de sua família é a produção do polvilho de mandioca. Welisson teve acesso à educação escolar desde os 6 anos de idade. Ele conta que, apesar do acesso quando criança à escola, sua permanência foi dificultada em virtude da distância até a escola, uma vez que não era atendido pelo transporte escolar e tinha que andar alguns quilômetros “debaixo de sol quente” ou “debaixo de chuva”, e da dificuldade em estudar em uma turma multisseriada²⁴. Segundo Welisson:

O ensino ofertado nem sempre era o que contemplava as nossas necessidades, não era sempre que tinha merenda escolar, às vezes até faltava água na escola quando a bomba do poço artesiano quebrava. Então, todas as dificuldades a serem encontradas em uma escola eu as presenciei. Em meio a tantas adversidades, em 2012, concluí o ensino médio sem nenhuma perspectiva de futuro, não tinha nenhuma condição de pagar uma faculdade, então nesse tempo minha perspectiva era apenas formar no ensino médio e ficar em casa ajudando minha família na agricultura familiar (Trecho do memorial de Welisson, 2016).

Dener, um rapaz tímido da Comunidade de Ribeirão Moreira, em Rio Pardo de Minas/MG, trouxe em seu memorial uma das frases que me fizeram refletir sobre *tornar-se um professor do campo*. Dener nos leva a entender sobre o quanto nossas referências, as representações que criamos, nos direcionam, determinando um caminho, seja nos aproximando de um objeto ou nos afastando dele.

Como aluno que fui, e hoje futuro professor, entendo que o melhor professor é aquele que busca ser um motivador da aprendizagem e da produção do conhecimento. A vida escolar é assim, temos tantas lembranças e tantos exemplos. Tive bons e maus exemplos com os professores que passaram em minha vida escolar. Todos eles me ensinaram alguma coisa. Alguns de como não ser arrogante e buscar entender o lado dos estudantes, pois o aprendizado vem da construção de cuidado e respeito ao espaço e limitação dos estudantes. E proceder buscando mais diálogo e construção de empatia com os estudantes, não deixar que o estudante se sinta despercebido (Trecho do memorial de Dener, 2016).

E na direção da fala de Dener que a Educação do Campo tem como proposta formar educadores que contribuam com as suas comunidades, sem necessariamente se restringir a elas, mas de modo que o povo camponês tenha a garantia do direito de ser educado em seu lugar e que essa educação seja pensada e articulada a partir do lugar onde vivem.

Raquel é a única *lecampina* dessa turma que mora e acompanha o processo de construção de um assentamento. Ela traz consigo referências da trajetória de luta pela terra do Assentamento Herbert de Souza, localizado em Paracatu/MG. Antes de compartilhar da vida no assentamento,

²⁴ “A Educação do Campo e a classe multisseriada, possuem peculiaridades especiais, uma vez que o educador encontra dificuldade em trabalhar com séries distintas em um único espaço, além de ter que conseguir adaptar o conteúdo programático a realidade de vida dos alunos de determinada região, o que denota desafios a serem superados” (SILVA; OLIVEIRA, 2015, p. 5).

conta que, quando tinha cinco anos, seus pais eram trabalhadores rurais em uma fazenda produtora de grãos. Nessa comunidade não tinha escola, então o fazendeiro criou uma escola que atendesse aos filhos e filhas de seus funcionários, sendo Raquel uma delas. A escola tinha apenas uma sala, por isso o ensino seguia o formato da multisseriação. A sala era dividida em duas, com os alunos virados de costas uns para os outros, separados, assim, por série. Apesar das dificuldades, nos conta Raquel que:

[...] brincávamos muito e o ambiente escolar tinha bastante plantas em volta, uma represa no fundo, um pasto com um pequeno curral e alguns cavalos, tudo bem próximo da escola, utilizando o ambiente e alguns materiais para as aulas, como palitos, pedras, alguns frutos, árvores, plantas, água etc. Na escola tinha também uma cantineira que preparava os lanches mais gostosos que me lembro até hoje (Trecho do memorial de Raquel, 2016).

Segundo Raquel, esse momento aprazível logo foi substituído pelas dificuldades presentes no campo. Ela precisou estudar em uma escola distante de sua casa e, além disso:

[...] grande parte dos alunos, de vida urbana, não tinha nenhuma ligação com o meio rural. As atividades eram, na maior parte das vezes, retiradas dos livros didáticos que já vinham prontos. Os professores quase não utilizavam os recursos disponíveis na escola, como sala de vídeo, biblioteca, laboratório de ciências, etc. Enfim, só recebíamos as informações passadas pelos professores, sem muitos questionamentos e, quando íamos mal nas provas, eles nos passavam trabalhos para alcançar a nota e ficava tudo bem, ou seja, passava de ano sem realmente compreender o conteúdo que havia sido ensinado (Trecho do memorial de Raquel, 2016).

Raquel trouxe em suas falas os contrastes e tensionamentos ainda presentes no campo. Embora a representação de campo, para muitos, seja a de um lugar de sossego, de vida simples, de tranquilidade e de inocência, para aqueles que lutam pelo campo e no campo acrescenta-se uma vida de enfrentamentos e resistência.

Michele é uma das oito da turma que vieram de Rio Pardo de Minas/MG. Ela reside na Fazenda Riacho dos Cavalos, uma pequena comunidade rural localizada a aproximadamente 13 quilômetros da sede. Algo que salta dos relatos de Michele é o quanto a educação assume um papel transformador. Em uma determinada época, a escola era vista como um lugar que se aprendia a ler, escrever e contar e que, por isso, a escola era boa até o 4º ano ou equivalente. O homem devia se desenvolver para o trabalho, uma educação bancária, como traz Paulo Freire.

Para Michele e para sua família, a escola é um meio de ascensão social. Seu avô, por exemplo, participou de um projeto do Governo Federal importante para o campo, intitulado *Cidadão Nota Dez*²⁵. Esse projeto fazia parte do Programa Brasil Alfabetizado e, segundo

²⁵ “O Programa Cidadão Nota Dez consiste em um modelo de alfabetização implantado na área de abrangência da Secretaria de Estado Extraordinária para o Desenvolvimento dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e do Norte de Minas – SEDVAN – e do Instituto de Desenvolvimento do Norte e Nordeste de Minas Gerais – IDENE. Foi

Michele, que acompanhava seu avô nas aulas, o projeto proporcionou mais do que o aprender a ler e a escrever, trazendo também autoestima àqueles que, por muito tempo, se sentiam inferiorizados pela falta de acesso à educação. Michele, em seu Trabalho de Conclusão de Curso, iniciou uma pesquisa sobre o projeto que, para ela, “deu certo”, mas que foi interrompido por ações governamentais. Esse foi um dos motivos que despertou em Michele, segundo ela própria, o desejo de ser professora. *“Pois assim estarei lutando por uma educação do campo que vise a valorização dos sujeitos do campo. Afinal merecemos ter todos os nossos direitos preservados e sendo cumpridos, afinal foram conquistados através de muita luta”* (Trecho do memorial de Michele, 2016).

Infelizmente, a estudante Michele evadiu do curso antes de apresentar seu TCC.

Roseni não iniciou o curso com a turma, em 2016, na habilitação em Matemática. Ela ingressou no Lecampo através da habilitação Ciências da Vida e da Natureza (CVN) e um ano depois do ingresso nessa turma, pediu transferência para a habilitação em Matemática. Ela mora na comunidade do Quilombo, no município de Piranga, Zona da Mata Mineira. Roseni, assim como Michele, traz em seu discurso o quanto a família valoriza os estudos. Embora seus pais não tivessem concluído os estudos, enxergavam um futuro na escola e entendiam que, através dela, Roseni poderia ter a oportunidade de romper com as situações econômicas e sociais desfavoráveis e/ou precárias que enfrentavam.

Ela entrou no Lecampo já com a formação em Turismo, cursada na Faculdade Santa Rita (FASAR), em Conselheiro Lafaiete, momento em que recebeu bolsa do Programa Universidade para Todos (Prouni), do Governo Federal. Segundo Roseni, *“A primeira graduação foi uma abertura de novos horizontes, novas possibilidades e novos pensamentos com um olhar crítico do mundo e principalmente do entorno”* (Trecho do memorial de Roseni, 2017). Além disso, ela passou em um concurso público para o IBGE, como recenseadora; fez um curso técnico em administração; e prestou outro concurso público, em 2011, para o Estado de Minas Gerais, sendo atualmente servidora pública na Escola Estadual Francisco Ferreira Maciel.

As intervenções da família fizeram com que Roseni gostasse de estudar, entendendo a escola como possibilidade de fazer a diferença em sua própria vida, apesar de ouvir de outras pessoas o contrário:

Meus pais sempre se preocuparam em nos dar uma boa educação mesmo não sendo valorizado pela maioria das pessoas de nossa convivência, pois filho de pobre deveria

concebido em 2003, no âmbito do referido instituto, sendo implantado, simultaneamente, nos 188 municípios que integram a área de abrangência do sistema SEDVAN/IDENE. É uma política pública vinculada ao Programa Brasil Alfabetizado do Governo Federal sendo, portanto, destinada a alfabetização de Jovens e adultos com idade superior a 14 anos” (CERQUEIRA, 2008, p. 40).

aprender a trabalhar, estudar era perca de tempo. Como eles não queriam que passássemos pelas mesmas dificuldades que enfrentaram pela vida, sempre nos ensinaram a trabalhar e incentivaram e apoiaram nossos estudos (Trecho do memorial de Roseni, 2017).

Roseni fala sobre essa valorização de sua família para com os estudos com muito carinho, pois, segundo ela, esse incentivo contribuiu para que tivesse bons resultados escolares. No que se refere ao exposto, para Bernard Lahire,

[...] a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos, como a moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do esforço e da perseverança. São esses os traços que podem preparar, sem que seja consciente ou intencionalmente visada, [...] uma boa escolaridade (LAHIRE, 1997, p. 26).

Lucina também teve uma trajetória escolar difícil. Contudo, ela descreve que essas dificuldades foram amenizadas devido às interferências de professoras que fizeram parte desses momentos que, destaca, foram de muita resistência. Dentre as experiências que marcaram Lucina, ela menciona o momento em que, ao acessar uma escola estadual, situada na sede do município de Itaobim/MG, os alunos do campo eram vistos:

pelos novos colegas como diziam “da roça”, aplicando o sentido dessa palavra como sendo incapazes de desenvolver alguma atividade ou aprender, não despertando interesse de conhecer a nossa realidade e a experiência vivida no campo. Mas aos poucos fui resistindo a essas discriminações e mostrei que todos são capazes, só basta ter perspectivas e objetivos. Muitas vezes esses comportamentos entre alunos são devido à imaturidade e a influência da sociedade (Trecho do memorial de Lucina, 2016).

Em 2007, Lucina concluiu o Ensino Médio almejando cursar Medicina Veterinária. Conheceu a Licenciatura em Educação do campo no ano de 2014, e então, em 2016, iniciou o curso com a habilitação em Matemática, que, embora não fosse o curso de seu sonho, se identificou diante do “perfil e historicidade”. Sobre o curso, Lucina fala que:

Conhecer a Licenciatura em Educação do Campo está me proporcionando um aprendizado muito amplo, um ensino diferenciado onde agrega valores aos indivíduos, aprendemos viver em conjunto, partilhar o que temos e deparei com professores que defende realmente o homem do campo. A Licenciatura em matemática me proporcionou uma visão diferente do que se aprende em matemática, não sendo uma ciência exata como conheci, mas uma ciência que agrega valores aos diferentes saberes, apresentando novas possibilidades metodológicas para ensinar e aprender, envolvendo professores e alunos em uma única situação concomitantes de ensino-aprendizagem, um conhecimento diferenciado através da etnomatemática (Trecho do memorial de Lucina, 2016).

Fernando Queiroz é aluno famoso na turma. Ele e seus irmãos tocam nos eventos da Licenciatura, os irmãos Queiroz, e estão juntos nesse processo formativo: Fernando na habilitação

em Matemática e seus irmãos em outras habilitações. No município de origem, Icaraí de Minas/MG, Fernando estudou em apenas uma escola, a Escola Estadual Manoel Tibério, desde o pré-escolar até o Ensino Médio. Fernando conta que teve medo de enfrentar a escola, mas aos poucos passou a gostar de estar lá. As referências que Fernando traz de seus professores têm um sentido especial, pois de acordo com o estudante, *“fizeram um ótimo trabalho e são responsáveis pelo que eu me tornei hoje”* (Trecho do memorial de Fernando, 2016). A partir daí, floresceu em Fernando o desejo de se tornar professor:

[...] comecei a desenvolver muito interesse pela educação, principalmente a educação do campo. Então decidi que eu queria trabalhar como educador, pois é uma profissão que é muito importante para todos. Desde então eu comecei a analisar como era a profissão e fui me identificando cada vez com o trabalho (Trecho do memorial de Fernando, 2016).

Elizara já percorreu o mundo. Nasceu no oeste do Paraná e, em 1993, foi para Londres, onde morou por um ano e meio. Trabalhou com costura nos ateliês de lá e também como garçone. Viajou para a Grã-Bretanha e França. Depois retornou para o Brasil, junto de seus pais, e logo foi para Salvador/BA. Trabalhou dando aulas de inglês e participava de um grupo de capoeira. Foi convidada para morar em uma comunidade na Chapada Diamantina, interior da Bahia. Elizara conta que, nesse vale teve: *“contato com as pessoas nativas e fiquei encantada com seus saberes e fazeres”* (Trecho do memorial de Elizara, 2016). Depois desses vários compartilhamentos, Elizara encontra seu lugar na comunidade Lapinha, Serra do Cipó, no distrito de Morro do Pilar/MG. Para a estudante, a vida na comunidade constitui-se na troca de:

[...] experiências com os saberes dos nativos e assim construímos nossa primeira casinha, com material do local, coberta de palha, com paredes de esteira de bambu barreada, fogão a lenha e chão batido. Fomos adentrando os saberes da comunidade, aprendendo e trabalhando juntos. Produzimos melado, rapadura, farinha de mandioca, colhemos feijão, plantamos milho e conhecemos novas plantas (Trecho do memorial de Elizara, 2016).

Mais uma vez, os saberes pregressos dos *lecampinos* influenciam suas formas de pensar, sentir e agir, seja movimentando aquilo que pensavam ou fortalecendo a representação do *tornar-se professor do campo*. Em outro momento, Elizara conta que o que a trouxe ao curso de Licenciatura em Educação do Campo foi:

[...] poder fazer uma graduação sem deixar de morar no campo. Poder melhorar minha atuação na condição de educadora. Poder defender mais ainda a Educação e a vida do Campo. Até mesmo abrir caminho e influenciar positivamente toda essa juventude, que de certa forma, nos tem como uma referência no meio rural (Trecho do memorial de Elizara, 2016).

A história de Taiane nos mostra a resistência do povo campesino. Taiane conta que foi registrada depois de algum tempo de nascida, pois seu pai havia sumido e sua mãe não queria registrá-la sem o nome dele. Mas, para que continuasse os estudos, Taiane foi registrada sem o nome do pai. Isso não a entristeceu, pois continuou na escola de que tanto gostava. Até o seu casamento, aos 22 anos, Taiane morou com sua avó, Dona Marta. Sua trajetória escolar não foi fácil, mesmo assim ela não desistiu.

Quando Taiane entrou no Lecampo tinha acabado de descobrir que estava grávida, com 2 meses de gestação. Isso a marcou muito, pois ficou preocupada se conseguiria conciliar, sair lá de Rio Pardo de Minas/MG, para estudar em Belo Horizonte, na UFMG, com uma criança recém-nascida, pois ainda teria mais 4 anos pela frente. Neste mesmo tempo, cursava Pedagogia na Unopar, em sua cidade, e a Licenciatura em Educação do Campo na UFMG. Sobre sua chegada no Lecampo, ela conta que:

O primeiro Tempo Escola foi bastante difícil para mim, comecei passar mal e enjoar e não me alimentava direito e isso afetou demais o meu aprendizado e não conseguia prestar atenção direito nas aulas e por outro lado esse primeiro tempo escola ficou marcado pela atenção que recebi dos colegas que me ajudaram com conselhos e ficaram do meu lado quando passava mal e até com remédios (Trecho do memorial de Taiane, 2016).

Pela fala de Taiane, percebe-se um acolhimento e uma aproximação diferente na Licenciatura em Educação do Campo, que parece tornar o “estar distante” menos doloroso. Taiane conta que aconteceram muitas mudanças em sua vida, ao mesmo tempo. Quando estava no Tempo Escola (TE) na Universidade, sua mãe e sua avó faleceram. Segundo Taiane, elas foram suas maiores incentivadoras e perdê-las a deixou extremamente abalada. Lembrava-se e conta-nos, também, das dificuldades que já sofrera no campo e, através das memórias das mulheres referência em sua vida e de sua filha, que a veria como um exemplo, continuou o curso, que por vezes pensou em deixar

Amanda é filha de agricultores familiares do município de Icaraí de Minas/ MG. Algo que salta dos relatos de Amanda é o sentido que a família assume em seu processo de aprendizagem, não apenas o escolar, mas também como uma referência de valores e saberes advindos do campo. Uma frase de seu pai, retomada em seu memorial, parece lembrada com muito carinho: “*no tempo que era pra mim estudar Mandinha, minha escola era no cabo da enxada pra nós num passar fome, eu sou analfabeto, mas né, conta, quero ver ocê ganhar de mim*” (Trecho do memorial de Amanda, 2016). Amanda conta, ainda, que ao final desse desafio sempre vinha uma bronca, porque segundo seu pai, nada era fácil e ela tinha que aproveitar a oportunidade e estudar.

Amanda seguiu esses conselhos da família e ingressou, em 2016, na Licenciatura em Educação do Campo da UFMG.

Com pouco tempo de curso já tive melhor entendimento e fez mais sentido tudo aquilo que absorvi do ensino de matemática. Melhorei minhas compreensões a partir do momento que os professores do curso falaram que iríamos aprender outro tipo de matemática que valoriza a identidade dos sujeitos e também questões ligadas ao ensino de matemática. Nem imaginava como seria e que ia ser tão impactante para mim, foi quando fez mais sentido a história de vida do meu pai e admirei-o ainda mais, pois aquele saber e fazer que eu identificava nas práticas de trabalho dele e que ele me passava na hora de fazer comigo as tarefas da escola, nos causos que saía nas rodas de conversa e em várias outras situações que ele passou tem um nome: Etnomatemática (Trecho do memorial de Amanda, 2016).

O pai de Amanda traz o saber lidar com a terra e que, como ela própria diz, não foi ensinado na sala de aula, porque na sala de aula os saberes campestinos não eram trazidos assim como o serão, conforme o que propõe o curso. Até mesmo ela pensava que a maneira com a qual ele calculava era estranha, mas que, apesar disso, chegava nas contas que davam para plantar com exatidão na área demarcada. Se o pai de Amanda não frequentou a escola, de onde vem esse saber? Vou trazer aqui a fala dele, retomada nas memórias de Amanda: *“Minha escola era no cabo da enxada”*.

É lindo ver como a fala da Amanda representa o reconhecimento da cultura campestina a partir do acesso a um curso, que embora possibilite uma formação de professores de Matemática, se concentra em formar educadores do campo, que aprendem, mas também trazem consigo seus saberes e ensinamentos, provavelmente antes despercebidos. Apesar de estarem há muito tempo por ali, esses saberes surgem como um estrondo de vozes e fazeres que antes não eram escutados e tampouco percebidos com a sensibilidade que o curso, segundo ela, tem mobilizado.

Angélica estudou todo o Ensino Fundamental em uma escola do campo. Ela mora em uma Comunidade Geraizeira de Baixa Grande, em Rio Pardo de Minas/MG. Angélica conta que tinha um professor da própria comunidade que lecionava na escola, e que *“foi, sem dúvida, um dos melhores que eu já tive, pois ele conhecia a nossa realidade camponesa, claro ainda, sem essa ideia de educação do campo”* (Trecho do memorial de Angélica, 2016).

Angélica nos mostra o reconhecimento de um sujeito como professor, ainda que *“sem essa ideia de Educação do Campo”*. A estudante evidencia em sua fala elementos de que a formação deste sujeito não foi fundamentada a partir dos princípios norteadores da Educação do Campo. Contudo, por ser um professor cuja prática docente se constitui a partir de referências de um lugar de pertencimento, *o campo*, este foi um dos melhores *“professores que ela teve, pois conhecia aquela realidade”*. Afinal, é também a partir de suas histórias e vivências que o professor atribui sentidos e significados à sua prática docente.

O Movimento por uma Educação do Campo produz, nas lutas pela terra, nas discussões para o não fechamento de escolas do campo, na busca por conteúdos e professores que verdadeiramente atendam às demandas do povo camponês, debates que vão muito além do espaço físico da escola. Como exemplo disso, já em outra fase de estudos e em outra escola, Angélica traz que *“Foi difícil começar estudar neste lugar. Íamos de ônibus, mas a escola felizmente era no campo, ainda que os professores morassem todos na cidade. Nessa fase, eu e todos os alunos da minha classe, acredito, não trazem consigo nenhum conhecimento matemático”* (Trecho do memorial de Angélica, 2016).

A falta de reconhecimento com a Matemática ensinada na escola demonstra o quanto, no campo, assim como fora dele, a Matemática ainda é colocada sem contexto. A dificuldade de aprendizagem, assim como coloca Angélica, demonstra que o professor precisa *conhecer-com* e *conhecer-sobre* para, assim, mobilizar em sua prática um conhecimento que tenha sentido. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2019), o “conhecer-com, em lugar do conhecer-sobre requer uma participação concreta nas lutas sociais e exige que se esteja preparado para correr os riscos que podem advir dessa participação” (p. 176).

Para falar de Dênia, já inicio trazendo um relato que diz muito sobre a representação desconstrutora de uma escola, ou melhor, de seu corpo docente, que, apesar de ser no campo, não era construído segundo os princípios de um ensino *do* e *no* campo. Dênia nos conta que:

Cada dia que se passava o nosso sonho era terminar o ensino médio, e ir morar na cidade, para mudar de vida. Esse pensamento veio através de nossos professores, que moravam na cidade, e no nosso contato com eles criamos a concepção de que o campo não era um lugar bom para se viver e sim na cidade. Para nós, era na cidade que estavam as oportunidades de uma vida melhor (Trecho do memorial de Dênia, 2016).

Dênia nasceu na cidade de Serro/MG. Seus pais são agricultores familiares e trabalham com o cultivo de mandioca para produção de farinha, plantio de milho, colhimento de café, hortaliças e quintal. Apesar de suas referências na escola tratarem o campo como um lugar de “atraso”, Dênia percebia que os professores traziam aulas prontas e priorizavam conteúdos didáticos padronizados. *“A didática não contextualizava com o campo em que vivíamos, com as nossas atividades cotidianas, muito menos partiam de nossa cultura local”* (Trecho do memorial de Dênia, 2016). Dênia tem buscado dar outro sentido a essas falas subversivas ao campo, tentando reconstruí-las segundo um olhar de pessoa do campo. Por isso, como nos conta a estudante, ela se filiou ao Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR), no município de Serro/MG, e no momento da pesquisa era representante dos segmentos dos jovens na diretoria do sindicato.

