

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência

Andréia Aparecida de Campos Cordeiro

**A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE
NATALÂNDIA/ MG: contribuições para o fortalecimento da identidade campesina**

Belo Horizonte
2023

Andréia Aparecida de Campos Cordeiro

**A experiência educativa na Escola Família Agrícola de Natalândia/MG:
contribuições para o fortalecimento da identidade campesina**

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

Linha de pesquisa: Educação do Campo

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha

Belo Horizonte
2023

C794e
T

Cordeiro, Andréia Aparecida de Campos, 1979-
A experiência educativa na escola família agrícola de Natalândia/ MG
[manuscrito] : contribuições para o fortalecimento da identidade camponesa / Andréia
Aparecida de Campos Cordeiro. - Belo Horizonte, 2023.
118 f. : enc, il., color.

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

Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha.

Bibliografia: f. 80-83.

Apêndices: f. 84-93.

Anexos: f. 94-118.

[O anexo D (f. 97-118) inclui produto educacional com o título "Desafios para os
jovens do campo se constituírem como camponeses"].

1. Educação -- Teses. 2. Educação do campo -- Teses. 3. Camponeses --
Educação -- Teses. 4. Jovens -- Camponeses -- Educação -- Teses. 5. Jovens --
Camponeses -- Representações sociais -- Teses. 6. Jovens -- Camponeses --
Identidade social -- Teses. 7. Pedagogia da alternância -- Teses. 8. Natalândia (MG) --
Educação do campo -- Teses.

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

CDD- 370.19346

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

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



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



FOLHA DE APROVAÇÃO

A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE NATALÂNDIA/ MG: contribuições para o fortalecimento da identidade campesina

ANDREIA APARECIDA DE CAMPOS CORDEIRO

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

Aprovada em 27 de janeiro de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Maria Isabel Antunes
Rocha:2455694763
4

Assinado de forma digital
por Maria Isabel Antunes
Rocha:24556947634
Dados: 2023.01.27
18:21:47 -03'00'

Prof(a). Maria Isabel Antunes Rocha - Orientador

UFMG

Marcelo Loures dos Santos

Assinado de forma digital
por Marcelo Loures dos Santos
Dados: 2023.02.01 18:21:50
-03'00'

Prof(a). Marcelo Loures dos Santos

Universidade Federal de Ouro Preto

Maria Osanette de Medeiros
Prof(a). Maria Osanette de Medeiros

Universidade de Brasília

Belo Horizonte, 27 de janeiro de 2023.

Dedico este trabalho a minha mãe, ao meu pai e a todos que assim como eles nunca puderam frequentar os bancos escolares, mas lutaram para que outros camponeses tivessem a oportunidade de acessar o saber acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à espiritualidade maior o amparo nas horas difíceis.

Aos professores, entre os quais especialmente a minha orientadora, Maria Isabel Antunes-Rocha, obrigada por exigir de mim muito mais do que eu imaginava ser capaz de fazer e por compartilhar sua sabedoria, experiência e tempo.

Minha gratidão à Escola Família Agrícola de Natalândia na pessoa de Alex Pires Andrade, um grande Educador que me inspirou em minha caminhada acadêmica, e a todas e todos que abriram suas vidas, casas, lembranças, emoções e permitiram o meu acesso a espaços que trouxeram grandes contribuições a este estudo.

Aos meus filhos, Pedro e Evelin, minha amiga Ângela e a todos os que estiveram ao meu lado, gratidão!

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.” (Boaventura de Souza Santos)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo identificar, sistematizar e analisar as Representações Sociais em Movimento dos Estudantes Camponeses da Escola Família Agrícola de Natalândia/MG (EFAN), trazendo reflexões sobre a experiência de ser camponês. A pesquisa foi feita com estudantes camponeses, cursistas do 9º ano do ensino fundamental e do 2º e 3º ano do Ensino Médio integrado do Curso Técnico em Agropecuária, moradores de áreas de assentamentos de Reforma Agrária do noroeste de Minas Gerais, e abordou as lutas e resistências do campesinato, a desqualificação sofrida por esse grupo, construída historicamente, assim como a imposição da negação de seus direitos nesse processo. Na EFAN, os jovens camponeses se depararam com o tensionamento entre a desvalorização de seu modo de vida e a valorização que a escola lhes propõe. Para compreender esse processo, e captar as formas como esses estudantes pensam, sentem e agem utilizamos como referência a Teoria das Representações Sociais em Movimento, que está sendo elaborada pelo grupo de pesquisa GERES (Grupo de Estudos em Representações Sociais) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Outros aportes foram as matrizes conceituais de camponês, identidade, Pedagogia da Alternância e Teoria das Representações Sociais. No percurso metodológico, no que diz respeito aos procedimentos técnicos, recorreremos às entrevistas narrativas e à observação. A análise das entrevistas narrativas foi feita a partir de três dimensões: afetiva, cognitiva e atitudinal. Os resultados apontaram que os informantes gostam de morar no campo, sentem-se acolhidos pela EFAN e reconhecem que a escola contribui para que tenham outras formas de pensar, sentir e agir o “ser camponês”. As narrativas destacaram a importância da Pedagogia da Alternância para o fortalecimento da identidade camponesa dos sujeitos a partir da oportunidade de formação técnica, socialização com outros estudantes e professores, reconhecimento da Agricultura Familiar e a suscitação do desejo da continuidade dos estudos.