Dênia considera que sua trajetória junto ao sindicato:

[...] *teve uma repercussão enorme pelo fato de ser muito jovem e, também pelo fato de ser a primeira mulher a exercer tal cargo naquela entidade. E é com muito orgulho e satisfação que sigo engajada pela luta dos movimentos sociais, podendo contribuir para melhoria do campo que vivemos e queremos* (Trecho do memorial de Dênia, 2016).

Os movimentos sociais e sindicais têm sido uma importante ferramenta que vem dar sentido às ações coletivas, na busca pela “melhoria das condições de vida dos camponeses, principalmente de uma educação de qualidade, na qual a formação de professores aparece como protagonista de um processo de ganhos da educação do/no campo” (RIBEIRO, 2017, p. 17). Em virtude de seu trabalho no sindicato e de se reconhecer como camponesa, Dênia diz ter “*convicção que devemos, como futuros educadores do campo, ter consciência da importância que é a valorização sociocultural da comunidade*” (Trecho do memorial de Dênia, 2016).

Israel, estudante da *Turma Vilarejo*, é camponês do município de Icaraí de Minas/MG. Israel conta que, desde a infância, tinha grande vontade em prover seu próprio dinheiro, então, pegava as frutas da roça do seu pai, para vender na feira, e com isso veio o interesse em aprender a calcular. Um dos desejos de Israel, expresso desde o começo do curso, é mostrar que a Matemática pode ser ensinada relacionando-a com a realidade do aluno. Por isso, torna-se imediata a produção de discursos e práticas que transitem ativamente pelas práticas escolares. A relevância disso reside na problematização de uma educação que leve em conta, assumidamente, a experiência do indivíduo enquanto produtor de um conhecimento e na articulação de uma Matemática com mobilização política e social. “*Por isso escolhi ser professor, para levar ensino de qualidade a onde quer que eu vá*” (Trecho do memorial de Israel, 2016). Embora sua vontade fosse grande, Israel não concluiu o curso junto a sua turma, mostrando as dificuldades de acessar um curso superior, mas mais ainda, as dificuldades de manter-se nele. Ele evadiu do curso na etapa de conclusão, quando apresentaria o TCC.

Samuel deixa claro em seus relatos que, através dos ensinamentos dos seus avós e pais, foi aprendendo a se “*colocar no mundo, através das coisas simples da vida*” (Trecho do memorial de Samuel, 2016). Samuel Cleuves é morador de Icaraí de Minas/MG, e considera que a escola, assim como os saberes compartilhados por sua família, o tornou uma pessoa melhor. Segundo ele, na comunidade não tinha muitas opções de escolas para se estudar, mas tinha escola para todos. Logo no Ensino Médio, Samuel teve a oportunidade de fazer um curso Técnico em Contabilidade, onde considera ter se aproximado mais da Matemática. Mas foi no Lecampo que Samuel diz pretender aumentar seu conhecimento e “*passar essa matemática na qual estou aprendendo*” (Trecho do memorial de Samuel, 2016). Quando Samuel traz sobre “*essa Matemática*” nos faz

refletir que “as matemáticas são muitas e estão intrinsecamente ligadas ao contexto e à identidade social de quem as aprende” (BACICH *et al.*, 2020, p. 45)

Saulo também reside em Rio Pardo de Minas/MG. Seus pais, apesar de crescerem no campo, se casaram e foram morar na cidade. Ele nos conta que sua família tinha grande preocupação em relação à educação, tanto dele quanto de seus irmãos. Saulo teve facilidade com os estudos, mas via em seus colegas uma preocupação acentuada, especialmente para com a Matemática, pois tinham muita dificuldade. Saulo traz que, agora, já na universidade, pode perceber “*o modelo de matemática que foi ensinado nesse período, era uma matemática sempre repetitiva, sempre com uma explicação com exemplos e em seguida muitos exercícios*” (Trecho do memorial de Saulo, 2016). Saulo parou de estudar no Ensino Médio, mas retomou os estudos através da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Ele considerava essa modalidade de educação um outro ambiente escolar, pois a maioria eram “*pessoas mais velhas*”, o que facilitava muito o trabalho dos professores, até certo ponto, e lhe proporcionou um melhor aproveitamento escolar.

Quando Saulo conheceu o Lecampo, percebeu:

[...] *muita importância no papel do professor para a formação do indivíduo, não só na parte profissional, mas também na personalidade do sujeito. Com essa oportunidade que estou tendo na licenciatura, pretendo agarrar e aproveitar o máximo nessa parte da educação que é tão importante.* (Trecho do memorial de Saulo, 2016).

No tempo em que estive com a turma nas aulas, percebi mais do que um aprendizado do conhecimento teórico da Academia. Eles trouxeram muito do campo para a universidade: nas místicas, nas discussões das aulas, nos compartilhamentos dos memoriais. Para Celso Pereira Sá:

[...] o fato de que os próprios sujeitos informem como os elementos cognitivos anteriormente levantados se estruturam na sua representação constitui a marca distintiva desta estratégia de articulação entre a coleta e a análise dos dados sob orientação da teoria (SÁ, 1998, p. 91).

Foram oportunidades de conhecer outras culturas e saberes; conhecer sobre as histórias e lutas da educação do campo protagonizadas, contadas e registradas por quem pertence ao campo.

Neste tópico, os memoriais foram utilizados como um recurso para que os próprios sujeitos da pesquisa se apresentem, conforme suas experiências e vivências anteriores ao curso. O que, de certo modo, contribui para, assim como coloca Sá, entendermos o *tornar-se um professor do campo* nas representações deste grupo, uma vez que:

[...] no que se refere aos processos e estados das representações sociais, a pesquisa se ocupa dos suportes da representação (o discurso ou o comportamento dos sujeitos, documentos, práticas, etc.), para daí inferir seu conteúdo e sua estrutura, assim como da análise dos

processos de sua formação, de sua lógica própria e de sua eventual transformação (SÁ, 1998, p. 32).

Conhecidos os estudantes da *Turma Vilarejo*, passamos, no próximo capítulo, a uma discussão sobre as Representações Sociais, frente teórica que nos permitiu construir uma atenção e aproximação aos processos ligados ao *tornar-se professor do campo*.

3 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Mas um nome pode ser apenas um nome: identifica, mas não significa, até que se construam coletivamente estes significados, e em um contexto de relações e, geralmente, de contradições e de conflitos

(Roseli Caldart, 2002)²⁶

3.1 - Representações Sociais: Discussões Introdutórias

Qual(is) imagem(ns) criamos para representar algo ou alguém? Em se tratando de um professor, como esse profissional cria uma imagem que se torna sua (auto)referência como docente? Qual(is) imagem(ns) do “ser professor” um futuro professor traz consigo, de maneira a dar sentido à docência e ao seu próprio ser docente? É possível que um curso de formação de professores movimente essa(s) imagem(ns) do “ser professor”, configurando-a(s) ou reconfigurando-a(s)?

Representar é um processo simbólico pelo qual articulamos a nossa relação com o mundo e apreendemos o mundo por uma forma ou por uma imagem, e a isso atribuímos sentidos e significados. *Sentido* e *significado*, apesar de serem termos relacionados, apropriam-se de características distintas. Comumente em estudos do campo da Semântica, por exemplo, o *sentido*, relacionado à conotação das palavras e/ou expressões, diz sobre aquilo que a palavra pode assumir em diferentes contextos, sobre o locutor da enunciação, sobre o ouvinte, sobre o objetivo da mensagem a ser transmitida. Já o *significado*, nesse contexto, representaria o valor real ou denotativo de uma palavra, ou seja, sua estrutura dicionarizada.

O *significado* da palavra “água”, para muitos, e assim como descrito nos dicionários de Língua Portuguesa, “é um líquido composto de hidrogênio e oxigênio, sem cor, cheiro ou sabor” (BECHARA, 2011, p. 241). No entanto, os *sentidos* que a palavra ganha a partir do contexto em que é mobilizada, a partir de quem fala e para quem se fala, podem estar além dos significados que estamos acostumados ou familiarizados. Para alguém no deserto, onde a escassez de recursos é um desafio para quem deseja atravessá-lo, a água, para além de seu significado relacionado à composição química, é fonte de vida, uma esperança de que, se a ele não faltar, lhe restarão mais alguns dias. A água será sua salvação em meio à provação, a água assume um *sentido* de sobrevivência.

Em escrituras religiosas, como a Bíblia, há capítulos em que a água aparece com *sentidos* entendidos segundo a fé cristã. No livro de João há um exemplo sobre esse entendimento: “Jesus respondeu, e disse-lhe: qualquer um que beber desta água tornará a ter sede; mas aquele que beber

²⁶ (CALDART, 2002, p. 83).

da *água* que eu lhe der nunca terá sede, porque a *água* que eu lhe der se fará uma fonte d'água que salte para a vida eterna” (Jó 4,13-14). Nesse versículo, para o cristão, a água tem um *sentido* de saciar a sede em uma fonte de vida eterna. A água do poço a que a samaritana entendia era uma água material, e por mais que a tomasse continuaria a sentir sede, mas não uma sede biológica, tratava-se de uma sede espiritual que só poderia ser saciada com um sentido *água* colocado junto à vida pela fé cristã.

Trazer essas interpretações da palavra *água* foi a forma que encontrei para mostrar que *sentido* e *significado*, apesar de serem termos relacionados, podem ganhar contornos distintos a depender de suas interpretações. Nessa direção, o pesquisador Serge Moscovici defende que “há uma focalização léxica na forma da orientação da fala com respeito a uma palavra específica – substantivo ou verbo – que torna o ‘núcleo de sentido’, em última instância, uma referência ao sentido da fala” (2010, p. 226).

Assim, o modo como atribuímos *sentido* a um objeto ou sujeito, inclusive a nós mesmos, passa pela forma como essa representação é socialmente construída, configurando-se em um determinado momento e em determinado contexto. Para Serge Moscovici (1976), é nesse aspecto que as realidades adquirem *sentido*, reproduzindo ou produzindo *representações*. A esse processo, o autor nomeou de *Representações Sociais*, sendo um dos precursores desse conceito no âmbito da Psicologia Social. Moscovici nos conduz a entender que:

As representações sociais são entidades quase tangíveis: circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano. A maioria das relações sociais efetuadas, objetos produzidos e consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas delas, como sabemos, correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração, e por outro lado, à prática que produz tal substância, como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica ou mítica (MOSCOVICI, 2012, p. 39).

O termo *representação* inaugura teorias que tentam explicar o fenômeno de representar – o que, no limite, permite dar as nossas realidades seus sentidos. A *Teoria das Representações Sociais* é uma das teorias que faz uma leitura desse fenômeno. Por volta de 1961, Moscovici deu início a uma pesquisa cujo objetivo era entender os *sentidos*, ou o fenômeno de representar a Psicanálise, uma ciência e teoria, que estava em expansão na Europa, que chega para diversos grupos sociais de formas diferentes. A Psicanálise era um objeto novo e, por ser novo, demandava uma reflexão e uma tomada de posição, trazia questionamentos à sociedade, ou seja, não era um objeto qualquer. O objeto “Psicanálise” tensionava um conhecimento ou experiência que já estava instalado nas pessoas, questionando até mesmo seus valores mais enraizados. Mais tarde, em 1978, o estudo originou a obra do autor intitulada *A Representação Social da Psicanálise*.

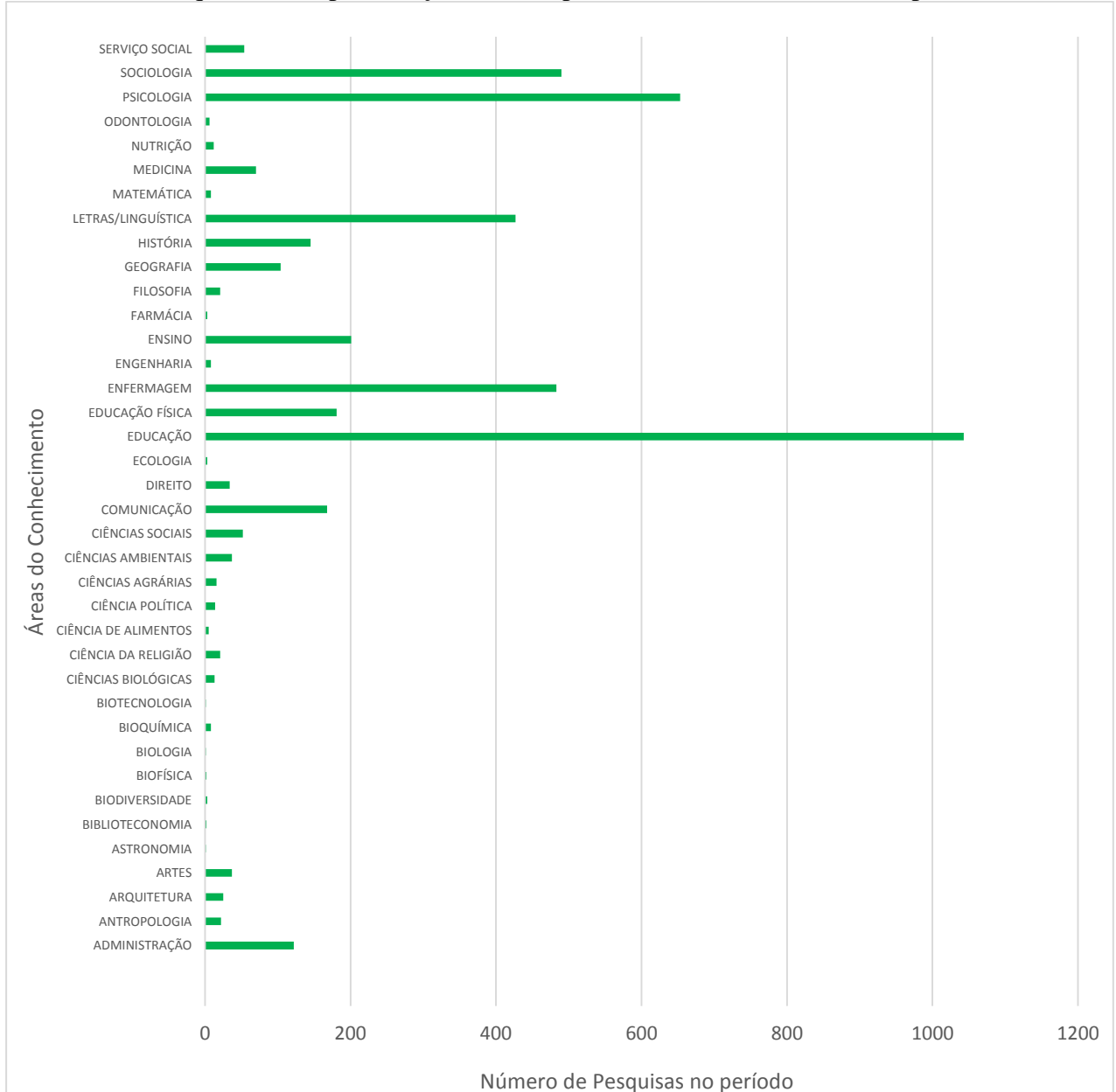
Neste momento, Moscovici entende que diferentes grupos sociais aderem parcelas dos conceitos desta representação de formas distintas e reagem de maneiras diferentes segundo às necessidades em lidar com o objeto ou não. Essas “influências sociais irão encorajar as pessoas a ceder diante dos hábitos, ou afastar-se do mundo externo” (MOSCOVICI, 2010, p. 169). Mais tarde, o autor conceitua esse processo como *Pressão à Inferência* que, em linhas gerais, pode ser descrita como um contexto em que o sujeito se manifesta em seus modos de *pensar, sentir e agir* quando se vê pressionado a tomar um posicionamento. Em decorrência desse estudo, Moscovici teorizou o fenômeno como *Teoria das Representações Sociais*.

No Brasil, a Teoria das Representações Sociais (TRS) teve entrada a partir da Psicologia, no início dos anos 1990, principalmente como propostas de seminários promovidos pela Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), espaço em que a Teoria iniciada por Moscovici foi trazida para discutir o que era essa nova tendência e suas configurações de se pensar os sujeitos, que a partir de seus tensionamentos, produzem *sentidos e significados*. Segundo Zeidi Trindade (1996), no período inicial de difusão da Teoria das Representações Sociais no Brasil:

[...] havia uma ampla utilização do conceito e que uma das mesas redondas do Encontro da ABRAPSO, em 1991, teve como tema: Representação Social: Modismo ou Teoria Psicossocial Consistente?. O tema era provocativo e já expressava uma tendência que se acentuou significativamente nos anos posteriores (TRINDADE, 1996, p. 49).

Esse parece ser o momento em que o campo de estudo da teoria começa a ganhar mais visibilidade não somente no âmbito da Psicologia Social, mas também em outras áreas, como Enfermagem, Serviço Social ou Educação (SÁ, 1998). Identificamos no Catálogo de Teses & Dissertações da Capes, que entre os anos de 1996 a 2006, foram produzidas um total de 1792 dissertações e 427 teses que tinham no título ou definiam como palavra-chave “representações sociais”. Dessas, 13,6% (303) foram defendidas na área da Psicologia Social, 13,2% (294) em Enfermagem, 3,6% (81) em Serviço Social e 25,9% (575) na área da Educação.

As pesquisas em Representações Sociais continuaram prósperas, em especial nessas áreas do conhecimento, como apresentado em outro levantamento realizado segundo a mesma busca, de pesquisas que contemplassem o estudo das Representações Sociais junto ao *Catálogo de Teses & Dissertações da Capes*, considerando o período de 2009 a 2019, como apresentado no gráfico a seguir (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Pesquisas em representações sociais por área do conhecimento – Capes (2009 - 2019)

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

O gráfico anterior descreve, mesmo após décadas de estudos (período compreendido entre 2009 e 2019), que a Teoria das Representações Sociais ainda se concentra majoritariamente nas áreas de Educação (985 pesquisas – 21,2%), Enfermagem (465 pesquisas – 10%) e Psicologia (643 pesquisas – 13,8%), com expansão acentuada para as áreas de Letras/Linguística (403 pesquisas – 8,67%) e Sociologia (488 pesquisas – 10,5%). Além disso, é perceptível que a Teoria das Representações Sociais tem uma pertinência para o campo da Educação. É potente neste campo e por isso tem um desenvolvimento maior nessa área. Maria Isabel Antunes-Rocha levanta

duas hipóteses que poderiam justificar o interesse de se estudar as “Representações Sociais” na área da Educação:

A primeira diz respeito à subjetividade. Os educadores têm considerado que é fundamental à educação ter como propósito o desenvolvimento da subjetividade do aluno e dos educadores. O despertar de uma consciência que pressupõe a constituição da presença do outro indica que a constituição da subjetividade não se realiza em uma atmosfera neutra de *sentido* e de valor e que são precisamente as *significações*, construídas na relação subjetiva entre o sujeito e o objeto em dado contexto social, que Serge Moscovici definiu como representações sociais. A segunda hipótese é aquela inerente ao processo educacional e que está articulada com a primeira hipótese: a Teoria das Representações Sociais oferece elementos para compreender e modificar a prática educativa (ANTUNES-ROCHA, 2018, p. 8, grifo nosso).

As relações em um contexto escolar são permeadas por outras, socialmente constituídas, que estão indissociáveis do processo educacional. Em se tratando de pesquisas na área da Educação envolvendo Representações Sociais, os sujeitos envolvidos nesse processo não trazem consigo apenas um elo entre o *ensinar* e o *aprender*. O processo de significação e sentido não são construídos somente no “eu”, mas também no outro, com o outro e pelo outro.

3.2 - A Teoria das Representações Sociais na trajetória da pesquisadora e desta pesquisa

As Representações Sociais tornaram-se uma importante referência para minhas pesquisas na área da Educação, particularmente na Educação Matemática. Na graduação, na construção da monografia (LIMA, 2009), procurei entender o que estudantes de um curso pré-vestibular privado pensavam sobre a Matemática. Embora, como resultado, tenhamos percebido que os estudantes, após aproximadamente 12 anos de estudos, representavam a Matemática de uma maneira pulverizada, sem muita nitidez, ou até como uma evidência de que a concepção ainda não estava verdadeiramente formada; algo que saltou da pesquisa foi o fato de os estudantes apontarem os professores ou suas didáticas como principal fator que os marcaram no processo de ensino/aprendizagem da disciplina, seja no “amor ou na dor”, revelando que aspectos afetivos e emocionais participavam efetivamente deste processo.

Então, na pesquisa que desenvolvi na pós-graduação (LIMA, 2012), em um curso de especialização em Educação Matemática, busquei na teoria das Representações Sociais um recurso para identificar a maneira como estudantes do Ensino Médio enxergavam a Matemática para, posteriormente, relacionar esse entendimento com aspectos afetivos e emocionais. Tomei como fonte estruturante desse estudo uma perspectiva conceitual e metodológica de Moscovici (1976) que me ajudou a refletir sobre como o “caráter das representações sociais é revelado especialmente em tempos de crise e insurreição, quando um grupo, ou suas imagens, está

passando por mudanças” (MOSCOVICI, 2010, p. 91). Associada à percepção trazida pelo autor de que as “Representações Sociais se apresentam como uma “rede” de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas” (MOSCOVICI, 2010, p. 210), as pesquisas mencionadas seguiram em direção ao que propôs Jean Claude Abric sobre a *Teoria do Núcleo Central*.

A Teoria do Núcleo Central foi inaugurada por Abric no ano de 1976, embora tenha apresentado maior influência nas discussões sobre Representações Sociais no início da década de 1990 (SÁ, 1998). Abric nos ensina que toda Representação Social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. Este núcleo central, por dar significado, solidez e continuidade a uma representação, é considerado mais estável e resistente a mudanças, o que o diferencia do sistema periférico, que é mais flexível (SÁ, 1998).

Essa abordagem tem um viés *Estruturalista* das Representações Sociais. Alda Judith Alves-Mazzotti (2002) entende que neste desdobramento:

[...] as Representações Sociais se organizam em torno de um Núcleo Central, porque são manifestações do pensamento social, e que todo pensamento social necessita, para garantir a identidade e a continuidade do grupo social a que se refere, de um certo número de crenças, coletivamente engendradas e historicamente determinadas, que sejam inegociáveis, ou seja, que não possam ser postas em questão, por constituírem o fundamento do modo de vida e do sistema de valores do grupo (p. 20).

Existem estratégias determinantes dessas representações (sociais) que, segundo Lícia Maia, “permitam além de identificar seus elementos constitutivos, determinar a organização desses elementos em termos de hierarquia e, finalmente descrever o núcleo central da representação” (MAIA, 2000, p. 8). Esse núcleo central, como defende Luly Rodrigues (2000, p. 27), “é aquela parte da representação social que é a principal geradora de significados”, e, ainda segundo o autor, “é determinado pela natureza do objeto representado e pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto, balizadas por valores e normas sociais que constituem o ambiente ideológico do momento e do grupo” (RODRIGUES, 2000, p. 27).

Existe, ainda, uma outra parte da representação social que, segundo Abric (2002), é constituída por elementos periféricos. Rodrigues (2000, p. 27) afirma que “estes elementos são essenciais para se compor o conteúdo e a flexibilidade da representação”. Enquanto isso, os elementos do núcleo central são mais estáveis, ou seja, dificilmente sofrem mudanças.

No Brasil, Celso Pereira de Sá (1941-2016) foi um dos propagadores da abordagem *Estruturalista*, deixando uma preocupação em tornar mais *palatável*²⁷ a Teoria das Representações Sociais, no sentido de um deslocamento de uma teoria *psicologista* para outros campos, a

²⁷ Palatável no sentido de aceitável, acessível a outras áreas do conhecimento.

exemplo da Educação. Dentre as publicações articuladas pelo professor-pesquisador e seu grupo de estudos, destaco o livro *A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais*, elaborado pelo Proin²⁸ – Programa de Integração entre a Graduação e a Pós-Graduação²⁹, em parceria com a Capes, no ano de 1998. O livro, entendo, se notabiliza especialmente por ser um “guia” para aqueles que desejam entranhar-se nos estudos de fenômenos que envolvam Representações Sociais, apresentando, além de outras propostas, técnicas de coleta e de tratamento dos dados. No que se refere a obra, Jodelet (1998) prefacia sobre o esforço de Sá (1998) em respeitar a originalidade de cada uma das abordagens advindas do estudo seminal de Moscovici e “abstrair suas opções pessoais para fazer apreciar as contribuições específicas de todas” (SÁ, 1998, p. 11).

É importante destacar que, um dos objetivos dessa corrente, assim como articulado por Sá (1998), foi deixar o mais claro possível a Teoria das Representações Sociais, e talvez por isso, existem muitas pesquisas que tendem a se direcionar para essa abordagem teórico-metodológica.

Embora concordando fortemente com a ideia trazida pela corrente de que o núcleo central é o principal gerador de *sentidos* e *significados*, sendo a parte mais cristalizada da representação e, por isso, a imagem de algo ou alguém, uma vez construída e solidificada neste núcleo, permanece, ou melhor, dificilmente sofreria mudanças, e o que sofre mudanças é aquilo que está ao redor dele. Minha imersão nas pesquisas envolvendo representações sociais, em especial nessa abordagem estruturalista, provocaram questionamentos em relação a uma possível movimentação dessas representações. Tanto no sentido de alterar uma imagem fortemente consolidada, quanto de reafirmar essa mesma imagem, especialmente quando, associados ao objeto representacional, estavam aspectos de dimensão afetiva e/ou emocional. Conforme afirma Inés Maria Gómez Chacón (2003):

[...] uma representação social é um conjunto de crenças e atitudes – e um campo estruturado delas – que une explicações, classificações, intenções de conduta e emoções. Nesse sentido, é possível dizer que toda representação social possui componente emocional, possui uma grande carga afetiva (GÓMEZ CHACÓN, 2003, p.45).

A pesquisa *A significação afetiva das representações sociais de Matemática: um estudo com professores e estudantes do ensino médio* (LIMA, 2012) trouxe como ponto principal, colocado pelos participantes e que gerou uma movimentação nas representações daquele grupo, o

²⁸ O projeto teve como objetivo central a articulação entre a Pós-Graduação e a Graduação e a meta das instituições que aderiram ao programa foi aproximar o ensino de Graduação ao de Pós-Graduação, tanto na parte científica como no treinamento de recursos humanos. (SÁ, 1998, p. 12)

jeito do professor ou sua didática em sala de aula. Esse posicionamento foi colocado como um fator de rompimento em suas formas de pensar sobre a disciplina Matemática, tanto no sentido de aproximar-se quanto no sentido de afastar-se sensivelmente dela, definindo relações com o conhecimento escolar. Ficou claro ainda, que a relação professor-aluno interfere positiva ou negativamente no processo de ensino e aprendizagem. A maneira de como o professor se comunica e interage com seus alunos constrói reações emocionais e/ou afetivas que limita ou liberta-os para conhecer e gostar de Matemática.

Naquele momento, passei a defender que, para compreender questões que envolvem a Educação, teria que compreender o que constitui esse *jeito de ser professor*, capaz, dizendo a grosso modo, de movimentar uma representação já consolidada. Assim, pareceu-me elucidativo associar o estudo das representações sociais como forma de analisar e refletir sobre os processos educacionais e seus aspectos sociais.

Como professora de Matemática da rede pública do estado de Minas Gerais há aproximadamente 14 anos, posso dizer que tenho algumas imagens consolidadas em meu *jeito* de ser professor. Como apontado por Júlio Emílio Diniz-Pereira (2016), “o significado que professores atribuem ao seu próprio ofício é construído a partir de sua história pessoal, sua trajetória educacional e profissional, seus interesses, valores e sentimentos” (p. 7).

Compartilho, aqui, a experiência com uma professora de Matemática que me marcou profundamente e de forma negativa, quando foi minha professora tanto na 5^a série do Ensino Fundamental (atual 6^o ano), quanto no Ensino Médio. Em minhas memórias, construí a imagem de uma professora rude, rígida, mal humorada e que achava ser detentora de um saber que considerava inacessível para muitos de seus alunos, humilhando-os em muitos momentos das aulas. Essa imagem foi construída a partir das muitas experiências em que a professora faltou com habilidade nas palavras e no trato com os estudantes. Nessa vivência, o meu gosto pela Matemática foi acentuado, contudo almejava ser uma professora diferente daquela, afetando a mim e ao meu propósito de vida enquanto ser professor de Matemática.

Essa narrativa contribui para a compreensão de como a(s) imagem(ns) e o(s) sentido(s) que atribuímos a uma representação estão atravessados pelo conhecimento e pela afetividade, impactando em nossas escolhas, em nossas atitudes e até mesmo nas escolhas de nossas profissões. A atitude que se toma em relação a isso se articula com experiências desagradáveis, marcantes, aprazíveis etc. A atitude que toma com relação a determinado objeto, está relacionada à representação dada a este objeto. Pombo-de-Barros (2010) coloca que “o sujeito é ativo, faz escolhas, combina e reinventa as imagens carregadas de representações, e recorre a estas para compreender as situações que o despertam, para tomar atitudes ou emitir opiniões” (p. 354).

Assim como aconteceu comigo, as representações de *tornar-se um professor* podem vir durante a formação na Educação Básica, da família, das relações com os grupos que compartilham de mesmos interesses, mas também nos cursos de graduação, enfim, de todas as relações que, de um modo ou de outro, motiva os indivíduos a criarem representações do seu próprio “eu”. Para Moscovici (2001) “ao estudar uma representação, nós devemos sempre tentar descobrir o que a motivou” (p. 59).

Ainda que, em meio a todas essas relações, sejam abarcadas muitas compreensões do *tornar-se professor*, e além disso, seja também durante o próprio ofício, que um docente constrói seus traços identitários, a ideia de nossa pesquisa foi a de compreender o movimento das representações sociais ao longo do processo de formação inicial de um futuro professor de Matemática, e isso inclui também suas vivências pregressas ao curso de Licenciatura.

Como já apresentado (ver Gráfico 1), há um arcabouço teórico vasto de pesquisas que articulam a Teoria das Representações Sociais no âmbito da Educação. No quadro a seguir, destaco algumas dissertações encontradas no Catálogo de Teses & Dissertações da Capes, que apresentam importantes reflexões, em especial relacionadas à formação e profissão docente dos últimos 10 (dez) anos.

Quadro 1 – Produção de dissertações que abordam as representações sociais na formação e profissão docente - Capes (2009-2019)

Nome	Título do Trabalho	Curso/ Instituição	Orientador	Ano
Paulo Fernando Araújo de Melo Cotias	Análise retórica acerca da formação e a identidade docente na história da educação brasileira	Mestrado em Educação (UNESA)	Tarso Bonilha Mazzotti	2009
Patrícia Irene dos Santos	Profissão docente: um estudo das representações sociais do ser professor	Mestrado em Educação (UFP)	Laêda Bezerra Machado	2010
Anna Carolina de Lazzari Reis	Representações sociais sobre o ser professor: indícios da constituição da identidade docente	Mestrado em Educação (UFV)	Rita de Cássia de Alcântara Braúna	2011
Andréia Kelly Araújo da Silva	A tessitura de sentidos: representação social de licenciandos do curso de letras da UFRN sobre o ensinar	Mestrado em Educação (UFRN)	Érika dos Reis Gusmão Andrade	2012
Luciane de Souza Diniz	Representações sociais sobre a educação do campo construídas por educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo	Mestrado em Educação (UFMG)	Maria Isabel Antunes Rocha	2013
Hedvane Ferreira de Souza Brasil	As representações sociais da profissionalidade docente na perspectiva dos formandos em Licenciaturas	Mestrado em Educação (UCB)	Luiz Siveres	2014
Mara Rykelma da Costa Silva	Educação Matemática no contexto escolar indígena: Experiências de um processo formativo	Mestrado em Educação (UFA)	Eduardo Carlos Miranda de Souza	2015

João Luis Dequi Araujo	As representações sociais de graduandos no curso de Pedagogia sobre o “Ser Professor” de Ciências nos anos iniciais	Mestrado em Educação (UEM)	Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Junior	2016
Carina de Sousa Gomes Sena	Saberes docentes: a representação de professores de Matemática em formação do Parfor	Mestrado em Educação (UESB)	Jorge Costa do Nascimento	2017
Margareth Pedroso	Percurso formativo, corpo e processos de criação na formação de um profissional docente	Mestrado em Educação (Unicamp)	Rogério Adolfo de Moura	2018
Madele Maria Barros de Oliveira Freire	Representações sociais de professores do ensino técnico integrado ao médio do IFPB sobre formação docente	Mestrado em Educação (UFRN)	Elda Silva do Nascimento Melo	2019

FONTE: Elaborado pela autora (2020).

Assim como em Lima (2012), as pesquisas do quadro acima buscaram diretrizes nas reflexões desenvolvidas por Moscovici e Jodelet e/ou na Teoria do Núcleo Central, de Abric. Além disso, via de regra, como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas Técnicas de Associação Livre de Palavras (TALP), aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, e analisadas, especialmente, segundo o que propõe Bardin (1995, 2002, 2004) com a Análise de Conteúdo. Para os autores, a Teoria das Representações Sociais, assim como seus desdobramentos, forneceu elementos que permitiram compreender sobre os significados e sentidos dado à formação docente e aos processos constitutivos do *ser professor* (ANTUNES-ROCHA, 2018).

Embora as investigações, em sua maioria, convirjam para as mesmas referências, técnicas e procedimentos de análise de dados, algo que salta desses trabalhos e está refletido em seus escritos é que o *ser professor* representado nos processos formativos docente não é uma identidade fixa e unitária (COTIAS, 2009) e que ainda não se apresentaram como palpáveis a maneira de como, porque e o quando essas representações se transformaram, se é que houve transformações. Para Antunes-Rocha (2018, p.21), “talvez esse lugar tenha sido marcado pela dificuldade teórica e metodológica na captura e análise da dinâmica representacional.”

Assim, o desvelamento sobre um movimento das representações sociais demandou a reelaboração de minhas compreensões sobre a Teoria das Representações Sociais e sobre suas respectivas abordagens teórico-metodológicas, uma vez que, nas pesquisas anteriores, havia me concentrado primordialmente nos estudos de Moscovici e Abric, dentro de uma abordagem Estrutural das Representações Sociais. Essa reelaboração iniciou na disciplina *Teoria e Pesquisa*

em *Representações Sociais*, ministrada pelos professores Maria Isabel Antunes-Rocha³⁰ e Luiz Paulo Ribeiro³¹, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, na FaE/UFMG. Já no segundo semestre de 2019, tive a oportunidade de conhecer abordagens que trouxeram atualizações, extensões ou releituras dos estudos de Serge Moscovici. Em nossas discussões ficava clara a intenção do autor de não esgotar as possibilidades de desdobramentos que o campo das Representações Sociais provoca (MOSCOVICI, 2010).

Inicialmente, Moscovici traz o conceito – ou como ele próprio afirma, o fenômeno – de *representações sociais*, caracterizando-o como:

[...] um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2010, p. 21).

Posteriormente, e apesar de se apresentarem como ramificações da obra seminal de Moscovici, as abordagens teórico-metodológicas *Processual*, *Estrutural* (já discutida neste texto), *Societal e Dialógica* foram conduzidas a formas distintas de se entender as Representações Sociais:

A primeira, pautada nos estudos de Denise Jodelet, encaminha-se para uma orientação processual, em que se examina o papel regulador das representações sobre as interações sociais; a segunda, que tem em Jean-Claude Abric um de seus expoentes, preocupa-se em analisar a dinâmica representacional por meio de suas características estruturais relacionadas, sobretudo, às práticas sociais; a terceira, de cunho mais sociológico, é representada por Willem Doise e tem como foco investigar a atuação da estrutura social na elaboração das representações; e, por fim, a quarta, atualmente desenvolvida por Ivana Marková, preocupa-se com o processo de comunicação, explorando o conceito de dialogicidade (VILLAS BÔAS, 2010, p. 77).

Por meio da abordagem Societal, busca-se entender como se dá a conexão entre o individual e o coletivo e de que forma as alterações cognitivas promovidas pelos indivíduos são reguladas pelo poder social. Nesse caso, o conflito é uma importante marcação social (DOISE, 1983; 1991; 1993; 1994). Ao mesmo tempo, há uma ligação entre a resposta cognitiva de uma

³⁰ Professora Titular da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCAMPO/FaE-UFMG), do Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais (NEARS) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais (GERES).

³¹ Professor Adjunto A no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (DECAE - FaE - UFMG). Coordena as atividades do Grupo de Estudos sobre Representações Sociais (GERES), participa do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e coordena as atividades da linha de Pesquisa de Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE-UFMG.

pessoa com a relação social de que herdou da sociedade, apresentando-se como uma resistência e gerando uma tensão no conflito. Essa perturbação pode promover mudanças nas representações.

As relações anteriormente vividas vão trazer comportamentos e não há como ignorar essas relações intrínsecas como variáveis pré-existentes. A análise dos posicionamentos individuais nesse campo representacional e a ancoragem destes posicionamentos nas dinâmicas sociais se identificam como normas, crenças e ideologias, das quais darão significados aos comportamentos naquele grupo e criarão as representações sociais.

O objetivo da abordagem societal está, então, em: primeiro, reconhecer qual o campo comum compartilhado pelos sujeitos; segundo, identificar porque esses sujeitos tomam posições variadas acerca desse campo comum e quais são as produções individuais e suas diferenças em relação ao objeto; e, por fim, como o sujeito se envolve com determinado objeto a ponto de tornar-se um objeto antes tido como estranho, algo familiar.

O princípio da abordagem *Dialógica* é mantido e estabelecido através da fala e da comunicação, trazendo uma aproximação cada vez maior da subjetividade. Marková (2003; 2006; 2017) buscou fazer uma leitura de questões do campo da Linguística a partir das Representações Sociais. O uso da análise do discurso diferencia marcadamente essa abordagem das demais.

A partir desse modelo, a autora consegue identificar que a fala é uma produção do sujeito, mas que dentro da fala existem vários elementos que são socialmente construídos. O que o sujeito pensa é uma produção somente do sujeito ou tem um direcionamento do social? Apesar de a fala ser individual, ela nos leva ao contexto social. Por isso, a autora entende que a Representação Social está no diálogo. Os elementos da fala correspondem ao social e a forma como se dá a reação dos sujeitos diante desse social, e vice-versa, expõe a marca do social. A abordagem dialética vem identificar quais as ancoragens trazidas por essas falas, como os sujeitos conseguem organizar essa fala e suas categorias de discurso, e por fim, a que categoria de discurso o sujeito está correspondendo.

Para este trabalho, a abordagem Processual será a mais visitada, sendo por isso, o que apresentaremos a seguir dialogando com o conceito trazido por Denise Jodelet. Segundo a autora:

O conceito de representação social designa uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais abrangentemente, ela designa uma forma de pensamento social. As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientado para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal (JODELET, 1984, p. 361-362).

Nesse sentido, é interessante pensar que, quando Jodelet (1984; 1991; 1998; 2017) diz *senso comum*, ela não está fazendo uma oposição entre senso comum e saber científico. A autora

busca caracterizar um universo que é consensual, em que as pessoas partilham e que esses processos estão sendo colocados a essas pessoas no cotidiano e isso será socialmente marcado. Mas, como percebemos essa marca do social em nós? A marca do social está posta nas formas de pensar, nas formas de falar, de se vestir. Não tem como pensar nisso tudo, sem pensar que o social está presente em nós. Não tem como nos desvincularmos do social a que pertencemos.

Essas marcas estão disponíveis no universo social que estamos inseridos e do qual fazemos parte. Mas essa também é uma relação dialética. Toda representação é de um sujeito sobre determinado objeto, mas isso não é linear. Se pensamos que é somente a representação de um sujeito sobre um objeto, partimos da ideia de que se trata de uma representação individual, e não o é. O sujeito tem uma marca do social, e essa marca só existe porque há uma partilha desse objeto na sociedade.

Uma das grandes preocupações de Moscovici, trazida em suas discussões e reflexões, era a busca por entender como a representação social se constitui, ou seja, de que forma aquilo que era estranho, torna-se familiar (MOSCOVICI, 2012). Na busca do sujeito de tornar familiar o não familiar, os processos de *Ancoragem e Objetivação* são revelados. Antunes-Rocha (2018) considera que:

[...] a ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva e afetiva do novo objeto na matriz de sentidos preexistentes e às transformações que, em consequência, ocorrem em um e no objeto. Ao objetivar os sujeitos, elaboram imagens e sentidos. A objetivação diz respeito ao processo de dar concretude ao novo objeto. Ao objetivar, os sujeitos elaboram imagens e sentidos (p. 20).

Esses dois processos já apareciam nas obras seminais dos estudos de Moscovici (1978) como uma maneira de compreender sobre a dinâmica do fenômeno de representar e com Jodelet, dentro da abordagem Processual. Para Moscovici, o processo de ancoragem diz muito sobre estabelecermos uma categoria para um objeto estranho e conceituá-lo. Sobre a objetivação, o autor entende que ao discorrer sobre, falar ou lidar com o objeto, as pessoas tendem a materializá-lo, seja pela imagem ou pelo sentido. Com isso, Moscovici começa a perceber o porquê de as pessoas enfatizarem e o porquê delas exclu írem uma representação nessa dinâmica.

É importante destacar que existe um movimento em todas as perspectivas das Representações Sociais, trazendo uma discussão mais intensa dentro da abordagem Processual, e por essa razão, essa será a perspectiva mais visitada.

3.3 - Uma ampliação conceitual: Representações Sociais em Movimento

O conceito de Representações Sociais em Movimento (RSM), proposto por Antunes-Rocha (2012), surgiu a partir de reflexões e pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos em Representações Sociais (Geres)³²:

O GERES se organiza com profissionais de diferentes campos do conhecimento cujo foco de interesse é a produção de saberes sobre as representações sociais em mudança, que denominamos de representações sociais em movimento. [...]com o objetivo de abrir um espaço para debater as possibilidades e limites do estudo das representações sociais em contextos geradores de mudança (ANTUNES-ROCHA *et al.*, 2013, p. 1).

No quadro 2, estão apresentadas pesquisas que foram desenvolvidas no grupo desde suas discussões iniciais.

Quadro 2 – Produção de dissertações e teses - Geres

Nome	Título do Trabalho	Pesquisa tipo	Orientador	Ano
Maria Isabel Antunes-Rocha	Representações Sociais de professores sobre alunos no contexto da luta pela terra.	Doutorado em Educação	Regina Helena de Campos Freitas	2004
Lucimar Vieira Aquino	Representações sociais de educandas e educandos do curso de licenciatura em educação do campo sobre a leitura de textos acadêmicos.	Mestrado em Educação	Maria Isabel Antunes-Rocha	2013
Luciane Souza DinizMenezes	Representações sociais sobre a educação do campo construídas por educandos do curso de licenciatura em educação do campo.	Mestrado em Educação	Maria Isabel Antunes-Rocha	2013
Cristiene Adriana da Silva Carvalho	Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em educação do campo: um estudo na perspectiva das Representações Sociais	Mestrado em Educação	Maria Isabel Antunes-Rocha	2015
Roberto Telau	Ensinar - incentivar - mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem.	Mestrado em Educação	Maria Isabel Antunes-Rocha	2015
Karol Oliveira Amorim-Silva	Educar em prisões: um estudo na perspectiva das Representações Sociais.	Mestrado em Educação	Maria Isabel Antunes-Rocha	2016
Luiz Paulo Ribeiro	Representações sociais sobre a violência para educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG.	Doutorado em Educação	Maria Isabel Antunes-Rocha	2016
Welessandra	A escrita de educandos (as) em	Doutorado em	Maria Isabel	2017

³²O Grupo de Estudos em Representações Sociais (Geres), criado em seis de agosto de 2012, é vinculado à Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, da Universidade Federal de Minas Gerais.

Aparecida Benfica	formação para atuação nas escolas do campo na perspectiva das Representações Sociais	Educação	Antunes-Rocha	
-------------------	--	----------	---------------	--

FONTE: Carvalho, 2017

A partir dessas pesquisas, surgem questionamentos quanto aos modos de pensar, sentir e agir dos sujeitos participantes de cada uma delas. Então, é nesse momento que começa a se discutir sobre o *movimento das Representações Sociais* dentro desses contextos geradores de mudança. Variadas foram as questões formuladas junto a esse movimento: Qual a concepção de Direitos Humanos que entrava nos presídios e obrigava o professor a repensar sobre sua prática de ensino com os presidiários? (TELAU, 2015); Como jovens que ingressam na graduação, vindos de escolas do meio rural, de sindicatos ou mesmo de movimentos sociais, com todos os seus saberes originários de suas trajetórias pregressas ao curso, reelaboram suas formas de escrita após entrarem na Universidade? (BENFICA, 2017); Há uma movimentação nas formas de pensar, sentir e agir das pessoas do campo em relação à violência, que sempre foi uma questão histórica e ainda permanente no campo? (RIBEIRO, 2016).

Desse conjunto de pesquisas, fica claro que o sujeito tende a fazer movimentos que o permite lidar com “estranho” em espaços geradores de mudança. Por efeito, esses tensionamentos mostram que os sujeitos constroem formas de pensar sobre o objeto, formas de sentir sobre o objeto e formas de agir em relação ao objeto. Ele precisa lidar com aquele objeto:

Percebe-se que diante do “estranho” os sujeitos impelidos à inferência podem produzir três movimentos: (a) recusar-se a vivenciar o novo, não dando possibilidade à mudança e dando mais força ao saber já instituído; (b) aderir integralmente ao estranho, promovendo ruptura com o passado ou (c) iniciar um processo de reelaboração do familiar, integrando o novo progressivamente (ANTUNES-ROCHA *et al.*, 2018, p. 23).

Em (a), o movimento se dá quando o sujeito mantém suas formas de pensar, sentir e agir com relação às questões que o objeto estranho lhe traz. O objeto questiona o sujeito de várias formas e então existe um esforço para manter o que se pensava, sentia e fazia quanto a esse objeto. Vale destacar que se movimentar não significa mudar a representação, portanto esse “manter-se” também é um movimento. E é um movimento tenso, pois ao mesmo tempo que o novo objeto pressiona, o sujeito tenta se manter. O outro movimento, (b), é quando, diante de uma nova situação, o sujeito adere, esquece o que pensava sobre o objeto e passa a pensar sob uma outra ótica. E ainda, tem momentos que o sujeito tenta não ficar nessa dicotomia, adere ou não ao objeto, e reelabora (c) o que pensava sobre o objeto.

Esses movimentos não são homogêneos, uma vez que os sujeitos, em determinados momentos, mantêm uma ação; na forma de pensar, pode querer mudar; e na forma de sentir, se reelabora. São distintas, mas indissociáveis!