Palavras-chave: Representações Sociais em Movimento. Identidade Camponesa. Pedagogia da Alternância. Camponês.

ABSTRACT

This study aims to identify, systematize and analyze the Social Representations in Motion of peasant students from the *Escola Família Agrícola de Natalândia* (Natalândia's Family Farming School) (EFAN) about the experience of being a peasant. The research was carried out with peasant students, residents of Agrarian Reform settlement areas northwestern Minas Gerais, of the 9th year of Elementary School, and of the 2nd and 3rd years of High School integrated with the Technical Course in Agriculture at EFAN. Accordingly, the research addresses the struggles and resistance of the peasantry, as well as the construction on the disqualification of this group and denial of rights historically imposed upon it in the process. At EFAN, the young peasants were faced with the tension between the devaluation of their lifestyle and the valorization proposed by the school. To understand this process and capture the ways in which these students think, feel and act, we used the Theory of Social Representations in Motion, which is being developed by the research group GERES (Group of Studies in Social Representations) of the Faculty of Education (FaE) of the Federal University of Minas Gerais (UFMG). Other contributions were the conceptual matrices of peasant, identity, Pedagogy of Alternation and Theory of Social Representations. As for the methodological course, regarding technical procedures, we resorted to narrative interviews and observation. The analysis of the narrative interviews was carried out based on three dimensions: affective, cognitive and attitudinal. The results showed that the informants like living in the countryside, feel welcomed by EFAN and recognize that the school helps them have other ways of thinking, feeling and acting what "being a peasant" is. The narratives evinced the importance of the Pedagogy of Alternation for strengthening the peasant identity of the subjects based on the opportunity for technical education, socialization with other students and teachers, recognition of Family Farming and the awakening of the desire to continue their studies.

Keywords: Social Representations in Motion. Peasant Identity. Pedagogy of Alternation. Peasant.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – “Mediações Pedagógicas” na Pedagogia da Alternância	45
Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa	52
Quadro 3 – Indicadores analíticos usados na análise nas narrativas	54

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da Escola Família Agrícola de Natalândia no Projeto de Assentamento Saco do Rio Preto	42
Figura 2 – Tempos e Espaços: partilha de experiências.....	46
Figura 3 – Meio Escolar e Meio Socioprofissional: mobilização afetiva e cognitiva dos estudantes da Escola Família Agrícola de Natalândia.....	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEFAN	Associação Escola Família Agrícola de Natalândia
AIMFR	Associação Internacional das Maisons Familiale Rurale
AMEFA	Associação Mineira das Escolas Família Agrícola
Arcafar	Articulação das Redes das Casas Familiares Rurais
CEFFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFRs	Casas Familiares Rurais
CIAT	Comissão de Implementação de Ações Territoriais
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
EFA	Escola Família Agrícola
EFAN	Escola Família Agrícola de Natalândia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Faculdade de Educação
FETAEMG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GERES	Grupo de Estudos em Representações Sociais
IFB	Instituto Federal de Brasília
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LECAMPO	Licenciatura em Educação do Campo
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
PAC	Programa de Aperfeiçoamento e Consolidação de Assentamento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPJ	Projeto profissional do Jovem