O curso Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo), da UFMG, entendido como cenário gerador de mudança, apresentou-se como um cenário singular para uma investigação com esse perfil, uma vez que seus participantes trazem do campo e constroem ao longo de suas trajetórias, formas de pensar, sentir e agir que lhes são próprias, embora estejam em um contexto no qual lhes é demandado tomar posicionamentos, e por isso precisam lidar com os tensionamentos provocados pelo “não familiar”.

3.4 - Um olhar para os memoriais e para as rodas de conversa

Ao analisarmos inicialmente, nos memoriais, as Representações Sociais dos estudantes em Licenciatura em Educação do Campo sobre o *tornar-se professor (de Matemática) do campo*, buscamos fazer uma leitura a partir de uma perspectiva qualitativa. A opção por esta abordagem se deu pelo seu caráter exploratório, pois permite, segundo Augusto *et al.* (2013), uma maior proximidade e familiaridade com o objeto de estudo, nesse caso, *o tornar-se professor do campo* para sujeitos, *os camponeses*, inseridos em contextos geradores de mudança, como o Lecampo. Além disso, esses escritos se referem a aspectos subjetivos, particulares e a experiências individuais dos sujeitos envolvidos na pesquisa, atributo das pesquisas qualitativas. Como nos descrevem Augusto *et al.* (2013):

[...] a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem (AUGUSTO *et al.*, 2013, p.748).

Sobre os dados da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) informam que esses dados podem se apresentar de diferentes modos, englobando registros de campo, transcrições de entrevistas, filmagens e fotografias, dentre outros documentos. Como expõe Neves (2015), um número diversificado de técnicas podem ser implementadas durante uma pesquisa de natureza qualitativa.

Além dos memoriais, que foram utilizados para apresentar e conhecer informações a respeito dos sujeitos da pesquisa, também promovemos rodas de conversa com os estudantes. Conforme descrito por Sá (1998),

[...] o interesse dessa estratégia metodológica para o campo das Representações Sociais reside no fato de que ela de certo modo simula as conversações espontâneas pelas quais as representações são veiculadas na vida cotidiana. Seis a oito pessoas de uma dada população são reunidas para discutir um determinado assunto. [...] Esses grupos podem fazer emergir uma boa quantidade dos mesmos temas e argumentos que fariam parte de uma conversação sobre o assunto no ambiente natural (SÁ, 1998, p. 93).

Ademais, as rodas de conversa favorecem

[...] encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes. [...] Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade (SAMPAIO *et al.*, 2014, p.1301).

Para Mélo *et al.*, (2011), as discussões nas rodas de conversa são direcionadas em torno de uma temática que tenha relação com os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, os sujeitos, por meio do diálogo, podem descrever suas elaborações, sentidos e observações sobre determinado assunto, causando um impacto no outro e instigando-o a falar. Ao falarem sobre seus pontos de vista em grupo, buscam compreendê-los, possibilitando uma ressignificação dos acontecimentos.

Sendo assim, mesa posta! Café na mesa! Foi assim que iniciamos nossa *prosa*, nossa roda de conversa. Os encontros aconteceram no *Jardim Mandala* e foi escolhido pela turma. *Mandala* é um jardim especial, localizado dentro do prédio da FaE, na UFMG. Um espaço cheio de espiritualidade e boas energias que cultiva uma experiência para além das salas de aula. Wellington Dias, idealizador do *Jardim Mandala* fala que o espaço permite:

[...] a interlocução entre arte, educação e saberes tradicionais perpassa por esse projeto de intervenção urbana através da arte do paisagismo. O Jardim Mandala propõe a reflexão sobre uma maneira diferenciada de lidar com espaços sem visibilidade, inertes no sentido da funcionalidade. Nessa primeira fase de implantação abordamos uma estética mais artística no intuito de despertar nos visitantes e usuários o encantamento através da memória, sensibilizada pelos aromas e sabores das ervas e dos chás colhidos e produzidos ali mesmo nos anexos do jardim - da mesma maneira como faziam ou fazem as avós, as benzedoras e os curandeiros de vários locais de nosso país. Buscamos a educação ambiental e uma atividade autossustentável que seja trabalhada de forma poética, em contato direto com a natureza aqui mesmo nos arredores da faculdade, assim como deve ser: a educação não separada da vida. O espaço foi estruturado com os princípios da geobiologia e da geometria sagrada, na busca da sintonia com os ciclos da vida e os modos mais naturais de lidar com o conhecimento e com o mundo. (DIAS, 2015)³³

³³ DIAS, W. **Jardim Mandala – FaE UFMG**. Belo Horizonte: Facebook, 2 maio 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/jardimmandala.fae/?ref=page_internal> Acesso em: 12 ago. 2021.

Imagem 1 – Jardim Mandala FaE/UFMG



Fonte: Facebook Jardim Mandala FaE/UFMG (2018)

Dividimos este momento em duas etapas, que ocorreram no dia 29 de janeiro de 2020. Essa data foi escolhida por estar compreendida no período em que os estudantes participavam do último Tempo Escola (TE), o que geralmente ocorre nos meses de janeiro e julho, na Universidade. Uma roda de conversa aconteceu no período matutino, com 8 destes estudantes (**Angélica, Dênia, Taiane, Raquel, Amanda, Roseni, Eliziara, Lucina**); e, outra, no vespertino, com 11 destes estudantes (**Dener, Fernando, Marisa, Gabriel, Josiane, Michele, Welisson, Israel, Saulo, Samuel, Rafaela**).

A roda de conversa ocorrida na parte da manhã teve duração de 4 horas, 10 minutos e 37 segundos; e a ocorrida na parte da tarde teve duração de 3 horas, 49 minutos e 15 segundos. Para as rodas de conversa, foram preparadas 13 fichas numeradas. Cada ficha continha frases dos próprios estudantes, selecionadas dos memoriais. As frases selecionadas nessas fichas foram categorizadas conforme a temática da conversa.

Figura 1 – Fichas utilizadas nas rodas de conversa

<p style="text-align: center;">Ficha 1</p> <p>"A professora Rose ensinava matemática, na minha concepção, de um modo fácil, eu tinha facilidade em aprender os conteúdos e estava fascinada com as aulas dela, só tinha um problema, não tinha noção onde eu iria usar cálculos de polinômio!"</p> <p>"O professor Antônio era calmo, amava a profissão. Tinha domínio! Explicava pausadamente e repetidas vezes até a compreensão da turma ser efetiva."</p> <p>"A professora sabia muito sobre Matemática, mas não conseguiu passar esse conhecimento para nós."</p> <p>"Os professores quase não utilizavam os recursos disponíveis na escola, como sala de vídeo, biblioteca, laboratório de ciências, etc. Enfim, só recebíamos as informações passadas pelos professores, sem muitos questionamentos e, quando íamos mal nas provas, eles nos passavam trabalhos para alcançar a nota e ficava tudo bem, ou seja, passava de ano sem realmente compreender o conteúdo que havia sido ensinado."</p>	<p style="text-align: center;">Ficha 2</p> <p>"Eu tive professores que entendiam a Matemática e a arte de ser professor."</p> <p>"Um bom professor de Matemática não deveria se basear somente na forma tradicional para ministrar suas aulas."</p> <p>"Um bom professor de matemática deveria explicar bem, tirar todas as dúvidas dos alunos, ser legal e atencioso e dar mais atenção aos alunos de trás."</p> <p>"Vejo também muita importância no papel do professor para a formação do indivíduo, não só na parte profissional, mas também na personalidade do sujeito."</p> <p>"Acredito eu que, para ser um bom professor de matemática, primeiramente, tem que ter amor pela matéria e vontade de transmitir ensino para aqueles que desejam aprender e também ter muita paciência."</p>
<p style="text-align: center;">Ficha 3</p> <p>"Mesmo com muita precariedade que havia na escola, tínhamos alguns projetos de consciência ambiental como o semeando onde fomos levados para visitar hortas e plantos de mandioca, cachoeiras, rios entre outros lugares, com o objetivo de aprender a utilizar e preservar o solo."</p> <p>"Tive nesta escola uma experiência muito bacana. Um dia dedicado a matemática, na "Jornada da Matemática" em que era envolvida toda a escola, todas as matérias e alunos. Quem coordenava era uma professora de artes e outra matemática."</p>	<p style="text-align: center;">Ficha 4</p> <p>"Os alunos do campo, nas escolas do Ensino Fundamental e Médio eram vítimas de preconceito por serem do campo."</p> <p>"Separação disfarçada dos alunos por classe social e as melhores salas, os melhores espaços, os principais papéis nas danças eram destinados aos que tinham melhores condições financeiras."</p> <p>"A sala era multisseriada e tinha somente uma professora. Ela quem levava lanche para a turma, pois mal tínhamos merenda."</p> <p>"Ora a professora ia para um lado, ora ia para outro."</p> <p>"Alguns fatores contribuíram para que o meu desempenho escolar fosse aquém do que eu desejava: preconceito e discriminação nas escolas em que estudava."</p>
<p style="text-align: center;">Ficha 5</p> <p>"Aprendi o básico mesmo, eu não gostava das aulas de matemática, era uma "pedra no meu sapato"."</p> <p>"Tirava boas notas e achava que estava aprendendo o suficiente."</p> <p>"Esse momento foi uma mistura de felicidade e medo, felicidade por ter conseguido me ingressar no curso e medo da matemática. Mas eu ainda estava muito inseguro quanto a minha área de formação, pois nunca gostei de matemática quando eu estudava."</p>	<p style="text-align: center;">Ficha 6</p> <p>"Desde muito novo sempre existiu em mim uma vontade imensa de ganhar meu próprio dinheiro, então pegava as frutas da roça do meu pai, para vender na feira, e com isso o meu interesse em aprender a calcular só aumentava."</p> <p>"Meus pais sempre se preocuparam em nos dar uma boa educação, mesmo não sendo valorizada pela maioria das pessoas de nossa convivência: "Filho de pobre deveria aprender a trabalhar. Estudar é perda de tempo", diziam."</p>
<p style="text-align: center;">Ficha 7</p> <p>"A escola era bastante organizada, com professores habilitados nas disciplinas que lecionavam. No entanto, tinha professores exigentes e outros que pouco se importavam se aprendíamos ou não."</p> <p>"A evasão foi ficando cada vez maior. Ia de casa em casa, tentando resgatar cada aluno."</p> <p>"Ela ia na mesa de cada um, se precisasse."</p> <p>"Tive uma ótima professora de Matemática, passei de ano com facilidade e comecei a perder o medo da matéria. Passei a ter curiosidade e procurei aprender mais."</p>	<p style="text-align: center;">Ficha 8</p> <p>"O método de ensino é imposto pela direção da escola e os conteúdos são aqueles que estão nos livros didáticos, descontextualizados com a realidade do campo."</p> <p>"As mãos doiam de tanto fazer cálculos, resolver problemas de equações e vários outros que passavam de uma folha para outra."</p>
<p style="text-align: center;">Ficha 9</p> <p>"Com o professor Rafael falando sobre o curso, comecei a atentar mais e olhar as necessidades sofridas pelo campo. Aprendi a cobrar mais os direitos."</p> <p>"Esse pensamento veio através de nossos professores, que moravam na cidade, e no nosso contato com eles criamos a concepção de que o campo não era um lugar bom para se viver e sim na cidade. Para nós, era na cidade que estavam as oportunidades de uma vida melhor."</p> <p>"Todos os meus professores fizeram um ótimo trabalho e são responsáveis pelo que me tornei hoje."</p> <p>"É necessário um projeto que possa alcançar e atender as necessidades dos alunos do campo, também professores qualificados para construir a identidade do homem do campo."</p> <p>"A escola me ensinou a ser uma pessoa melhor. Tudo era descoberta para mim."</p> <p>"Decidi que queria ensinar Matemática algum dia. Ajudar na construção de um futuro melhor colaborando para a educação de próximas gerações."</p>	<p style="text-align: center;">Ficha 10</p> <p>"Os professores se preocupavam mais com a quantidade de alunos que conseguiam passar do que com o real conhecimento que os alunos haviam adquirido."</p> <p>"Tinha aulas que gostava muito, mas dependia de qual professor era. Afinal, para um aluno querer ir para a escola, o professor precisa incentivá-lo."</p> <p>"Tive bons e maus exemplos com os professores que passaram na minha vida. Todos eles me ensinaram alguma coisa. Uns de como não ser, outros de como proceder."</p>
<p style="text-align: center;">Ficha 12</p> <p>"Aprender outro tipo de matemática que valoriza a identidade dos sujeitos e também questões ligadas ao ensino de matemática nem imaginava como seria e que ia ser tão impactante para mim, foi quando fez mais sentido a história de vida do meu pai e admirei-o ainda mais."</p> <p>"Ao voltar para minha comunidade e trabalho percebi em mim um olhar diferente em relação ao que já vivi e das pessoas com as quais me relaciono."</p> <p>"O curso me proporcionou ver a vida de outra forma, valorizar a minha história e a luta da minha comunidade. Passei a compreender a matemática de forma diferente, mudando a concepção que eu conhecia de que a matemática era algo inalcançável, acessível somente para pessoas muito "inteligentes"."</p> <p>"Meu sonho sempre foi ser professora de Matemática, e hoje tenho a visão de que o ensino dessa disciplina pode se dar de forma mais respeitosa com as culturas e saberes locais e também de uma forma mais prazerosa quando contextualizada na realidade dos alunos."</p> <p>"Agora com um pouco mais de compreensão sobre Etnomatemática, como licencianda do curso de educação do campo e futura professora, percebo que devemos valorizar dentro do ambiente escolar a identidade étnica do aluno, reconhecer e valorizar os saberes e fazeres associados à matemática."</p>	<p style="text-align: center;">Ficha 11</p> <p>"Educação do campo, direito nosso dever do Estado."</p> <p>"Embora as escolas onde estudei fossem consideradas boas em qualidade de ensino, percebo que ainda falta muita coisa para permitir que o ensino seja igual para todos."</p> <p>"Na minha escola não havia muitas opções para estudar, mas havia escola para todos."</p> <p>"Escolhi ser professor para levar ensino de qualidade aonde quer que eu vá."</p> <p>"Devemos lutar para que seja desmistificada essa visão de campo como local de atraso e retrocesso."</p> <p>"A luta pela educação do campo não pode parar. O meio rural ainda é muito desvalorizado, mas nós sabemos o quanto ele tem valor."</p>
	<p style="text-align: center;">Ficha 13</p> <p style="text-align: center;">Ficha em branco</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Na ficha 1, trouxemos sobre as referências progressas dos estudantes sobre seus professores na educação básica; na ficha 2, sobre o que é, para os estudantes, "ser um bom professor"; na ficha 3, sobre as atividades realizadas nas escolas do campo; na ficha 4, trouxemos memórias sobre a vivência em uma escola do campo; na ficha 5, destacamos medos e anseios como estudantes; na ficha 6, indicamos referências familiares e de comunidade; na ficha 7, trouxemos sobre a relação da escola e o professor do campo; na ficha 8, sobre o ensino de matemática em uma escola do campo; na ficha 9, relatos sobre o professor e a escola contribuir para valorização do homem do campo; na ficha 10, o modo como as ações de um professor podem interferir nas referências de seus estudantes; na ficha 11, fizemos referências de luta associada à escola e ao povo camponês; na ficha 12, sobre como a matemática foi reelaborada nessa formação; e, na ficha 13, deixamos em branco com a intenção de que os estudantes nos dissessem o que falta, ou o que faltou, para se tornar um professor do campo; uma ficha aberta para que trouxessem questionamentos e respostas para a formação desse professor.

Foram momentos marcantes para todos ali presentes, porque iniciávamos cada discussão baseada nos escritos que eles trouxeram no começo do curso em seus memoriais. Então fomos acometidos por momentos de emoção, mas ao mesmo tempo, por surpresas ao se questionarem se foram eles mesmos quem falaram aquilo, ou até desacreditados sobre quem havia falado, uma vez que trouxemos as falas, mas não quem as falou. Os memoriais, aqui, tornaram-se disparadores para que, nas rodas de conversa, pudéssemos entender *o professor (de Matemática) nas especificidades de uma formação em uma Licenciatura em Educação do Campo*.

As rodas de conversa foram gravadas em áudio e vídeo e partes importantes dessas rodas foram transcritas e esses trechos transcritos usados para perceber as Representações Sociais que os sujeitos constroem em torno de três eixos, (I) *Tornar-se professor (de Matemática) nas especificidades de uma Licenciatura em Educação do Campo*; (II) *Tornar-se professor (de Matemática) nas relações escolares*; (III) *Tornar-se professor (de Matemática) nas relações com a Comunidade*.

4 – DADOS PRODUZIDOS E ANÁLISE

“Eis algumas coisas que me construíram e seguem me construindo. Não sou tudo isso, sou um pouco disso tudo”.

(Pedro Munhoz, 2016)³⁴

4.1 - Tornar-se professor (de Matemática) nas especificidades de uma Licenciatura em Educação do Campo

“Licenciatura Normal?”; “Licenciatura em Educação do Campo?”: Assim começamos nossa discussão sobre a formação do professor (de Matemática) sob o paradigma da Educação do Campo. Afinal, existem diferenças? Como é pensado o currículo na formação de um professor que irá ensinar Matemática reconhecendo-se como um educador do campo? A estudante Amanda nos conta, na roda de conversa, sobre um episódio que aconteceu em seu estágio em uma escola do campo, quando o diretor da escola fala sobre também passar por uma Licenciatura, mas, segundo ele, essa formação se deu em uma “Licenciatura Normal”:

“Licenciatura Normal?” – talvez a palavra não caiba, mas não que uma desqualifique a outra. É mesmo no sentido de que na Licenciatura em Educação do Campo ter essa formação que te permite usar mais o recurso humano. Mais de pensar e trabalhar em que lugar aquele sujeito que está na escola ocupa dentro da escola e no que aquilo da escola pode contribuir para fora da escola com a vida desse discente. Não que uma é “normal” ou “anormal”, ou que uma desqualifica a outra. Mas o sentido de que pra escola do campo, nós da Licenciatura em Educação do Campo nos qualifica mais para estar ocupando aquele espaço. (Amanda – sobre a comparação entre uma Licenciatura convencional e a Licenciatura em Educação do Campo)

A estudante Raquel complementa a fala acima ao trazer que:

A Educação do Campo é diferenciada em relação às outras licenciaturas justamente porque traz o contexto, traz a cultura, trabalha mais voltada para a realidade dos alunos do campo. Veio um rapaz da Licenciatura em Matemática que disse que sentiu falta da didática pra sala de aula. As formações do ICEx têm a matemática e algumas outras disciplinas de licenciaturas. As outras disciplinas vêm para a FaE, Didática, Psicologia. Então parece que é um currículo único com dois lugares diferentes. Com duas visões diferentes. Que não tem essa integração ainda. Então aqui dentro isso acontece também. Não é só fora daqui, não. (Raquel – sobre a comparação entre uma Licenciatura convencional e a Licenciatura em Educação do Campo)

As estudantes, assumidamente, defendem os princípios da formação empreendida pelas Licenciaturas em Educação do Campo, não em detrimento de uma formação que se dá em

³⁴ (MUNHOZ, P, 2016, p. 174). Trecho pertencente à obra: Música e Educação do Campo: relato de um caminhante.

Licenciaturas com outros formatos, mas colocando como fundamento o fato de que o Lecampo é pensado a partir dos tensionamentos provocados pelo campo e por quem vive nele/dele. Elas trazem uma marca distintiva da Licenciatura em Educação do campo que as orienta a elaborar e a enfatizar imagens e sentidos a uma representação de sua própria formação.

Ao buscarmos entender as narrativas das estudantes dentro de um contexto de quem fala, para quem fala e de onde fala, percebemos o *sentido* dado ao curso. A Licenciatura em Educação do Campo recebe não somente o *status* de um curso de formação de professores, mas também é representado como um curso que provoca nos *lecampinos* a valorização dos modos de ser e de viver no campo.

Isso se dá, acreditamos, porque o curso, assim como relatado, traz uma reflexão sobre *o professor que se deseja formar e para qual escola esse professor será formado* (GIRALDO, 2018). A formação desses professores perpassa a ideia não só de uma formação para aquisição de conhecimentos de uma determinada disciplina ou pedagógicos. Parece haver uma preocupação em formar professores socializados nas suas práticas docentes, aprendendo na luta, formando-se para a luta e, ainda, mostrando a necessidade da organicidade como existência e resistência coletiva do campo.

Para Amanda:

Depois de nós termos essa formação e ocupar esses espaços pra possibilitar uma formação no aluno que trabalhe a possibilidade de ele escolher permanecer no campo, eu nunca teria, eu e várias outras pessoas nunca teria pensado em sair do campo. É um instrumento que nos permite essa escolha de permanecer ali. Tanto no processo formativo enquanto aluno, se vir ou não vir graduar em educação do campo, o que for. Faz sentir mais pertencente aquele espaço. Eu acho isso muito especial! (Amanda – sobre a formação em uma Licenciatura em Educação do Campo)

Na fala da estudante, entendemos que o curso altera a concepção de campo que o coloca como um lugar de onde o camponês deveria sair e buscar melhores condições de vida e trabalho. Uma das propostas pedagógicas em que se baseia a Licenciatura em Educação do Campo para ressignificar essa concepção e para atuar como um instrumento de pertencimento é a dinâmica de uma formação pautada na Pedagogia da Alternância.

O Lecampo trabalha com princípios da formação por alternância, mas ele ainda não alcançou o *status* de uma Pedagogia, conforme nos traz João Begnami (2019). O autor estudou os processos formativos do Lecampo e pontua que a trajetória do curso vem se construindo nos princípios dessa proposta metodológica, mas deixa claro que ainda não se alcançou o *status* de uma Pedagogia, uma *expertise* dos Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs). Begnami (2019) comenta que

Este entendimento da inspiração mas não aplicação dos instrumentos da Pedagogia da Alternância no LECampo, vem desde os primeiros debates em torno da criação do curso e

está registrado nos PPPs, se reforça em literaturas que refletem a experiência e nos relatos dos sujeitos. Portanto, o LECampo se inscreve numa perspectiva de uma organização curricular em “regime de Alternância”, onde o trabalho pedagógico se desenvolve no alternar dos tempos-espços escola-comunidade. Não deixa de ser uma formação por Alternância, pelo fato de não assumir princípios e instrumentos próprios, desenvolvidos no âmbito dos CEFFAs (BEGNAMI, 2019, p. 214).

A Formação por Alternância permite aos estudantes ter não somente a possibilidade de vivenciar o espaço da Universidade em tempos e ritmos próprios da organização da vida no campo, mas também por ser uma organização pedagógica que liga o campo à Universidade, tornando ambos espaços lugares de aprendizagem e pertencimento. Nesse sentido, Fernandes (2019) escreve:

[...] a valorização da pedagogia da alternância surge como meio de fortalecer os modos de vida camponeses, especialmente a agricultura familiar, tornando-a um caminho na elaboração de propostas curriculares a serem seguidas pelas escolas do campo e pelos cursos de formação de professores (p. 28).

Em algumas falas, a dinâmica da Pedagogia da Alternância parece movimentar compreensões sobre o campo, seja como lugar de pertencimento identitário ou como espaço de formação para a docência. Assim como relata Josiane:

[...] *tem que vir para uma universidade em BH para me reconhecer como camponesa. Você entender que você tem valor. Que a comunidade de onde você veio não é de todo mal assim, apesar dos pesares. A importância das práticas. A importância do papel dos nossos pais que estão lá. Vir para uma cidade grande, para uma faculdade pra você entender isso que você é. O conhecimento que aquele lugar produz.* (Josiane – sobre a valorização dos modos de ser no/do campo)

Além disso, as dinâmicas da alternância parecem fazer com que as referências ao campo, à lida na roça, aos sujeitos do campo, à cultura, às religiosidades e outras passem a ter uma representação mais valorosa no espaço da Universidade. Esse camponês, ao ingressar no curso e perceber o campo como espaço de sua formação, vislumbra na Educação a sua *gente*, em seus modos de pensar, sentir e agir que eram, antes, invisibilizados e depreciados.

E a nós que já fomos alunos e agora vamos ser professores e alguns já são. É trabalhar nessa conscientização e não ajudar a reproduzir esse cenário. Porque isso permanece até hoje! Porque está sendo reproduzida! Porque o campo desde o período da colonização foi visto como marginalizado, menosprezado, e até hoje ele está sendo! Mas por quê? Se surgissem pessoas que lutem por esse lugar que tentam representar, ele em diversas instâncias, esse cenário sim, pode ser mudado. É preciso conscientizar. Eu vejo que teve mudanças. Eu vi que o preconceito é menor do que no período em que eu estudava, mas ele ainda existe. (Lucina – sobre o pré-conceito em relação ao campo e o papel do professor nesse cenário)

Assim como já trouxemos neste texto, Paulo Freire nos faz refletir sobre uma Pedagogia Libertadora. Na Educação do Campo, é consenso que se trata de uma luta mais ampla, que reivindica o reconhecimento da identidade do camponês; a luta pela terra; a luta por melhores condições, não somente pela Educação; a luta contra estigmas sociais construídos para o sujeito do campo. Assim como coloca Lucina, o professor do campo será também protagonista nessas lutas, tornando-se exemplo por sua e pela redenção do povo camponês.

Outros movimentos que nos chamam atenção envolvem a relação dos *lecampinos* com os movimentos sociais. Nesse processo de escuta, fez-se fundamental tecer considerações sobre movimentos outros que se entremeiam à Educação do Campo e que sustentam essa formação. Caldart (2009) nos conscientiza sobre a luta pela Educação do Campo e nos mostra que ela exige uma tomada de posicionamento teórico, mas, sobretudo, político e prático. É histórico que a luta dos movimentos sociais e sindicais intervieram e intervêm nas articulações que fortalecem as políticas públicas para a Educação do Campo. No Capítulo 2, trouxemos uma breve descrição de algumas dessas ações, embora a preocupação por uma Educação *do, no e para o* Campo já se materialize nessas lutas com a busca do rompimento dos pressupostos de uma Educação Rural.

Dentre as ações dos movimentos sociais, destacamos a luta para garantir o acesso e a permanência do camponês nos espaços acadêmicos, especialmente em cursos de formação de professores. Trazemos do relato da estudante Josiane uma fala, ainda no início do curso, quando em seu memorial disse que *“se sentia um peixe fora d’água”* por chegar na Universidade e perceber que o curso tinha envolvimento com os movimentos sociais e sindicais, com os quais ela não tinha familiaridade. Achava *“estranho”*! Então a estudante traz um questionamento em que ela própria elabora uma resposta: *“Como seria possível que em uma Faculdade de Educação tivessem pessoas cantando e levantando a bandeira de movimentos sociais e sindicais e nos chamando para lutar junto com eles?”*. A resposta vai ao encontro da conscientização que tanto buscam aqueles que lutam pela Educação do Campo: *“aos poucos passei a entender que isso também era educação e passei a fazer parte dessa luta”* (Informação contida no memorial, Josiane, 2016).

A demarcação trazida por Eliziara sobre esse contexto de luta pela terra, iniciado desde os movimentos sociais, como o MST e discutido ao longo do curso, ajuda-nos a compreender a forte relação do Lecampo com os movimentos sociais.

E outro ponto que eu acho é que aumenta a visão de mundo a educação do campo, porque já passa ali pela ocupação do solo. Ela nos liga a nossa história. A gente volta lá pra ver como é que foi a questão do êxodo. Porque hoje as cidades estão inchadas e o campo, né? Ela (Educação do Campo) já vem do MST, desse contexto de luta pela terra. Então ela já te traz uma contextualização geral política, agroecologia, do trato com a

terra. Porque a gente sabe que aqui tem muita gente que vem do campo, mas é um campo que utiliza um veneno pra matar mato, ou às vezes algum veneno na horta. Então esse estudante (da Educação do Campo) já vai ter uma visão diferente até da atuação da família lá no campo. Então eu vejo esse curso, o FIEI vem com um diferencial pra abrir mesmo para as questões sociais. Pra universidade estar colocando ali no currículo todas essas questões que muitas vezes as outras áreas não vão trazer. Às vezes eu brinco que a educação do campo é um modo diferente e que muitos cursos se tornam mais um grau. Um ensino terciário, mas que não contextualiza dentro da profissão. Quantas coisas que a gente conversa aqui (Lecampo) sobre essa questão do “ser professor”. (Eliziana – sobre a luta pela terra e o aprendizado trazido junto aos movimentos sociais)

É nesse sentido que entendemos que, na Educação do Campo, o *tornar-se professor* também recebe a marca deixada pelo processo formativo dos movimentos sociais, que embora sempre estiveram envolvidos nessa luta, são constantemente atacados por processos de criminalização. Na Universidade, o camponês elabora outro sentido a esses movimentos, diferente daqueles estereotipados pelos meios de comunicação. Como enfatiza Ribeiro (2010, p. 24), “Tais movimentos formulam críticas e colocam demandas que impõem aos educadores a necessidade de repensar a formação de professores e os processos de escolarização oferecidos e vivenciados pelas classes populares”. Nessa direção, Amanda destaca:

Querendo ou não, já é uma posição política que a gente carrega com a gente. Dado o envolvimento já de engajamento dos movimentos sociais e sindicais que promoveram essa entrada na universidade. Vem de um trabalho antes, durante e depois. Pra quem passou pelo curso e que chegou despercebido dessas relações políticas, com certeza, promove essa formação de continuar disseminando essas sementes. (Amanda – sobre a referência de educação e de professor promovido pelo engajamento nos movimentos sociais e sindicais)

Uma das citações de Moscovici nos leva a entender que devemos tentar descobrir o que motivou uma determinada representação. Conforme nos trazem as estudantes, quem passou pelo curso movimenta-se a compreender que o fato de o camponês acessar e permanecer no Ensino Superior deriva de uma longa e exaustiva caminhada dos movimentos sociais junto ao coletivo do campo. Por isso, em suas narrativas, passam a se identificar como sujeitos políticos coletivos, que precisam *espalhar as sementes dessa luta*.

Um dos propósitos da Educação do Campo, e vamos nos ater somente à habilitação em Matemática, é formar professores de Matemática que a considerem “como uma produção humana, socialmente situada e que, especialmente em situações camponesas, dissipe a história de seleção, de classificação e de exclusão que marca a Matemática escolar” (UFMG, 2019, p. 7). É certo que essa identidade de um professor de matemática se constitui em sua trajetória e que perpassam suas vivências como aluno, como estudante de um de Licenciatura e “até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente” (IZA *et al.*, 2014, p. 277). Segundo Gomes (2014), a Universidade e a Escola são instituições potencialmente formadoras de um professor e, por isso,

os professores *do e no* campo são constantemente desafiados a congregar os princípios dessa formação com as tensões presentes na profissionalização docente de um professor de Matemática, articulando formas de pensar, sentir e agir que lhes são próprias com outras, fruto dessas trajetórias coletivas na Universidade e em seu desenvolvimento profissional.

Deste modo, ao se pensar na formação de um professor, além de compreender sobre a sua prática, podemos entender elementos que o levaram a se tornar um professor e, também, o que esse sujeito traz em suas vivências e constrói ao longo de sua formação como docente que gera *sentidos do ser professor*. Segundo Apple (1986, p. 10), “é praticamente impossível compreender por que, por exemplo, o currículo e o ensino são controlados da maneira como são sem entendermos *quem* está ensinando”. Embora o indivíduo experiencie a profissão docente por alguns anos, é significativo que ele reflita e discuta, sob outras óticas, aspectos relevantes de sua profissão que podem levá-lo a tensionar, por exemplo, a identidade docente que vem construindo.

Ficam-nos, a partir dessa discussão e considerando o foco desta pesquisa, algumas questões: E quanto às especificidades do professor de Matemática? Que vivências trazem de um “modelo” de professor de Matemática que se torna sua referência para seguir ou não? Como sua formação assume papel nos currículos, muitas vezes de modo distante daquilo que sua atuação irá exigir?

A estudante Michele traz consigo imagens de *ser professor* concebidas a partir de suas experiências na educação básica e contrasta essas imagens ao *perfil de professor* formado na Licenciatura em Educação do Campo:

Eu quando era aluna meu professor ensinava dessa forma, mecânica. Fiz uma faculdade de Matemática. Então eu vou pra sala da forma como eu aprendi? Mas aqui no Lecampo foi diferente! A gente aprende a ter outro posicionamento dentro da sala de aula. Então, mesmo que eu tenha um currículo para seguir eu vou procurar brechas dentro da sala de aula porque eu tive um ensinamento diferente. Todos os professores trazem uma dinâmica diferente para sala de aula. Então como eu tive essa formação diferenciada, voltada pro campo, com as especificidades do campo, eu vou ter um agir diferente dentro da sala. Acho que vem muito dessa questão de se espelhar nas ações de quem nos ensina. A gente é preparado aqui (Lecampo) para ir pra sala de aula. Os conteúdos matemáticos são trabalhados, mas trazem poucos. A formação da gente é em educador do campo primeiramente. Então a habilitação fica em segundo plano. É por isso que eu acho que os conteúdos são bem minimizados. Primeiro tratam da formação como educador. A formação de um professor do campo tem que ser diferenciada porque se eu tiver uma formação convencional eu serei igual o meu professor do Ensino Médio. Eu vou formar pessoas em caixinhas. (Michele – sobre o diferencial da formação de um professor do campo e a habilitação não ser uma prioridade)

A fala de Michele nos faz pensar que as experiências antes de se tornar um professor têm grande influência na construção e elaboração de suas Representações Sociais. O professor ou sua didática podem se configurar como um *espelho* para seus estudantes, construindo posições que

permitem aproximações e distanciamentos das representações construídas. Aqui, Michele nos mostra que *não quer formar pessoas em caixinhas*. Ela nos mostra que sua formação no Lecampo é diferente, porque aprendeu a ter um posicionamento. Os afetamentos a que os professores se acometem vão refletir nos estudantes, no meio. Por isso, o professor (do campo) de Matemática não será o mesmo, seus estudantes e o meio dessa relação estudante-professor também não serão os mesmos. De acordo com a estudante Michele, cabe ao processo de formação o fortalecimento de uma outra *identidade*, distante daquela construída em suas vivências, por mais que seja vista como incomum.

Ela foi formada em um curso que não se sustenta na perspectiva do “encaixotamento”, e sim no poder transformador de aceitar as diferenças, o outro e a si mesmo com todas as peculiaridades. Além disso, quando a estudante fala sobre a “*gente aprende a tomar outro posicionamento*” em relação ao jeito de *ser professor*, nos revela que o curso incita os *lecampinos* a se posicionarem em relação as suas próprias demandas e em relação às imagens já construídas sobre *ser professor*.

Neste momento, assim como nos traz Moscovici sobre Pressão à Inferência, esses estudantes entendem dimensões do processo de *tornar-se um professor do campo* despertada pela Licenciatura em Educação do Campo e reagem em relação a esse objeto de maneiras distintas. Para a estudante Michele, essa influência do Lecampo em representar o professor (de Matemática) do campo como um sujeito transformador a aproxima da realidade do campo no sentido de querer interferir sobre ela. “*Isso é porque, independente da área do conhecimento, no Lecampo, o objeto de estudo, a centralização é o homem do campo, tanto na área da Matemática, das Ciências Sociais, ou qualquer habilitação*” (Michele – sobre o foco na Educação do Campo). A Matemática, como já trouxemos, assume o papel de área do conhecimento, rompendo com perspectiva disciplinar trabalhada nos cursos de Licenciatura em geral, uma vez que ela perde a centralidade nessa formação.

Sobre essa relação entre a formação por áreas de conhecimento e a formação disciplinar, o estudante Gabriel traz a seguinte reflexão:

O diferencial do Lecampo é a base de formação. Teve um dia que um professor perguntou pra mim: “nossa, o primeiro semestre é horrível. Cálculo I, não sei o quê, Integral. Você estudou isso?” E é aquele discurso que a gente tem que tá explicando: Não! Uma das particularidades do Lecampo. No primeiro semestre aqui, uma das disciplinas que a gente estuda é “A formação da sociedade brasileira”. Eu não entendia o porquê dessa disciplina. Depois a gente vai entender que pra gente falar da comunidade da gente, a gente precisa entender como ela foi formada. Claro que de certa forma é um assunto amplo, difícil de falar. Mas quando a gente começa a ter inquietações de como a comunidade onde eu vivi foi formada, a gente começa a ter um olhar, igual o professor Wagner (Auarek) fala, “refinado” pra essas questões. E o que

eu quero dizer com isso. É que o curso, com essa base de formação, leva realmente a gente ter um olhar mais refinado para essas questões das práticas sociais que estão presentes nas nossas comunidades. Com isso, é criar novas ferramentas pra levar pra dentro da sala, mesmo que a gente saiba das limitações. Mas quando o caminho está fechado e a gente abre o caminho, o que nos resta é passar. (Gabriel – sobre a transformação de uma visão proporcionada pelo Lecampo)

Gabriel deixa claro que a formação por área de conhecimento muda o modo como eles compreendem, inclusive, o que precisam aprender. Seus questionamentos tencionam o que precisa aprender um professor de matemática. *“Falam que eu preciso aprender cálculo, e eu acho que não. Minha formação no Lecampo é outra”* (Gabriel – sobre a formação na Licenciatura em Educação do Campo). O estudante entende que a formação dele é diferente. A noção de área do conhecimento muda o que ele entende sobre esse processo formativo.

Em reflexão próxima, a estudante Roseni traz uma comparação entre o final e o início no curso. *“As primeiras falas é o medo da Matemática, né? A relação com a Matemática. Como isso foi reconstruído. A Matemática não é esse bicho todo. Ela é transitável por outras áreas. Porque o curso é muito além da Matemática”* (Roseni – Sobre a trajetória ao longo do curso).

Essas falas de Gabriel e Roseni vão na direção do que é colocado por Fernandes e Coutinho (2021, p. 6), ao examinar questões da formação por áreas de conhecimento no Lecampo:

[...] considerar a Matemática como uma área de conhecimento na formação de professores (e não como uma disciplina) supõe romper com dimensões universalizantes que delimitam seu contorno disciplinar, pensando-a não apenas na direção dos processos históricos e científicos Ocidentais que a constituem, mas como uma produção humana, socioculturalmente situada e que, quando diante das desigualdades e necessidades de grupos rurais, dissipa as características de infalibilidade, de rigor e de precisão e de instrumento poderoso para a manutenção de padrões de poder estabelecidos.

É importante ressaltar que junto às falas dos *lecampinos* surgem outras falas, coletivas, uma vez que a ideia de representação não é construída somente no “eu”, mas sim no “eu” em relação com o outro. Esses sujeitos se constituem nessas relações do curso, que são próprias da Licenciatura em Educação do Campo, e não especificamente de uma habilitação. A relação do sujeito com o outro é uma dialética entre a construção social e pessoal. Conforme nos ensina Coracini,

o sujeito-professor se constitui por vozes que vão tecendo a sua subjetividade a cada momento, tomado por identificações que, longe de fixarem o sujeito, estabilizando suas características, o transformam num sujeito em processo, em constante transformação (CORACINI, 2000, p. 7)

O que fica evidente para nós, e que buscamos destacar nesta seção 4.1, são três movimentos provocados pelas especificidades da Licenciatura em Educação do Campo como contexto gerador de mudança. A Pedagogia da Alternância, como vimos, promove novos sentidos para o campo, entendendo-o como elemento central no processo de *tornar-se professor* em uma Licenciatura em Educação do Campo. O campo passa a ser compreendido, para além do pertencimento identitário, como espaço de onde emergem conhecimentos para a docência. Os Movimentos Sociais surgem como elemento fundamental para garantir o acesso e a permanência do camponês em processos educativos escolares, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Os *lecampinos* entendem que seus processos formativos estão associados às trajetórias dos movimentos sociais, o que influencia as dinâmicas de formação empreendidas pelo curso. A área de conhecimento, por sua vez, movimenta compreensões sobre o conhecimento matemático e suas relações com os sujeitos e com a própria formação na Universidade.

As representações sociais do *tornar-se professor do campo* são, em âmbito individual e coletivo, por diferentes agentes e tempos, movimentadas pelas especificidades da Licenciatura em Educação do Campo, constituindo-se como um processo que se configura conforme outras representações sociais vão se movendo ao longo de suas trajetórias no curso.

4.2 - Tornar-se professor (de Matemática) nas relações escolares

Escola? “Estabelecimento de ensino; Conjunto dos alunos, professores e pessoal de uma instituição de ensino” (BECHARA, 2011, p. 590). Esse é o significado dicionarizado de uma escola. Para os *lecampinos* da *Turma Vilarejo*, porém, a escola trazida em muitos de seus relatos apresentava-se de outras formas...

Uma escola criada dentro da fazenda para atender os filhos dos funcionários. Nela, havia apenas uma sala em que os estudantes viravam, em dois grupos, de costas uns para os outros como uma maneira de separar as duas séries que ali eram atendidas. Escolas, que embora estivessem *no* campo, não se reconheciam como sendo *do* campo. Escolas muito distantes do lugar de onde os estudantes moravam e por isso, demandavam transporte escolar, em condições precárias, na maioria das vezes. Escolas cujos materiais didáticos não atendiam às demandas daquele lugar. Escolas que eram quase itinerantes, porque era essa a maneira que os pais encontraram para os filhos terem acesso à educação trabalhando com a colheita em localidades distintas. Escolas em que o preconceito contra a pessoa do campo ficava nítido nos olhares e nos gestos. Escolas que

eram refúgios de uma vida, muitas vezes, sofrida. Escolas que eram, por vezes, mais do que a escola que conhecemos.

Outras escolas. Mais do que um simples espaço físico. Igrejas quando não havia outro espaço para a missa. Um lugar para realizar a festa da comunidade. Espaço comunitário... Muitas escolas, todas narradas por pessoas do campo. Antunes-Rocha (2012) traz em seu livro *Da cor de terra – representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra* estudos que descrevem a situação das escolas entre os anos de 1940 e 1990. Dentre outros pontos destaca:

[...] a falta de investimento na capacitação, escolarização e acompanhamento do trabalho pedagógico das professoras, geralmente contratadas pelo prefeito e fazendeiro da comunidade; infraestrutura deficiente, taxas de evasão e edificações precárias; descontinuidade do funcionamento devido à falta de professores, às chuvas, ao plantio e à colheita, provocando o fechamento da escola. Predominavam as escolas compostas por uma ou duas salas, em regime multisseriado, com escassez de material pedagógico, professores sem habilitação, falta de acompanhamento e apoio por parte dos órgãos de ensino (2012, p. 59).

Algo tão atual que também fora exposto pelos *lecampinos* em seus memoriais. Na Licenciatura em Educação do Campo, a constituição do papel social da escola parece movimentar o *tornar-se professor do campo*, levando à construção de outros sentidos. Como essa escola do campo, sonhada por um coletivo, movimenta a representação do *tornar-se professor*? Uma escola que, para Antunes-Rocha, “se transforma em ferramenta de luta para a conquista dos direitos enquanto cidadãos” (p. 2012, 77)? Parece-nos que a estudante Roseni esboça uma resposta a essas questões, quando fala que:

A escola é o lugar de lutar. A gente tem sempre que lembrar: a gente está lutando por um direito, mas nós o queremos com qualidade. Não pode vir essa coisa fragmentada. Vamos lutar pela educação, mas de qualidade. Não pode se sujeitar a quaisquer custos, só pra ter uma escola. O que adianta a escola em um lugar e ela não faz diferença ali. Ou ela não contempla o anseio daquela comunidade (Roseni – sobre a escola assumir um sentido de luta).

O “chão da escola do campo”, como usualmente nomeado, torna-se mais do que uma tarefa em um determinado espaço físico. Para Antunes-Rocha (2012), “ao longo da história, a escola assume um lugar participante no processo de acesso à terra, especialmente no contexto rural brasileiro” (p. 37). A escola do campo para a estudante Roseni, por exemplo, é um lugar comprometido com a luta por uma educação de qualidade, pensada para aquela comunidade e construída desde esse lugar, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Afinal, “somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo,

conseguem ter *o jeito do campo*, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo” (CALDART, 2003, p. 66).

“*Só que a gente entrar numa escola, só nós, educadores do campo, e os outros não serem (educadores do campo), não é tão fácil também, não. A mente dos outros professores que tiveram outra formação é diferente*” (Rafaela – sobre o coletivo da escola do campo ser organizado e caminhar junto pela escola do campo). Essa escola, assim como coloca a estudante Rafaela, precisa ser pensada pelo coletivo, o que envolve necessariamente a representação social do professor do campo, qualificando-se “do campo” no sentido de repensar as políticas públicas, as práticas escolares e a imagem associada à escola como lugar de *aprender a ler, escrever e contar*. Para Antunes-Rocha:

A escola do campo vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida (2012, p. 77).

Aqui, a escola parece movimentar o *tornar-se professor do campo* na medida em que sua função é posta como um fator que interfere na formação desse professor. Ressignificar a escola é o que faz o movimento de tornar-se professor. A função social da escola, estabelecida pela Educação do Campo em seus movimentos de luta e resistência, faz com que o tornar-se professor do campo assuma também a tarefa de articulador e mobilizador dessa luta. A partir da fala da estudante Eliziara, entendemos essa articulação como um propósito:

No campo, enquanto um professor atenta o olhar mais para as necessidades do campo, fala sobre direitos, o outro já provoca uma situação de que o campo não vale a pena, é atrasado. Que a cidade sim, é o melhor lugar de se viver. Então aí é que a gente volta nessa presença, nessa influência, nesse modelo, nessa inspiração para o aluno. O quanto a gente tem que se conhecer pra enfrentar uma sala de aula. A gente tem que conhecer muito da gente, dos nossos trejeitos, das nossas ideias, da nossa atuação, da nossa vida, da sociedade, da família. Porque vai tá passando tudo entre as linhas, entre as linhas da Matemática vai tá passando quem somos nós, o que a gente tem na nossa cabeça, qual a nossa filosofia de vida, como é que a gente vê o mundo (Eliziara – professor enquanto articulador no reconhecimento do campo enquanto lugar de pertencimento).

A estudante ainda traz um exemplo de escola que, para ela, seria um modelo de escola a ser seguido com referência de escola do campo, rompendo com a ideia de uma escola tradicional, olhando para as trajetórias pregressas dos sujeitos envolvidos nesse espaço de formação:

EFAs! Pra mim é isso: sempre quando eu vejo modelos de outros tipos de escolas, eu falo “é isso”. É quebrar radicalmente com essa estrutura de carteiras enfileiradas, professor lá na frente, “você não tem história, você veio aqui para aprender, não sabe nada de sua

família. O aprendizado que você já tem não importa. Esse momento de a escola ouvir o aluno não tem. Ai eu me pergunto “será que a gente vai dar conta?” pelo nosso poder lá de atuação em sala de aula e essa pressão externa em cima da gente (Elizara – referência de escola que representa a educação do/no campo).