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CAMPONÊS, SUA DIMENSÃO HISTÓRICA E COMPLEXIDADES	18
2.1 Do conceito à complexa resistência dos povos camponeses e sua materialidade... 18	
3 HISTORICIDADE DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: SIMILARIDADES E TENSIONAMENTOS	27
3.1 Pedagogia da Alternância e Educação do Campo	27
3.2 Similaridades e tensionamento entre a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância	29
4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITOS E MOVIMENTOS NAS FORMAS DE PENSAR, SENTIR E AGIR.....	33
4.1 Perspectivas das Representações Sociais em Movimento como aporte na pesquisa	33
4.2 Dicotomia e desqualificação nas Representações Sociais dos camponeses e sua relação com a escola	37
5 ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE NATALÂNDIA: HISTÓRIA E CONTRIBUIÇÕES PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CAMPESINA	40
5.1 Escola Família Agrícola de Natalândia	40
.....	47
6 CAMINHOS METODOLÓGICOS, SUJEITOS DA PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS	48
6.1 Caminhos metodológicos.....	48
6.2 Sujeitos da pesquisa.....	50
6.3 Análise de dados	53
6.3.1 Entrevista de “A”	54
6.3.2 Entrevista de “B”	58
6.3.3 Entrevista de “C”	61
6.3.4 Entrevista “D”	64
6.3.5 Entrevista de “E”	67
6.4 Resultados e discussão.....	70
7 CONCLUSÃO.....	75
8 PRODUTO – RECURSO EDUCATIVO	79
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	84
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	87
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	90
APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMETIMENTO.....	91
APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	92
ANEXO A – PARECER COM A APROVAÇÃO DO PROJETO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA/FAE/UFMG	94
ANEXO B – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA UFMG	95
ANEXO C – ATA DE QUALIFICAÇÃO 15 DE JULHO DE 2022	96
ANEXO D – PRODUTO: RECURSO EDUCATIVO	97

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa foi analisar as Representações Sociais em Movimento de estudantes camponeses, da Escola Família de Natalândia (EFAN), sobre a experiência de ser camponês. A pesquisa poderia trazer diferentes olhares para a escola, todavia, vislumbrou um olhar para os estudantes, apresentando uma temática que é sempre contemporânea na história brasileira. Especialmente, porque vemos a não efetivação de Políticas Públicas universalizantes, capazes de garantir o acesso a uma Educação que permita ao estudante uma formação crítica, em que ele se reconheça como um sujeito de direitos, sendo que essa questão se aprofunda quando abordamos a educação para os camponeses.

As inquietações que geraram a definição do objeto deste estudo perpassam minha trajetória pessoal que se entrelaça com a minha linha de pesquisa, Educação do Campo, no mestrado profissional. Sou assentada da Reforma Agrária no Projeto de Assentamento (PA) Herbert de Souza no município de Paracatu, noroeste de Minas. Após a constituição do PA, a luta não cessou. Começamos a pensar em outras lutas: pela permanência na terra, por uma Educação que atenda nossas especificidades, para manter nossas culturas e, principalmente, contra os diversos estigmas acerca de nós, camponeses “sem terra”.

Foi nesse contexto que, após 15 anos longe dos bancos escolares, por meio do Sindicato dos Trabalhadores (as) Rurais de Paracatu que conheci a Escola Família Agrícola Natalândia (EFAN), onde comecei a cursar o Curso Técnico em Agropecuária e, em seguida, motivada pela coordenação da escola participei da primeira experiência do Pronatec Campo. O curso foi uma parceria entre o Instituto Federal de Brasília (IFB) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores (CONTAG). Sendo ofertado em alternância, teve participação de estudantes de várias regiões do Brasil. Formei-me como Técnica em Agroindústria em 2015. Após o término do curso, fui convidada para trabalhar na escola como monitora (nomenclatura usada para designar os professores das EFAs). Sendo a única Escola Família do Noroeste de Minas, está localizada no Projeto de Assentamento Saco do Rio Preto, município de Natalândia. Com cerca de quatro mil habitantes, é considerado um município agrário, cuja economia está alinhada à pecuária leiteira e ao extrativismo de frutos do Cerrado, em especial a Castanha do Barú, que é repassada às Cooperativas da região para comercialização.

No mesmo ano (2015), outra grande experiência fez transformações inimagináveis em minha vida: minha inserção no curso de Licenciatura em Educação do Campo

(LECAMPO) na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no curso de Ciências Sociais e Humanidades (CSH). Nesse curso, compreendi a importância da investigação, da pesquisa e do quanto o debate e os apontamentos são importantes para a construção de novos direitos e de novas formas de organização, percebi o quanto o modelo capitalista marginaliza os grupos sociais emergentes. Despertei-me para um olhar mais crítico sobre as relações campo cidade, Educação do Campo e Campesinato. Concluí o curso em janeiro de 2019, momento de grande emoção por ser a primeira pessoa do grupo familiar a obter um diploma de graduação. No final do mesmo ano, fui aprovada no programa de pós-graduação do mestrado profissional em Educação e Docência-PROMESTRE/FaE/UFMG, na linha de pesquisa Educação do Campo.