A partir dos relatos, a estudante nos mostra que o *tornar-se professor* em uma escola do campo envolve acolher os princípios da Educação do Campo. “A gente tem que conhecer muito da gente”, diz. O professor passa a reivindicar o conhecimento de sua comunidade, do seu povo, para tornar-se professor. Não faz sentido ser professor se não busca uma compreensão da posição política que assume pela educação. Não se trata, necessariamente, de uma representação ideal de uma escola ou do ser professor: o tornar-se professor é um movimento dinâmico e movente que, conforme nos traz Giraldo (2018), se constitui na relação entre o processo formativo do professor e o modelo de escola para a qual ele se constitui.

Esse pensamento é potente e ao mesmo tempo colocado como um tensionamento presente nas escolas. Josiane traz um relato sobre sua experiência no estágio e o quanto a influência desse espaço/momento interfere no processo formativo de um “novo” professor, provocando uma dicotomia em sua escolha profissional:

Quando eu fui fazer estágio no ginásio, tinha um tanto de ex-professoras minhas, né? Uma sentou perto de mim e disse: “Por favor Josi, você é uma menina inteligente, não vem pra essa área de educação, não! Vai pra outra área. Estuda outra coisa, porque isso aqui não vai te dar futuro. Só vai te deixar aqui. Você vai fincar seu pé aqui igual uma árvore e não vai sair pra lugar nenhum”. E tem certos momentos que eu concordo com ela. Eu não nasci pra ser professora, porque eu acho que eu sou de outra área, sei lá, mas eu tenho muito medo de pegar aula, pra ser sincera. Só de ver aquele monte de menino me perguntando, meu coração começa a bater até mais forte (Josiane – sobre a influência de professores que já atuam em escolas).

Nos estágios, os alunos do Lecampo tiveram acesso a referências de professores e escolas que também contribuiram, segundo eles, com seus processos de formação docente. Provavelmente, o temor que demonstram nas falas em enfrentar uma turma de alunos pode ser atribuído ao que vivenciaram em seus estágios.

Os *lecampinos* viam em seus professores as referências que seriam ou não, como docentes. Os professores do campo, assim como relatam, assumem papéis outros que não se resumem ao ensino em sua sala de aula e, talvez por isso, tragam uma tensão ao falar da profissão docente. A estudante Roseni comenta que:

Essa carga que carrega o professor que realmente está preocupado é muito pesada. E ele não está ali para aquilo ali não. Se você parar pra pensar, ele vai lá pra ensinar sua matéria. Pra formar cidadãos, sim. Mas além disso, você vai ser pai, vai ser mãe, vai ser psicólogo, você vai ser terapeuta? Vai ser tudo? Você como pessoa como fica nisso?

Olha o tanto de professor que tá doente, por não saber lidar com suas impotências. A menina engravidou, e aí? A culpa é da escola? É do professor? É o professor quem não ensinou ela? Ou na família dela ninguém nunca conversou? A escola como a salvadora é uma carga pesadíssima. A escola tem que dar solução pra tudo. Eu acho que a gente não vive, não. A gente fica doente. E a doença mental é mais complicada de mexer do que se você quebrar a perna. Você emocionalmente. Se você estiver desestruturado emocionalmente como você vai auxiliar os seus alunos? Eu acho muito pesado! (Roseni – sobre outros papéis assumidos pela escola e pelo professor)

Esses sujeitos, nos momentos dos estágios e/ou como colaboradores das escolas, são pressionados diante das demandas apresentadas pelo espaço escolar, com particularidades nas escolas do campo. É como se a realidade da docência fosse revelada nos estágios. Nestes momentos, são acometidos por sentimentos de medo, de insegurança e de incertezas sobre o *tornar-se professor*, vendo-se impelidos a tomar um posicionamento sobre o seu próprio destino.

Assim, embora a “*carga pesada*” mencionada pela estudante Roseni de um professor se apresente como uma evidência de responsabilidades que recaem sobre ele e sobre a escola e que ultrapassam, muitas vezes, sua formação acadêmica, Eliziara se lembra do compromisso com a escola do campo segundo a proposta do curso. “*Eu acho que com a nossa formação, a gente nunca vai conseguir ser um professor sem um olhar para o social. Mesmo estando no urbano, a nossa aula sempre vai ter alguma coisa diferente. E é isso que a gente vai buscar*” (Eliziara sobre a relação entre a formação no Lecampo e a escola).

A fala da estudante Josiane reflete uma tensão ao reconhecer que o lugar de um professor é atravessado por este duplo, especialmente o professor com a formação na Educação do campo. Vamos fazer uma escola do campo? Quais os desafios que vamos encontrar nisso?

[...] se cobra muito do professor. Dele trazer coisas novas, dele se reinventar. Só que, em virtude do currículo, é vindo de cima pra baixo, impossibilitando o professor de realizar certas atividades. Isso meio que não é culpa do professor, em certos momentos, depois que eu vim pra cá (Lecampo) é que eu compreendi isso. As vezes o professor vai seguindo uma cartilha porque vem de cima pra baixo. O professor é cobrado no final de uma boa prova do aluno. Das provas do Governo. Então o professor as vezes o professor dá uma aula que vai realmente levar o aluno a pensar em outras coisas que não vai trazer o resultado final que os de cima querem. As vezes fazer uma aula dinâmica com o aluno que vai trazer outras experiências, talvez do dia a dia deles, do meio que eles vivem. Talvez isso não vá trazer o resultado final que os de cima querem. Vir esse poder de cima poda muito o professor de fazer outras atividades (Josiane – sobre a dicotomia de o professor ter que trabalhar os conteúdos curriculares e preparar os estudantes para os exames, mas ao mesmo tempo ter que trazer aulas que consigam cativar os alunos).

Roseni também traz em sua fala a marca dessa dicotomia entre os conteúdos relacionados ao ensino da Matemática e a prática docente de um professor que ensina matemática em uma escola do campo:

[...] sobre a educação do campo, eu fico muito preocupada. A gente tem que contextualizar, temos. Mas a gente não pode deixar de fazer o que as outras escolas fazem. Porque senão você tá também limitando a aprendizagem. O conseguir fazer a junção das duas, eu acho complicadíssimo, difícil. Porque se você colocar demais, “fulano foi na horta, pegou isso, fez conta disso”, Ih! Contextualizou? Você está chamando o menino de bobo. Ele já sabe o tipo de horta que tem, quantas mudas. Então o contextualizar não é só trazer algo da vivência dele e só trocar né, 6 por meia dúzia. E os livros didáticos? Descontextualizados aqui, não estão de acordo com a realidade do campo. O campo é sempre atrasado e continua. “Fulano foi na feira e comprou não sei quantas melancias”. Quem compra esse tanto de melancia, gente? 40 abacaxis. O contextualizar não só mudar as palavras. E a matemática ser só calcular, só calcular também, todo mundo sabe que é bem chato. A aula inteira só fazendo conta, fazendo conta. Tem dia que é gostoso, que você pegou o ritmo ali e vai. Agora todo dia. A junção dessas duas realidades eu acho crucial do curso e ele (o Lecampo) conseguiu trazer isso (Roseni – sobre a dicotomia presente na prática docente de um professor que ensina matemática).

Neste momento, os *lecampinos* são pressionados por esse duplo de vir a ser um professor do campo atento às questões demandadas pela escola, em suas políticas específicas em respeito à luta camponesa, ao mesmo tempo em que precisa ser o professor de Matemática da escola. Esse professor deve “dar conta” da escola do campo, não se esquecer de que aquela escola está constituída na luta pela terra, associada aos ideais da Educação do Campo. Ao mesmo tempo, precisa “dar conta” desse conteúdo matemático imposto pelos programas, currículos e exames. A aparente incongruência entre esses discursos parece produzir tensionamentos nos *lecampinos*, fazendo com que o *tornar-se professor do campo* transite entre representações com horizontes políticos distintos.

Quando a estudante considera que o curso dá conta de atender a questão de contextualizar e, ao mesmo tempo, trabalhar os conteúdos matemáticos, entendemos, assim como já nos colocou o professor Filipe, que o Lecampo é sensível quanto ao tensionamento produzido na incongruência entre esses discursos. O estágio assume um papel central na formação desses educandos, pois ao mesmo tempo em que precisam ensinar Matemática, foram conduzidos no curso a “defender o cuidado e a atenção a essas matemáticas, bem como o respeito e a valorização do outro e de seus saberes e fazeres” (FERNANDES, 2019, p. 34).

Nesse espaço formativo passam a reelaborar a prática docente enquanto um momento em que se veem pressionados a tomar uma posição. É perceptível que os estágios passam a reconfigurar o tornar-se professor a partir do conflito revelado por esse espaço de formação: *a escola*.

4.3 - Tornar-se professor (de Matemática) nas relações com a Comunidade

“Gostaria [...] de conhecer um pouco mais sobre você, sobre sua trajetória, sobre sua comunidade e sobre o modo como você, futuro professor de Matemática atento às questões do

campo, observa as práticas matemáticas que lhe rodeiam” (FERNANDES, 2019, p. 34). Esse foi o trecho da carta que pedia aos estudantes no início do curso para contarem um pouco sobre suas vidas no campo. Muitos deles relatam que não esperavam que um curso trouxesse essa dinâmica de valorização do campo e do povo camponês, mas, segundo seus relatos, se viram, inclusive, discutindo, ao final do curso, as práticas desses territórios e sujeitos em seus Trabalhos de Conclusão de Curso.

Nos relatos dos estudantes da *Turma Vilarejo*, o saber que reconheciam era o “saber da escola”. Nessa trajetória pelo curso, deslocam-se a legitimar as práticas da comunidade, que antes eram imperceptíveis enquanto um saber, enquanto um conhecimento, enquanto escola...

A importância de você saber e entender o quanto foi legitimado aquele saber e fazer ali dos meus pais, dos meus irmãos, de como aquilo ali resolvia a vida prática deles e saber que hoje tem alguma coisa que legitima aquele conhecimento. Perpassar por aqui traz, produz mais sentido das coisas que você vivencia com os povos que antes não tinham. Que antes, trabalhavam ali na lida e eram tachados de burros, de tudo mais, por não terem passado por escola somente, mas tinha um conhecimento que resolvia pra ele. E é onde a gente passa na escola e não compreende isso, eu vim compreender aqui. E foi fundamental esse processo. (Amanda – sobre validar um conhecimento da comunidade).

Marisa traz um relato sobre esse reconhecimento fomentado pelo curso:

[...] sobre reconhecer os saberes presentes no campo, no TCC aconteceu uma coisa comigo. Eu pesquisei meus pais mesmo e queria entender as práticas matemáticas presentes na produção de farinha. Fiz a entrevista, transcrevi os áudios. Aí depois que eu fui ler falei: “gente, eu não vou achar nada de Matemática aqui não”. Não tem nada aqui. Aí mostrei pra Wagner (Aquarek) e falei que a gente não ia encontrar nada ali, não. No final eu posso colocar que eu não encontrei nada do que eu queria? Ele falou: “Pode!” Tá bom, minha conclusão vai ser essa. Não encontrei nada. Depois ele leu e disse: “Olha, você estava muito enganada com essa questão.” Por ser uma coisa que eu já estava acostumada e que é muito do meu dia a dia, as matemáticas que eu queria ver, naquele momento eu não enxerguei. Aí ele me mostrou que ali tinha muita coisa do que a gente estava procurando. (Marisa – sobre a discussão trazida nos TCCs enquanto representação da valorização do campo e do camponês)

É interessante quando a estudante Marisa coloca, em um primeiro momento, não ter percebido Matemática em sua prática. Após uma leitura como futura professora de Matemática, descreveu essa prática descartando uma visão neutra, assumindo uma posição política frente a ela. O que ela percebeu nessa prática pode ter um sentido diferente daquele que está no grupo cultural à qual ela pertence. Nas construções dos Trabalhos de Conclusão de Curso, os futuros professores deixam clara a intenção de ouvir os sujeitos do campo, pois é comungando com as falas deles que trazem olhares matemáticos sobre aquela prática, sempre com respeito às particularidades e especificidades do campo, em toda a sua cultura e em todos os seus saberes.

Escutamos recorrentemente dos estudantes que o campo também produz conhecimento, desde artefatos ao alimento... Tudo é conhecimento, tudo são práticas culturais, geracionais, muitas delas não escolarizadas, que nascem do solo e se fertilizam o mesmo. As gentes dali provêm o adubo, a água, a luz e todo o cuidado com as manifestações culturais que produzem. Uma “cultura” de cultivar e de saberes. A reconfiguração do que é o *rural*, do que é a *comunidade*, leva-os a se compreenderem nesse processo formativo.

Ao discutir em seus Trabalhos de Conclusão de Curso as questões do campo observadas segundo a visão de um sujeito que se tornar um professor de (Matemática) do campo, movido e comovido pelas questões de sua comunidade, esse estudante e futuro docente confere outro sentido àquela realidade. Gabriel coloca sobre a importância de ter essa abertura em um curso de Licenciatura:

Mais uma característica do nosso curso (Lecampo). A gente faz TCCs das nossas comunidades. A gente traz um pouquinho de nós, de nossos pais, avós, tios aqui pra dentro (Universidade). Coisas que outros cursos de licenciatura não têm. Mais um diferencial do nosso curso. E não necessariamente ligado à Matemática. (Gabriel – sobre a importância de trazer os fazeres da comunidade para o espaço acadêmico)

Os *lecampinos* nos conduzem a entender que por meio da comunidade também foram se constituindo *professores*. “*Depois a gente vai entender que pra gente falar da comunidade da gente, a gente precisa entender como ela foi formada. A gente começa a ter um olhar refinado pra essas questões*” (Gabriel – sobre o sentido dado à comunidade).

A fala de Gabriel destaca que o acesso ao conhecimento tem sido uma forma de reconstruir, gerar novos significados e valorizar os significados já existentes ao camponês e à comunidade que o constitui. Direcionamos a fala do estudante à concepção de que a trajetória no curso traz tal movimento estimulado por suas referências familiares e de comunidade. Nesse contexto, não há como dissociar o acesso a novos conhecimentos com a identidade camponesa e nem com trajetórias de movimentos em prol de questões *do e no* campo:

A importância da educação do campo chega aí, olha. O menino que está lá no campo não tem que fazer só licenciatura em educação do campo. Ele pode pegar qualquer área. Mas se ele tiver a gente lá, “um” lá falando: “Oh, fulano. Você pertence a esse lugar.” O modo de ele ver a comunidade dele, na formação dele, na hora que ele chegar aqui. A contribuição dele eu acredito que chegue, retorne. Porque ele já vai ter uma vivência de incentivo. Por isso o papel do professor no Lecampo, a história é a diferença mesmo. O estar no lugar, o pertencer aquele lugar. Já muda a fala sobre aquele lugar ali. O sentido do pertencimento. Essa identidade, eu posso estar no lugar que for, a minha referência é a minha casa. É aonde eu tenho saudade. Pra onde eu quero voltar é lá. Não tem outro lugar no mundo, pode ser o luxo de tudo. Mas o lugar que eu quero estar é lá. Que eu vou me sentir bem, que eu vou estar pertencendo ali, é lá. (Roseni – sobre o sentimento de pertencimento)

Aqui, retomo a representação que meu pai tinha e ainda tem da roça, apresentada na Introdução desta dissertação: dor, sofrimento, violência e abandono. Sinto que ele sofre para manter sua representação como uma forma de distanciamento. A estudante Roseni, por sua vez, traz uma representação de refúgio, aconchego, pertencimento. Destaco na fala da estudante um *tornar-se professor* comprometido em incentivar a valorização desse lugar de pertencimento. Desse modo, entendo que ressignificar a comunidade interfere no processo de *tornar-se professor*, uma vez que atuará na contramão de uma representação que inferioriza e invisibiliza o campo e o camponês.

A Universidade, então, formaliza algumas representações ao mesmo tempo em que descortina outras, não notadas, acessadas ou mesmo ignoradas. A vivência no campo constitui os estudantes continuamente, de modo que eles – os estudantes – se sintam impelidos a afetar a vivência dos outros, como professores de matemática daquelas comunidades. Nas falas dos e das estudantes, essa expectativa de contribuição com e para além do campo se abre, tanto no sentido de “fazer parte” quanto no de “fazer-se conhecer” fora daquele lugar. Como já nos trouxe Ravenna (2013), no campo da luta social, não se pode desconsiderar as trajetórias individuais, ainda que estejam registradas as marcas de um ser coletivo. Porque não é só um que atua sobre o outro: o outro também atua o um, movimentando-se juntos!

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos em 2021. Desde a segunda quinzena de março de 2020, foi necessário que as pessoas se isolassem em seus lares para conter a disseminação de um vírus chamado Sars-Cov-2, causador da COVID-19. Os dados apontam que milhares de pessoas estão perdendo suas vidas em virtude da doença. Inúmeras famílias têm chorado pelos seus queridos que se foram. Só no Brasil, até a escrita deste texto, em 15 de julho de 2021, foram confirmadas 538.942 mortes³⁵.

Segundo informações sobre a pandemia, entre as pessoas que fazem parte do grupo de risco estão os idosos. Eles estão mais vulneráveis ao vírus por serem mais suscetíveis a doenças naturais da idade, causadas por alterações no sistema imunológico. Embora isso pareça assustador, perder aqueles que amamos para um vírus devastador, o cuidado com esse grupo se tornou tarefa de todos.

No meu caso, que já moro longe dos meus pais, que são idosos, há aproximadamente 13 anos, me vi na situação de “voltar pra casa” e ter por eles o cuidado que o momento exige. “Lembrar de passar álcool em gel ou lavar a mão com água e sabão constantemente”, “comprar os remédios para evitar que saiam de casa”, “fazer as compras no supermercado”, “pagar as contas”, “higienizar roupas e utensílios de casa”, e, em especial, “ouvir”. Durante esse isolamento passei a ouvir mais.

Apesar de ser a filha e escutar muitas dessas histórias por toda a minha vida, neste momento de isolamento e, ao mesmo tempo, de maior aproximação para cuidar, as vozes dos meus queridos pais se fizeram como uma explosão de sentidos, para os quais antes não havia percebido com tanta sensibilidade. Descobri que suas histórias estão carregadas de lembranças, umas boas, umas ótimas que nos fazem rir de dar gargalhadas, e outras nem tanto. Estou fascinada novamente pela vida dos meus pais. Mais ainda, estou me reencontrando, em meio a entender as histórias de pessoas que têm histórias bem parecidas com as histórias deles.

Reconheci ali a representação de uma vida simbolizada por lutas e resistência. Luta e resistência de uma mulher que saiu de Pernambuco fugida, porque estava com um casamento arranjado com alguém que mal conhecia e não amava. Luta e resistência de um homem que veio da *roça* em busca de melhores condições de vida e trabalho. Luta e resistência de um casal, que mesmo em um momento de pandemia, em meio ao medo e à insegurança, se mantêm firmes e esperançosos de que tudo isso não passa de um momento difícil, mas que serviu especialmente para reunir as famílias. Para eles, que já lutam e resistem por muitos e por muitos anos, a

³⁵ covid.saude.gov.br

pandemia veio para nos mostrar que se importar com o outro também é uma forma de cuidado e amor.

Em meio à discussão trazida nestas páginas, considero importante mencionar o momento em que estamos vivendo. Boa parte da população realizando suas tarefas cotidianas no isolamento de suas casas. O lar passou a ser um lugar de trabalho, de estudos, de reflexão, de divertimento, de cuidado e de amor. Estou gestante, sou casada e tenho uma menina de 7 anos. Por muitas vezes tive medo. Por mim, por minha família, pelo novo ser que estou gerando e já irá passar por uma situação de isolamento. Sem visitas, sem mimos. Com a pandemia veio a exaustão. Conversar e resolver nossos problemas pela internet, apesar de ter se tornado comum, mostrou-me o quanto a emoção e os sentimentos não podem ser representados através da tela de um computador.

Mas de tudo, ainda penso: *que bom ter feito a pesquisa de campo antes da pandemia*. Não porque consegui ouvir, transcrever e analisar as narrativas dos participantes da pesquisa. Penso que foi bom ter feito a pesquisa de campo antes da pandemia para melhor entender o que é valorizar as raízes. Para entender que buscar nas *gentes*, nas comunidades, nos movimentos sociais referências para um *jeito de ser* também é formação. Para entender e reconhecer na escola algo muito além do que um espaço físico. Para entender que a formação inicial de um professor se constitui em processos antes, durante e após o curso de Licenciatura (um processo de formação vitalício). Entender que esse curso de Licenciatura é capaz de transformar. Entender que o *tornar-se professor* se faz em todos esses e em outros espaços.

Das minhas referências de vida no campo até a escuta e acompanhamento da *Turma Vilarejo*, vi as minhas próprias representações assumirem sentidos outros daqueles com os quais estava familiarizada. Cheguei em busca de representações sociais que se mobilizam através de uma Licenciatura em Educação do Campo sobre *tornar-se um professor do campo* e acabei por ver minhas representações se movimentarem: sobre mim mesma, sobre ser professora, sobre meus posicionamentos. Fui observar como um curso movimenta as representações sociais de um grupo e acabei por ser movimentada por ele, ou por eles, os estudantes dessa turma.

Neste estudo, foi possível compreender o motivo pelo qual a educação tornou-se bandeira de luta no meio rural. Dentre as reivindicações e conquistas dessa luta, destacamos a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. A exigência por uma formação docente em áreas rurais representou um estímulo a moradores e trabalhadores a *tornarem-se professores* dessas áreas.

Ao acompanhar a *Turma Vilarejo* assim como dividir momentos coletivos com camponeses das outras habilitações, entendi que a Universidade se tornou uma extensão do campo e das vozes campesinas. A representação inferiorizada marcada, especialmente, pelas dicotomias

campo/cidade e comunidade/sociedade, em muitas dessas vozes, deu lugar a um posicionamento político, prático, e porque não, teórico, em relação ao campo e ao camponês. Porque, apesar de terem sido colocados tensionamentos em relação à ocupação deste espaço pelo camponês, como sendo um lugar que “não é dele e que nunca poderia ser”, o campo e o camponês “escancararam” as portas da Universidade, porque ali é um lugar de direito e que lhes fora negado.

É definitivamente “Religar dois mundos historicamente apartados: o mundo escolar/acadêmico e o mundo rural.” Os tensionamentos provocados por esses “mundos” nos levaram a buscar na Teoria das Representações sociais entendimento ao movimento que é *tornar-se um professor (de Matemática) do campo*. Os *lecampinos* da *Turma Vilarejo* viram as representações desse objeto movimentar-se pelas especificidades da Licenciatura em Educação do Campo. A Pedagogia da Alternância, por exemplo, contribui para que a constituição desse professor vislumbre *do e no campo* um sentido de espaço formativo, demandando do campo um saber da prática docente. Ao descreverem a formação por área do conhecimento, nos conduzem a entender que a Matemática não assume papel de destaque, assim como tradicionalmente é feito em uma “Licenciatura Normal”, definição para a qual os *lecampinos* se sentiram incomodados. Uma vez que também consideram a Licenciatura em Educação do Campo um curso “normal”, com o diferencial de “repensar as várias matemáticas como um modo de valorizar e estabelecer uma conexão com os saberes e fazeres do campo”.

É indiscutível que a Educação do Campo está associada a uma “luta mais ampla”. Uma luta marcada pela presença efetiva dos movimentos sociais e sindicais. Trouxemos quanto esses movimentos foram e ainda são atacados por processos de marginalização. No entanto, no espaço da Universidade, os movimentos sociais receberam sentidos outros, de forma que suas trajetórias se entrelaçaram às trajetórias dos *lecampinos*, que em meio a essa reconstrução de significados, se perceberam indo à luta e levantando a bandeira pela Educação do Campo em um “agir” que exige conhecimento teórico sim, mas sobretudo, prático e político.

E foi nesse sentido que a escola do campo foi colocada pelos *lecampinos* como algo muito além de um espaço físico. A função social da escola do campo nitidamente movimenta a formação desse professor, levando-o a se questionar o tipo de professor que será para aquela escola. Os afetamentos trazidos pela escola do campo provoca no futuro professor um repensar contínuo sobre suas práticas escolares, seus posicionamentos e o seu tornar-se professor atento àquele espaço formativo.

As narrativas dos *lecampinos* sobre os estágios supervisionados descortinaram alguns questionamentos e trouxeram pontos de tensão, especialmente no que tange à Educação Matemática. A dicotomia entre ensinar Matemática e ter que contextualizar esse conteúdo, sem

que o “contextualizar” seja apenas simbólico, é algo, como trouxeram os *lecampinos*, “complicadíssimo”. Encontraram professores que não são do campo, ou não tiveram formação em uma Licenciatura em Educação do Campo, embora sejam professores em uma escola do campo. Viram os professores serem demandados pelas questões da escola, mesmo que obrigatoriamente tivessem que dar conta de um currículo extenso de Matemática. Ouviram falar na Licenciatura em Educação do Campo sobre uma escola *do* e *no* campo e ao chegarem no estágio não conseguiram ver.

Nesse momento, a tensão provocada pela experiência do estágio evidenciou o fato de que estavam tornando-se professores. E isso causou inseguranças, medos, incertezas. Entendemos, pelas narrativas, que os estágios assumiram centralidade nessa formação, pois a partir deste espaço/momento passaram a reelaborar o que entendiam sobre a prática docente.

Por fim, os *lecampinos* se deslocam a legitimar o saber e as práticas de suas comunidades como um espaço de formação. Esse “legitimar” leva-os a querer contribuir para a valorização deste lugar de pertencimento e luta.

Por muito tempo, os intelectuais que falavam pelo camponês e defendiam suas lutas eram de origem urbana. Entretanto, espaços abertos pelas Licenciaturas em Educação do Campo são, por exemplo, um indício de que novas lideranças intelectuais podem ser formadas com raízes em um solo cultural próprio dessas populações.

Desta forma, acreditamos que o *tornar-se professor*, em especial um professor do campo, não representa apenas uma passagem e uma certificação em um curso de Licenciatura, mas simboliza uma reconstrução da identidade camponesa permeada por uma educação. Além disso, carrega valores, tradições e conquistas de povos que, em meio à luta pela terra, se reafirmam e conquistam territórios antes ocupados, majoritariamente, pela população urbana.

O camponês, nativo de suas lutas, é voz potente nessa articulação do saber. A Licenciatura é, a princípio, uma opção que se abre para os estudantes, mas não a única. O sentido que ela assume aqui é o de servir às lutas daquelas populações, reforçando a educação como horizonte fecundo e oportuno.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. rev. Goiânia (GO): Cultura e Qualidade, 2002. p. 27-38.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A abordagem estrutural das representações sociais. **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo, 14/15, 1º e 2º sem. 2002, p. 17-37.
- ANAYA, F. **De “encurralados pelos parques” a “Vazanteiros em Movimento”**: as reivindicações territoriais das comunidades vazanteiras de Pau Preto, Pau de Léguas e Quilombo da Lapinha no campo ambiental. 2012. 257 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. **Projeto Político Pedagógico do curso Pedagogia da Terra**. Belo Horizonte, 2004.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. **Da cor de terra**: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto de luta pela terra. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; LEITE, M. A.; NASCIMENTO, A. C.; SILVA, K. O. A. Representações sociais em movimento: desafios para tornar o estranho em familiar. In: VIII Jornada Internacional e VI Conferência Brasileira sobre representações sociais, **Conferência...** Recife, 2013.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. Representações Sociais em Movimento: desafios e possibilidades na elaboração de um conceito. In: RIBEIRO, L.P.; ANTUNES-ROCHA, M.I. (org.). **Representações Sociais em Movimento**: pesquisas em contextos educativos geradores de mudanças. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.
- APPLE, M. W. **Teachers & Texts: A political Economy of Class & Gender Relations in Education**. New York and London: Routledge & Kegan Paul, 1986.
- ARROYO, M. G. Formação do Educador do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; PEREIRA, P.; FRIGOTTO, G. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 361-367.
- AUAREK, W. A.; VISEU, F. Especificidades da formação do professor de matemática para escolas do campo. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**. Vol. Extra, n.º 6, p. 90-95, 2017.
- AUGUSTO, C. A. *et al.* Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília, v. 51, n. 4, p. 745-764, dez., 2013.
- BACICH, L.; HOLANDA, L. (org.). **Steam em sala de aula**: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica. Porto Alegre: Penso, 2020.
- BARROS, M. R. S. **Os Sem Terrinha**: uma história da luta social no Brasil (1981 – 2012). 2013. 228 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza,

2013. Disponível em: <<https://library.org/document/zxv5654y-universidade-federal-humanidades-departamento-historia-programa-graduacao-historia.html>>. Acesso em: 21 out. 2020.

BECHARA, E. Referência. In: BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BEGNAMI, J. B. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância**. 2019. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BIERHALS, P. R; CONTE, I. I; CINELLI, C. Educação do campo e o acesso à educação superior: desafios do contexto atual. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 35-50, maio/ago, 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/40799/pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2021.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 86**, de 4 de fevereiro de 2013. Diário Oficial da União, Brasília, 30 abr. 2009. Seção 3, nº 24, p. 28. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf> Acesso em: 22 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Edital de Convocação nº 09**, de 29 de abril de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 30 abr. 2009. Seção 3, p. 57-59.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Procampo**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35322>>. Acesso em: 30 de abril. de 2019.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010.: Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 28 out. 2020.

CALDART, R. S. Pedagogia da terra: Formação de identidade e identidade de formação. **Cadernos do ITERRA**, v. 6, n. 2, p. 77-98, 2002.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun., 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2021.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. N.; JESUS, S. M. S. A. (Coord.). **Por uma educação básica no campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**, Brasília, v. 5, p. 10-31, 2004.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000100003&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 3 nov. 2020.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/b8phSC>>. Acesso em: 28 de jul. de 2020.

CARVALHO, C. A. S. **Práticas artísticas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo**: um estudo na perspectiva das representações sociais. 2015, 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CARVALHO, C. A. S. **Representações sociais das práticas artísticas na atuação de professores do campo**. 2017, 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CERQUEIRA, C. R. L. C. G. **Análise de implementação do projeto cidadão nota dez em Minas Gerais: subsídios para a ação**. 2008, 171f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2008.

CHACÓN, I. M.G. **Matemática emocional**: os afetos na aprendizagem matemática. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2003.

CLARETO, S. M. **Terceiras margens**: um estudo etnomatemático de espacialidades em Laranjal do Jari (Amapá). 2003. 254 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102153>>. Acesso em: 2 jan. 2021.

CORACINI, M. J. Subjetividade e Identidade do professor de Português. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 36, p. 147-158, jul./dez., 2000.

COTIAS, P. F. A. M. **Análise retórica acerca da formação e a identidade docente na história da educação brasileira**. 2009. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2009.

DIAS, W. **Jardim Mandala – FaE UFMG**. Belo Horizonte: Facebook, 2 maio 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/jardimmandala.fae/?ref=page_internal> Acesso em: 12 ago. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 9-34, jan./jul., 2016.

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, vol. 15, n. 1, p. 35-42, jan./jun., 2011.

FERNANDES, F. S. Formação de Professores de Matemática em Licenciaturas em Educação do Campo: entre cartas, epistemologias e currículos. **Bolema**, Rio Claro, v. 33, n. 63, p. 27-44, abr., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-636X2019000100027&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FERNANDES, F. S.; COUTINHO, E. P. Por uma Reforma (Agrária) do Saber: Decolonialidade, Educação do Campo e Formação de Professores de Matemática. **Revista de Educação Matemática**. 2021. (no prelo).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17^aed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIRALDO, V. Formação de professores de matemática: para uma abordagem problematizada. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 70, n. 1, p. 37-42, jan., 2018. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252018000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 jan. 2021.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (org). **Psicologia Social: textos em representações sociais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

GOMES, E. B. **Aprendizagem Docente e Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática**: Investigação de Experiências Colaborativas no Contexto da Amazônia Paraense. 2014. 308 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Cuiabá, 2014. Disponível em: <<https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/03367094839d17bdae7b2a22efc86a64.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

HORÁCIO, A. S.; ROSENO, S. M.; ROSENO, M. H. Movimento Social e Universidade: construindo parcerias. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo)

HOLSTI, O. R. Content analysis. **Handbook of social psychology**. Mass: Reading Addison Wesley, 1996.p. 186.

IZA, D. F. V. *et al.* Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

BÍBLIA, N. T. João. In: BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**: o Antigo e o Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Geográfica, 2018.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (ed.), **Psychologie Sociale**. Paris: PUF, 1988.

JODELET, D. **Loucura e representações sociais**. Tradução de Lucy Magalhães. 2^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

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

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEWGOY, A. M. B; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. In: **Revista Texto & Contextos: coletâneas em Serviço Social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 2, p. 115-130, 2004.

LIMA, A. S. **A relação entre conteúdos matemáticos e o campesinato na formação de professores de matemática em cursos de licenciatura em educação do campo**. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

LIMA, A. S; LIMA, I. M. S. Educação Matemática e Educação do Campo: desafios e possibilidades de uma articulação. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana: EM TEIA**, vol. 4, n. 3, p. 1 - 10, 2013.

LOBATO, M. Urupês. São Paulo: Editora: Globo, 2007.

MAIA, L. Matemática concreta x matemática abstrata: mito ou realidade? In: Reunião Anual da ANPED, 23, 2000, Caxambú. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2000. Disponível em: <http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_23/matematica_concreta.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2019.

MÉLLO, R. P. *et al.* Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. **Psicologia e Sociedade**, v.19, n.3, p. 26-32, 2007.

MENEGHETTI, R. C. G. O Conhecimento Matemático no Realismo e no Idealismo: Compreensão e Reflexão. **Revista Episteme**, Porto Alegre, n. 16, p. 137-149, jan./jun., 2003.

MENEZES, L. Matemática, Linguagem e Comunicação. In: Encontro Nacional de Professores de Matemática, 20, 1999, Portimão. **Atas...** Portimão: Associação de Professores de Matemática, 1999, p. 71-82.

MOLINA, M. C. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão II**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – Reflexões sobre o Pronea e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p.145-166, jan./mar., 2015.

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p.587-609, jul./set., 2017.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e o seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: Investigações em psicologia social. 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

NEVES, M. O. A importância da Investigação Qualitativa no Processo de Formação Continuada de Professores: Subsídios ao Exercício da Docência. **Revista Fundamentos**, v. 2, n. 1, 2015.

NOGUEIRA, M. C. R. **Gerais a dentro e a fora**: identidade e territorialidade entre Geraizeiros do Norte de Minas Gerais. 2009. 233f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Brasília, DF, 2009.

PESSOA, F. **Poemas de Ricardo Reis**: Temo Lúcia. Biblioteca Essencial da Literatura Portuguesa. Lisboa: Ed. Atlântico Press, 2013.

POMBO-DE-BARROS, C. F.; ARRUDA, A. M. S. Afetos e representações sociais: contribuições de um diálogo transdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 2, jun., 2010, p. 351-360. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 dez. 2020.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação - quando as memórias narram a história de formação. In: PRADO, G. V. T; SOLIGO, R. (org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2007, p. 45-59.

RIBEIRO, M. **Movimento Camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, L. P. **O campo, a violência e a educação do campo**: representações sociais sobre a violência de educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Rio de Janeiro: Gramma, 2017.

RIBEIRO, L. P; CARVALHO, C. A. ANTUNES-ROCHA, M. I. Representações Sociais em Movimento: Uma análise de duas pesquisas no âmbito da educação do campo da FAE-UFMG. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 37, dez., 2017, p. 343-366.

RODRIGUES, L. **Professor de Matemática: influência das pesquisas e propostas do campo da Educação Matemática sobre as representações sociais de seus formadores**. 2000. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, J. R. **Licenciatura em Educação do Campo: propostas em disputa na perspectiva de estudantes do Curso de Matemática da UFMG**. 2016, 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SACHS, L.; ELIAS, H. R. A Formação Matemática nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. **Bolema**, Rio Claro, v. 30, p. 439-454, 2016.

SACHS, L. Currículo de matemática na educação do campo: panoramas e zoons. **Revista Zetetiké**, Campinas, v. 26, n. 2, p.404-422, mai./ago., 2018.

SAMPAIO, J. *et al.* Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface**, Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1299-1311, 2014.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, C. A.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Memória e História do PRONERA**: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, 2010.

SANTOS, C. A. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil**: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura em educação do campo na UnB. Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012.

SANTOS, G. **Construtores do Futuro**. Piauí Setor de Educação do MST, 2019.

SILVA, E. F.; OLIVEIRA, S. **Escola multisseriada**: uma realidade da educação do campo. Paraná: UFPR, s.d. Disponível em <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38405/R%20-%20E%20-%20ERICA%20FLORES%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

SILVA, V.; ANDREOLI, V. M.; GONÇALVES, M. B.; DAHMER, G. W. Educação Do Campo: vivências transformadoras na realidade local. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 6, n. 2, jul./nov., 2017.

SOUZA, C. P. Prefácio. In: RIBEIRO, L.P; ANTUNES-ROCHA, M.I. (org.). **Representações Sociais em Movimento**: pesquisas em contextos educativos geradores de mudanças. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

TRINDADE, Z. A. Representação social: “modo de conhecer” no cenário da saúde. In: Z. TRINDADE; CAMINO, C. (org.). **Cognição Social e Juízo Moral**. Rio de Janeiro: Coletâneas da ANPEPP, v. 1, n. 6, p. 45-59, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Coordenação do Lecampo Fae/UFMG. **Dossiê 2019**. Dossiê sobre impacto do encerramento do programa de incentivo à formação docente (PIFD) no curso de licenciatura em educação do campo (Lecampo FaE/UFMG). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

VILLAS BÔAS, L. P. S. **Brasil**: ideia de diversidade e representações sociais. São Paulo: Annablume, 2010.

APÊNDICES

Apêndice I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Memoriais

Projeto: Ser professor do campo: representações sociais em movimento em uma licenciatura em educação do campo com habilitação em Matemática

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre as Representações Sociais que estão em movimento no processo formativo de futuros professores de Matemática em uma Licenciatura em Educação do Campo. Você foi selecionado por fazer parte da próxima turma a se formar com habilitação em Matemática, no primeiro semestre do ano de 2020. Em decorrência disso, entende-se que já foram contempladas tanto as trajetórias antes do curso quanto durante o curso. Esta pesquisa será realizada por Gleice Aparecida de Moraes Lima, com a orientação do Prof. Dr Filipe Santos Fernandes, para o curso de Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O objetivo desse estudo é compreender o “ser professor do campo” para futuros professores de Matemática em uma licenciatura em Educação do Campo, com base na Teoria das Representações Sociais em Movimento. Como benefício, esta pesquisa pretende contribuir para novas discussões acerca da Educação do Campo, buscando aprimorar conhecimentos e ações nessa área, visando garantir, cada vez mais, o direito aos povos camponeses a uma educação de qualidade.

Para isso, solicito o acesso e manuseio do seu memorial, produzido no ano de 2016, quando ingressou no curso da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, o Lecampo. Com a sua devida autorização, este documento será analisado compondo uma das etapas dessa investigação.

Os dados e demais informações obtidas nos memoriais serão utilizados exclusivamente para os fins dessa pesquisa e a sua identidade será preservada em divulgações sobre o estudo. Os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados obtidos e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo, mas sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas e mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Neste sentido, as informações pessoais que serão registradas durante as intervenções somente serão publicadas caso você assine o termo de cessão de direitos, caso contrário, os dados não serão usados. Nos comprometemos com a guarda,

Participante da pesquisa [rubrica] _____
 Pesquisador Responsável [rubrica] _____
 Pesquisador Co-responsável [rubrica] _____

cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida. Qualquer outra pesquisa, em que necessitemos coletar informações, será submetida para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa. Os dados obtidos da pesquisa documental serão guardados de forma sigilosa, segura, confidencial e privada, por cinco anos, e depois serão destruídos.

A participação nessa pesquisa é voluntária, não será remunerada e não haverá nenhum custo para que você participe deste estudo. Você pode pedir esclarecimentos ou desistir de participar a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste termo de consentimento, sem nenhuma penalização se isto ocorrer.

Caso deseje participar da pesquisa e esteja de acordo com os termos deste consentimento, você deverá assinar as duas vias deste documento e entregá-lo à pesquisadora Gleice até _____ (uma das vias será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você).

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Se precisar de qualquer outro esclarecimento, fique à vontade para entrar em contato com a pesquisadora corresponsável, Gleice Aparecida de Moraes Lima (31 98726-3664, gleice.moraes11@gmail.com), ou com o orientador Dr. Filipe Santos Fernandes (31 99156-2085, fernandes.fjf@gmail.com).

Muito obrigado pela sua atenção!

_____, _____ de _____ de _____

Nome completo do (a) aluno (a)

Assinatura do (a) aluno (a)

CPF: _____

Prof. Dr. Filipe Santos Fernandes - Pesquisador responsável

Mestranda Gleice A. Moraes Lima - Pesquisadora co-responsável

Em caso de dúvidas sobre questões éticas, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais: avenida Presidente Antônio Carlos, nº 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, cep: 31.270.901; telefone (31) 3409-4592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Apêndice II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Observações

Projeto: Ser professor do campo: representações sociais em movimento em uma licenciatura em educação do campo com habilitação em Matemática

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre as Representações Sociais que estão em movimento no processo formativo de futuros professores de Matemática em uma Licenciatura em Educação do Campo. Você foi selecionado por fazer parte da próxima turma a se formar com habilitação em Matemática, no primeiro semestre do ano de 2020. Em decorrência disso, entende-se que já foram contempladas tanto as trajetórias antes do curso quanto durante o curso. Esta pesquisa será realizada por Gleice Aparecida de Moraes Lima, com a orientação do Prof. Dr Filipe Santos Fernandes, para o curso de Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O objetivo desse estudo é compreender o “ser professor do campo” para futuros professores de Matemática em uma licenciatura em Educação do Campo, com base na Teoria das Representações Sociais em Movimento. Como benefício, esta pesquisa pretende contribuir para novas discussões acerca da Educação do Campo, buscando aprimorar conhecimentos e ações nessa área, visando garantir, cada vez mais, o direito aos povos camponeses a uma educação de qualidade.

Para isso, acompanharei suas aulas da Licenciatura em Educação do Campo, registrarei observações percebidas nessas aulas em diários de campo, com o objetivo de compreender esta questão. Os dados e demais informações obtidas durante a investigação serão utilizados exclusivamente para os fins dessa pesquisa e a sua identidade será preservada em divulgações sobre o estudo. Os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados obtidos e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo. Mas sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas e mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Neste sentido, as informações pessoais que serão registradas durante as intervenções somente serão publicadas caso você assine o termo de cessão de direitos, caso contrário, os dados não serão usados. O material da pesquisa será devidamente arquivado por cinco anos e depois desse período será destruído.

A participação nessa pesquisa é voluntária, não será remunerada e não haverá nenhum

Participante da pesquisa [rubrica] _____
 Pesquisador Responsável [rubrica] _____
 Pesquisador Co-responsável [rubrica] _____

custo para que você participe deste estudo. Você pode pedir esclarecimentos ou desistir de participar a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste termo de consentimento, sem nenhuma penalização se isto ocorrer.

Considerando a natureza desta investigação, esclarecemos que o risco aos participantes é mínimo, sendo comparável ao risco existente em atividades rotineiras como uma conversa, que pode acarretar cansaço ou gerar emoções diversas. No caso de qualquer desconforto, você poderá interromper nossa observação.

Caso deseje participar da pesquisa e esteja de acordo com os termos deste consentimento, você deverá assinar as duas vias deste documento e entregá-lo à pesquisadora Gleice até _____ (uma das vias será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você).

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Se precisar de qualquer outro esclarecimento, fique à vontade para entrar em contato com a pesquisadora corresponsável, Gleice Aparecida de Moraes Lima (31 98726-3664, gleice.moraes11@gmail.com), ou com o orientador Dr. Filipe Santos Fernandes (31 99156-2085, fernandes.fjf@gmail.com).

Muito obrigado pela sua atenção!

_____, _____ de _____ de _____

Nome completo do (a) aluno (a)

Assinatura do (a) aluno (a)

CPF: _____

Prof. Dr. Filipe Santos Fernandes - Pesquisador responsável

Mestranda Gleice A. Moraes Lima - Pesquisadora co-responsável

Em caso de dúvidas sobre questões éticas, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais: avenida Presidente Antônio Carlos, nº 6627,

Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, cep: 31.270.901; telefone (31) 3409-4592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Apêndice III: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Rodas De Conversa

Projeto: Ser professor do campo: representações sociais em movimento em uma licenciatura em educação do campo com habilitação em Matemática

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre as Representações Sociais que estão em movimento no processo formativo de futuros professores de Matemática em uma Licenciatura em Educação do Campo. Você foi selecionado por fazer parte da próxima turma a se formar com habilitação em Matemática, no primeiro semestre do ano de 2020. Em decorrência disso, entende-se que já foram contempladas tanto as trajetórias antes do curso quanto durante o curso. Esta pesquisa será realizada por Gleice Aparecida de Moraes Lima, com a orientação do Prof. Dr Filipe Santos Fernandes, para o curso de Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O objetivo desse estudo é compreender o “ser professor do campo” para futuros professores de Matemática em uma licenciatura em Educação do Campo, com base na Teoria das Representações Sociais em Movimento. Como benefício, esta pesquisa pretende contribuir para novas discussões acerca da Educação do Campo, buscando aprimorar conhecimentos e ações nessa área, visando garantir, cada vez mais, o direito aos povos camponeses a uma educação de qualidade.

Para isso, faremos algumas rodas de conversas com vocês, alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG (Lecampo) e participantes deste projeto, com o objetivo de compreender esta questão. As rodas de conversas serão gravadas em áudio e vídeo, com a sua devida autorização, serão realizadas durante suas aulas do curso, e posteriormente analisadas compondo uma das etapas dessa investigação. O local das rodas de conversas será o mesmo onde acontece a realização do curso Lecampo, com o horário a ser definido de acordo com a sua disponibilidade. Intenta-se realizar duas rodas de conversa com 2 (uma) hora de duração cada, aproximadamente.

Os dados e demais informações obtidas durante a investigação serão utilizados exclusivamente para os fins dessa pesquisa e a sua identidade será preservada em divulgações sobre o estudo. Os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados obtidos e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo, mas sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas

Participante da pesquisa [rubrica] _____
 Pesquisador Responsável [rubrica] _____
 Pesquisador Co-responsável [rubrica] _____

científicas e mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Neste sentido, as informações pessoais que serão registradas durante as intervenções somente serão publicadas caso você assine o termo de cessão de direitos, caso contrário, os dados não serão usados. O material da pesquisa será devidamente arquivado por cinco anos e depois desse período será destruído.

A participação nessa pesquisa é voluntária, não será remunerada e não haverá nenhum custo para que você participe deste estudo. No entanto, durante nossas intervenções você terá garantida sua alimentação, caso necessário.

Você pode pedir esclarecimentos ou desistir de participar a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste termo de consentimento, sem nenhuma penalização se isto ocorrer.

Considerando a natureza desta investigação, esclarecemos que o risco aos participantes é mínimo, sendo comparável ao risco existente em atividades rotineiras como uma conversa, que pode acarretar cansaço ou gerar emoções diversas. No caso de qualquer desconforto, você poderá interromper a conversa.

Caso deseje participar da pesquisa e esteja de acordo com os termos deste consentimento, você deverá assinar as duas vias deste documento e entregá-lo à pesquisadora Gleice até _____ (uma das vias será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você).

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Se precisar de qualquer outro esclarecimento, fique à vontade para entrar em contato com a pesquisadora corresponsável, Gleice Aparecida de Moraes Lima (31 98726-3664, gleice.moraes11@gmail.com), ou com o orientador Dr. Filipe Santos Fernandes (31 99156-2085, fernandes.fjf@gmail.com).

Muito obrigado pela sua atenção!

_____, _____ de _____ de _____

Nome completo do (a) aluno (a)

Assinatura do (a) aluno (a)

CPF: _____

Prof. Dr. Filipe Santos Fernandes - Pesquisador responsável

Mestranda Gleice A. Moraes Lima - Pesquisadora co-responsável

Em caso de dúvidas sobre questões éticas, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais: avenida Presidente Antônio Carlos, nº 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, cep: 31.270.901; telefone (31) 3409-4592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Apêndice IV: Termo de Autorização da Instituição

Projeto: Ser professor do campo: representações sociais em movimento em uma licenciatura em educação do campo com habilitação em Matemática

Estamos realizando uma pesquisa sobre as Representações Sociais que estão em movimento no processo formativo de futuros professores de Matemática em uma Licenciatura em Educação do Campo. Para tanto, solicitamos a autorização desta Diretoria para realizar este estudo no contexto do Projeto.

Esta pesquisa será realizada por Gleice Aparecida de Moraes Lima, com a orientação do Professor Dr. Filipe Santos Fernandes, para o curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objetivo desse estudo é compreender o “ser professor do campo” para futuros professores de Matemática em uma licenciatura em Educação do Campo, com base na Teoria das Representações Sociais em Movimento.

Para isso, acompanharei as aulas da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG durante o mês de janeiro e registrarei observações percebidas nessas aulas em diários de campo, com o objetivo de compreender esta questão.

Por meio de um termo de consentimento, os participantes da pesquisa serão informados que sua contribuição é voluntária, não será remunerada, não envolve nenhum custo, e pode ser interrompida a qualquer momento, sem que haja nenhum tipo de penalização. Ademais, os participantes podem solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos ou outros aspectos do estudo durante todo o processo de investigação.

Ressalta-se ainda, que os dados e demais informações obtidas durante o estudo serão utilizados exclusivamente para os fins da pesquisa. A identidade dos participantes e do Projeto será preservada em quaisquer divulgações sobre os resultados do estudo. Neste sentido, as informações pessoais que serão registradas durante as intervenções somente serão publicadas caso você assine o termo de cessão de direitos, caso contrário, os dados não serão usados. O material da pesquisa será devidamente arquivado por cinco anos e, posteriormente, destruído.

Considerando a natureza desta investigação, esclarecemos que o risco aos participantes é mínimo, sendo comparável ao risco existente em atividades rotineiras como uma conversa, por exemplo, o que pode acarretar cansaço ou gerar emoções diversas. No caso de qualquer desconforto, os participantes poderão interromper a roda de conversa e contarão com o apoio psicológico do pesquisador assistente.

Os procedimentos utilizados nesse estudo estão em acordo com os critérios de ética relativo à pesquisa com seres humanos, conforme Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde. Após a finalização da investigação, os resultados da pesquisa serão disponibilizados para a instituição, se for assim solicitado.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta pesquisa e caso haja dúvidas sobre o estudo, poderá entrar em contato com a pesquisadora co-responsável Gleice Aparecida de Moraes Lima (31 98726-3664, gleice.moraes11@mail.com) ou com o orientador Dr. Filipe Santos Fernandes (31 99156-2085, fernandes.fjf@gmail.com). Obrigado pela sua atenção!

_____, _____ de _____ de _____

Nome completo e assinatura do (a) responsável institucional com carimbo

Em caso de dúvidas sobre questões éticas, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais: avenida Presidente Antônio Carlos, nº 6627,

Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, cep: 31.270.901; telefone (31) 3409-4592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Apêndice V: Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz**Pessoa maior de 18 anos**

Neste ato, e para todos os fins em direito admitidos, autorizo expressamente a utilização da minha imagem e voz, em caráter definitivo e gratuito, constante em fotos e filmagens decorrentes da minha participação na pesquisa sobre as Representações Sociais que estão em movimento no processo formativo de futuros professores de Matemática em uma Licenciatura em Educação do Campo:

Programa: Mestrado em Educação - Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Título da pesquisa: Ser professor do campo: Representações Sociais em Movimento em uma Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática

Pesquisadora: Gleice Aparecida de Moraes Lima

Orientador: Filipe Santos Fernandes

Objetivo principal: Compreender o “ser professor do campo” para futuros professores de Matemática em uma licenciatura em Educação do Campo, com base na Teoria das Representações Sociais em Movimento.

As imagens e a voz poderão ser exibidas: nos relatórios parcial e final da referida pesquisa, na apresentação audiovisual da mesma, em publicações e divulgações acadêmicas, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa, fazendo-se constar os devidos créditos.

A pesquisadora fica autorizada a executar a edição e montagem das fotos e filmagens, conduzindo as reproduções que entender necessárias, bem como a produzir os respectivos materiais de comunicação, respeitando sempre os fins aqui estipulados.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a minha imagem e voz ou qualquer outro.

_____, _____ de _____ de 2019.

Assinatura

Nome: _____

RG.: _____ CPF: _____

Telefone1: () _____ Telefone2: () _____

Endereço: _____

Apêndice VI: Carta de Cessão de Direitos**CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS**

Eu, _____, RG n° _____, declaro ceder a Gleice Aparecida de Moraes Lima, RG n° MG-14.172.723, os direitos sobre as anotações em seu diário de campo bem como da gravação da(s) roda(s) de conversa ocorrida(s) em _____, com duração de _____ e, também, os direitos sobre a transcrição e a textualização (a mim apresentadas e por mim conferidas e validadas) dos referidos registros, para utilização em sua pesquisa de mestrado.

Declaro estar ciente que os conhecimentos resultantes desta pesquisa serão publicados em uma dissertação de mestrado, bem como em artigos a serem submetidos a revistas especializadas, congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais. E, nesse sentido, concordo que a transcrição e a textualização da entrevista por mim concedida sejam utilizadas, em parte ou integralmente, também nesses artigos.

Declaro, ainda, estar ciente de que o material coletado para o estudo, ao ser publicado na dissertação e em artigos, se tornará público e por isso poderá ser fonte para pesquisas de outra natureza.

Por fim, declaro autorizar a divulgação do meu verdadeiro nome tanto na dissertação de mestrado quanto nos artigos oriundos dela.

Este documento será assinado em duas vias, ficando uma com a pesquisadora responsável e a outra com o participante da pesquisa.

LOCAL E DATA DA CESSÃO

ASSINATURA DO COLABORADOR DA PESQUISA

ASSINATURA DA PESQUISADORA

ANEXOS**Anexo I: Termo de Compromisso – Declaração de Pesquisadores****Termo de Compromisso**

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da resolução 466/12 e suas complementares. Comprometo-me em utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada e fará parte integrante da documentação da mesma.

Belo Horizonte, 17 de outubro de 2019



Mestranda Gleice A. Moraes Lima



Prof. Dr. Filipe Santos Fernandes (Orientador)

Anexo II: Edital do concurso para ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFMG 2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG

EDITAL COMPLEMENTAR AO EDITAL DO CONCURSO PARA INGRESSO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – UFMG 2016

A Universidade Federal de Minas Gerais faz saber aos interessados que, no período de **2 de setembro a 16 de outubro de 2015**, estarão abertas, exclusivamente pela *Internet*, as inscrições ao Concurso 2016 para ingresso no curso presencial de Graduação - **Licenciatura em Educação do Campo** da UFMG 2016 na Área de **Matemática**.

O Concurso será regido por este Edital, aprovado em 4 de agosto de 2015, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) desta Universidade.

1. INFORMAÇÕES PRELIMINARES

- 1.1. Só poderá concorrer a uma das vagas definidas no QUADRO I deste Edital o candidato que:
- tiver concluído ou estiver regularmente matriculado na 3ª série do ensino médio ou em curso equivalente. A não certificação do ensino médio implicará a perda automática da vaga no momento do Registro Acadêmico e Matrícula na UFMG.
 - residir e/ou trabalhar no espaço sócio-territorial do campo, conforme especificado no item 3.6, deste Edital.
 - obrigatoriamente, estiver inscrito no Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM 2015, conforme orientação constante no Edital do Concurso para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo UFMG 2016, publicado no Diário Oficial da União em 30 de abril de 2015, e disponível na página www.ufmg.br/copeve.
- 1.2. É responsabilidade do candidato ou de seu representante legal, quando for o caso, inteirar-se do edital do ENEM 2015 e manter-se atento às regras e às atualizações divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP/MEC).
- 1.3. Antes de fazer sua inscrição, o candidato, se maior de 18 (dezoito) anos, ou seu representante legal, quando for o caso, deverá ler atentamente este Edital e, também, todas as demais informações que forem disponibilizadas pela *Internet*, na página www.ufmg.br/copeve.

2. DO CURSO

- O curso de Licenciatura em Educação do Campo habilita professores para atuar nos últimos quatro anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na Área de Matemática, em escolas que atendem às populações do campo.
- São consideradas como escolas do campo aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística como rural e, mais amplamente, aquelas que, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas, atendem às populações cuja dinâmica social e cultural está majoritariamente vinculada ao trabalho no campo.
- O curso será ofertado em regime de alternância entre *Tempo Escola* e *Tempo Comunidade*. O *Tempo Escola* será desenvolvido durante o semestre acadêmico, com duração aproximada de 4 a 5 semanas, em regime de tempo integral no *Campus* da Universidade Federal de Minas Gerais. O *Tempo Comunidade* será desenvolvido durante o semestre acadêmico nos locais de moradia e/ou de trabalho dos estudantes, por meio de projetos de estudos, vinculados ao contexto e às escolas do campo.
- A indicação do local de funcionamento e do Ato Autorizativo do curso está disponível na página da

Copeve www.ufmg.br/copeve.

3. DA INSCRIÇÃO

- 3.1. Não haverá cobrança da Taxa de Inscrição ao Concurso.
- 3.2. A inscrição deverá ser feita exclusivamente pela *Internet*, na página www.ufmg.br/copeve, no período de **2 de setembro a 16 de outubro de 2015**, até às 17 horas (hora oficial de Brasília).
- 3.3. Para efetuar a inscrição, no período acima determinado, o candidato, por ato próprio, se maior de 18 anos, ou de seu representante legal, quando for o caso, deverá:
- 3.3.1. Acessar a página www.ufmg.br/copeve e preencher todo o Requerimento de Inscrição, segundo instruções contidas nessa página.
 - 3.3.2. Informar, obrigatoriamente, número de seu próprio CPF e o número de Inscrição no ENEM 2015.
 - 3.3.3. Enviar toda a documentação especificada no item 3.6, deste Edital, via SEDEX ou carta registrada, com aviso de recebimento, para Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) da UFMG – Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa III – 2º andar – Bairro Pampulha, Belo Horizonte/MG, CEP 31270-901. Serão consideradas apenas as inscrições cuja documentação for enviada com **data de postagem até o dia 21 de outubro de 2015**.
- 3.4. Para o candidato que não dispuser de computador ou de acesso à *Internet*, haverá posto de atendimento disponibilizado para a realização da inscrição, no período de **2 de setembro a 16 de outubro de 2015**, de segunda a sexta-feira, das 10h às 16h, na sede da Copeve/UFMG – Avenida Presidente Antônio Carlos, 6.627, Pampulha - Unidade Administrativa III, 2º andar, *Campus* Pampulha da UFMG - Belo Horizonte/MG.
- 3.5. Não serão efetivadas as inscrições que: a) não estiverem instruídas com todas as informações exigidas; b) contiverem informações inverídicas; c) não chegarem à UFMG dentro do prazo de inscrição por motivos de ordem técnica, tais como: falhas de comunicação, congestionamento das linhas de comunicação, falhas de impressão, problemas de ordem técnica nos computadores utilizados pelos candidatos e por outros fatores que impossibilitem a transferência dos dados.
- 3.6. Para a Homologação da Inscrição, o candidato deverá encaminhar, para análise, a seguinte documentação:
- a) Cópia da ficha de requerimento de inscrição devidamente preenchida;
 - b) Cópia de documento oficial de identidade, com fotografia, assinatura e número do Registro Geral, nítidos e sem rasuras;
 - c) Cópia do seu próprio CPF;
 - d) Declaração de vínculo com a família produtora rural, redigida de próprio punho;
 - e) Declaração da escola, quando o candidato trabalhar no estabelecimento;
 - f) Comprovante de residência (ex.: conta de luz, escritura do imóvel, declaração do sindicato, etc.);
 - g) “Carta de Intenções”, redigida de próprio punho e assinada, com no máximo duas laudas, explicitando o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) pretende cursar a Licenciatura em Educação do Campo, destacando: sua identidade como sujeito que reside/trabalha no campo; experiências em educação do campo; ideias/propostas que considera como relevantes para a promoção do direito à Educação do Campo.
 - h) Pelo menos um dos documentos comprobatórios da condição “residir e/ou trabalhar no espaço sócio-territorial do campo” abaixo relacionados:
 1. Declaração, do Órgão Municipal de Ensino ou da Secretaria Estadual de Educação/Escola/Superintendência, de que o(a) candidato(a) exerce função docente ou administrativa em escolas que atendem à população que reside no campo.

2. Cartão de Produtor Rural (titular ou dependente), emitido por Órgãos Competentes do Governo Federal. No caso de dependentes, será necessário constar na carta o grau de parentesco.
 3. Declaração, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), de que o candidato está inscrito no seu sistema de cadastro como beneficiário do Programa de Reforma Agrária (SIPRA).
 4. Declaração, de organizações governamentais, comunitárias, sindicais e sociais, de que o(a) candidato(a) atua em projetos de educação escolar, ambiental, de economia solidária, de agroecologia, cultural, de lazer, dentre outros. Ressaltamos que essas organizações devem estar devidamente registradas como de utilidade pública e sem fins lucrativos. Nesse caso, o candidato deverá providenciar uma cópia da Ata de eleição e posse da Diretoria Atual da entidade, assinada pelo Representante Legal, com o número de Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ).
- 3.7. São de inteira responsabilidade do candidato ou de seu representante legal as informações prestadas no ato da inscrição.
- 3.8. Após o recebimento, pela Copeve, da documentação exigida no item 3.6 deste Edital, o candidato não poderá mais ter acesso a ela. As cópias dos documentos não serão devolvidas ao candidato. A Copeve não se responsabilizará por extravio de qualquer documentação.
- 3.9. A homologação da inscrição será feita por uma Comissão designada pela Faculdade de Educação da UFMG, após análise da documentação comprobatória.
- 3.10. A inscrição só será efetivada após o resultado final da homologação, que será disponibilizado exclusivamente pela *Internet*, na página www.ufmg.br/copevc, a partir do dia **19 de novembro de 2015**.
- 3.11. Caso tenha qualquer discordância em relação ao resultado da homologação da inscrição, o candidato deverá protocolar, diretamente na Copeve/UFMG, ou postar em uma das agências dos Correios, reclamação ou recurso, no prazo de 3 (três) dias úteis após a data de divulgação do mesmo, observando as seguintes orientações:
- a) O recurso deverá ser feito individualmente, pelo próprio candidato.
 - b) Deverá ser apresentado em letra de forma ou digitado, instruído e fundamentado com argumentação lógica.
 - c) Deverá ter a identificação do candidato e ser devidamente assinado.
 - d) Não serão aceitas reclamações por *e-mail* ou via fax.
 - e) Depois do prazo fixado, não serão aceitas quaisquer reclamações ou recursos, nem serão apreciados recursos incompletos ou que não estejam de acordo com as orientações acima citadas.
- 3.12. Na hipótese de se comprovar fraude nos dados fornecidos na inscrição, independentemente das ações legais cabíveis, o candidato será automaticamente eliminado deste Concurso.
- 3.13. Não serão consideradas reclamações em razão de eventuais prejuízos decorrentes do fornecimento de dados incorretos ou da alegação de desconhecimento do conteúdo deste Edital.
- 3.14. Realizada a inscrição, o candidato deverá se manter atento às atualizações divulgadas pela *Internet*, na página da Copeve www.ufmg.br/copeve e também na página eletrônica do Ministério da Educação (MEC), bem como a quaisquer outros editais que venham ser publicados pela UFMG antes da realização do Concurso.

4. DAS VAGAS

- 4.1. O número de vagas oferecido pela UFMG em 2016, com a especificação do respectivo turno de oferta e da cidade onde o curso será ofertado, está relacionado no QUADRO I, deste Edital.
- 4.2. Caso venha a decidir por qualquer mudança no número de vagas e/ou na sua redistribuição, a UFMG dará ampla divulgação das alterações definidas, até às vésperas da realização das provas do ENEM.

QUADRO I - Distribuição de vagas
Curso oferecido no *Campus* UFMG Pampulha/ Belo Horizonte - MG

Curso	Turno	Total de vagas	Entrada
Licenciatura em Educação do Campo Habilitação Matemática	Diurno*	35	2º semestre
TOTAL DE VAGAS		35	

*quando necessário haverá atividades no período noturno

5. DAS PROVAS

- 5.1. O Concurso será realizado em uma etapa.
- 5.2. Serão utilizadas as notas das cinco provas do exame ENEM 2015.
- 5.3. A nota final de cada um dos candidatos resultará da média aritmética simples das notas de cada uma das cinco provas do ENEM, e será representada com precisão de 4 (quatro) casas decimais.

6. DA ELIMINAÇÃO E DA CLASSIFICAÇÃO FINAL

- 6.1. Estará eliminado do Concurso o candidato que obtiver menos de 10% (dez por cento) da nota máxima possível.
- 6.2. Na apuração do Resultado Final, ocorrendo empate na última colocação, terá prioridade, para efeito de aprovação:
- a maior nota na prova de Redação.
 - os pontos obtidos na prova de Matemática.
 - o candidato mais velho, conforme os termos previstos pelo art. 27 da [Lei nº 10.741/2003](#).
- 6.3. O Resultado Final do Concurso será divulgado na página da Copeve – www.ufmg.br/copeve, mediante publicação da listagem dos candidatos aprovados, até atingir o limite máximo das vagas previstas para o curso. Não serão fornecidas informações sobre o Resultado Final por telefone, correio eletrônico, via postal ou qualquer outra forma além daquela especificada acima.
- 6.4. Caso tenha qualquer discordância quanto ao Resultado Final do Concurso, o candidato, ou seu representante legal, deverá protocolar, diretamente na Copeve/UFMG, reclamação ou recurso, devidamente instruído e fundamentado com argumentação lógica, por escrito – em letra de forma ou digitado, e assinado, no prazo de até 5 (cinco) dias úteis após a data da divulgação oficial do resultado final. Não serão aceitas reclamações por *e-mail* ou via fax. Depois desse prazo, não serão aceitas quaisquer reclamações ou recursos.

- 6.5. As convocações de candidatos aprovados para Registro Acadêmico e Matrícula serão de inteira

responsabilidade do Departamento de Registro Acadêmico – DRCA da UFMG.

7. DO REGISTRO ACADÊMICO E DA MATRÍCULA INICIAL DOS CANDIDATOS SELECIONADOS

- 7.1. O Registro Acadêmico e a Matrícula em Atividades Acadêmicas Curriculares dos candidatos classificados para o curso de Graduação - Licenciatura em Educação do Campo da UFMG em 2016 – dois atos acadêmicos independentes e igualmente indispensáveis – serão realizados pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da UFMG, de acordo com instruções para Registro Acadêmico e Matrícula em Atividades Acadêmicas Curriculares, que serão divulgadas, juntamente com o Resultado Final desse Concurso, na página www.ufmg.br/drca.
- 7.2. Para efetuar o Registro Acadêmico e a matrícula, os candidatos convocados deverão:
1. Preencher a **Ficha de Cadastro para o Registro Acadêmico**, encaminhada pelo DRCA – via correios.
 2. Enviar ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DRCA, exclusivamente por SEDEX, como condição obrigatória para efetivação do Registro Acadêmico, envelope individual, contendo a seguinte documentação:
 - a) Ficha de Cadastro para Registro Acadêmico devidamente preenchida;
 - b) Certificado de Conclusão do Ensino Médio, ou equivalente;
 - c) Histórico Escolar do Ensino Médio;
 - d) Documento de Identidade (no caso de candidato estrangeiro, Cédula de Identidade expedida pela Polícia Federal, ou passaporte, com Visto Temporário de Estudante válido);
 - e) Documento que comprove a quitação com as obrigações eleitorais;
 - f) Documento que comprove a quitação com as obrigações do serviço militar, para o candidato homem, maior de 18(dezoito) anos. O candidato com idade superior a 46(quarenta e seis) anos está dispensado da apresentação do documento;
 - g) CPF;
 - h) Duas fotografias 3x4, recentes;
 - i) Declaração de que não ocupa vaga em curso de graduação em outra instituição pública de ensino superior brasileira – [Lei nº 12.089/2009](#) (Modelo disponível na página www.ufmg.br/drca);
 Em nenhuma hipótese, o Registro Acadêmico e a matrícula serão efetuados sem a documentação completa, na forma exigida nos itens acima.
- 7.3. Não será permitido o Registro Acadêmico de candidato que, embora classificado para o curso de Graduação da UFMG em 2016, já esteja matriculado em outro curso nesta Universidade.
- 7.4. É vedada, por lei, a matrícula simultânea em mais de uma instituição pública de ensino superior – federal, estadual ou municipal, conforme prevê a [Lei nº 12.089/2009](#).
- 7.5. O candidato que for aprovado para um curso em que já possua Registro Acadêmico não receberá novo Número de Registro e não ocupará nova vaga – exceto nos casos de desligamento resultante da aplicação do inciso II, alínea b, do art. 41, do Regimento Geral da UFMG.
- 7.6. Perderá automaticamente o direito à vaga e será considerado formalmente desistente o candidato classificado que não enviar ao DRCA a documentação necessária conforme item 7.2., deste Edital, dentro do prazo estabelecido para este procedimento.
- 7.7. O preenchimento de vaga(s) decorrente(s) das situações previstas nos itens 7.3. a 7.6., deste Edital, será feito pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA), mediante convocações de outros candidatos classificados, a serem divulgadas, exclusivamente, na página www.ufmg.br/drca, observada, rigorosamente, a ordem de classificação, segundo a ordem decrescente de pontos obtidos no Concurso regido por este Edital.