Esse contexto pessoal e acadêmico causou-me algumas indagações, do ponto de vista epistemológico. Tais como, qual a diferença entre a EFAN e outras escolas em que ou os estudantes já estudaram? Quais desafios que os (as) estudantes vivenciam em relação às suas experiências como jovens camponeses (as)? Como os(as) estudantes estão e se estão vivenciando processos de mudança de suas formas de pensar, sentir e agir? Quais os processos de mudanças que eles(as) conseguem identificar, após suas inserções na escola?

Esta pesquisa relacionou-se à trajetória histórica de luta dos camponeses, que exigiu a criação de estratégias de resistência e com a percepção da desqualificação, historicamente sofrida pela população camponesa, que foi sendo cristalizada na sociedade brasileira ao longo dos séculos.

Estudos mostram que a desqualificação do camponês e de seus modos de vida foi sendo incorporada no próprio território camponês e, principalmente, na cidade, por meio de paradigmas que, de acordo com Silva Júnior e Borges Netto (2011), podem determinar a construção de uma “realidade”, a partir da visão de quem criou o paradigma, induzindo os indivíduos a pensarem e agirem de acordo com os padrões estabelecidos em sua cultura. Nesse viés, afirmam que,

[...] atualmente, o paradigma em que se apoia a visão tradicional do espaço rural no país, não se propõe fazer as inter-relações emergentes da sociedade brasileira, nem incorporar as demandas trazidas à sociedade por movimentos sociais e sindicais. (SILVA JÚNIOR; BORGES NETTO, 2011, p. 51).

Esse paradigma, que é uma herança da colonialidade, sustentado e disseminado pela elite, é a via pela qual os diversos interesses da classe dominante são atendidos, absorvendo,

dessa forma, somente o que o interessa, inferiorizando e desqualificando tudo e todos que possuem outros olhares e outras concepções sobre o campo, ou seja, desqualificando o modo de produzir, de viver e, principalmente, de pensar uma outra relação com a natureza, que não somente aquela pautada na produção de mercadorias e na exploração da mão de obra. Trata-se de um paradigma, sendo assim, que foi construído e, sobremaneira, cristalizou-se nas populações do campo e da cidade. A concepção de inferiorização, de tudo aquilo que não é urbano, aparece nas músicas, piadas, encenações teatrais, criando estereótipos e propagando a subalternização dos camponeses. Essas construções seculares materializaram-se nos diversos lugares onde estão os camponeses e, conseqüentemente, na escola.

A escola, pensada para o meio rural, no Brasil, tem sua história entrelaçada à elite agrária. Segundo Leite (1999, p. 14), a oferta de educação para os povos camponeses surge "da cabeça dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses e de reservar a eles um controlado espaço nas políticas de educação para civilizar e manter a subordinação". Dessa forma, essa desqualificação do sujeito camponês mantém-se na escola. Na visão de Arroyo (2015), a construção da escola pensou e alocou os pobres como inferiores diante do saber-aprender.

Para Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 221), a educação escolar direcionada ao campo foi construída e pautada na precariedade do "âmbito físico, administrativo e pedagógico". Desse modo, a escola rural constituiu-se mantendo e reproduzindo a desqualificação do camponês, isso está interligado a um processo desumanizador, de superioridade de um grupo em detrimento de outro, como também está imbricado na produção de mercadorias e mercantilização do ser humano. Tal processo visa combater a resistência e a luta por igualdade dos povos camponeses, assim como a divergência ideológica ou política.

Como ressalta Fernandes (1999, p. 12), a elite agrária do Brasil não "combatia a monarquia, mas sim a insurreição dos pobres do campo". No campo da educação brasileira houve a construção de uma tendência em considerar que a população camponesa faz parte de um grupo que representa o atraso e que não se insere no projeto de modernidade do urbano, que é hegemônico em nossa sociedade, fortalecendo, dessa forma, a ideia de que são desnecessárias Políticas Públicas específicas para esse grupo. Como aponta Silva (2004), a educação implantada no Brasil teve caráter excludente, deixando demarcações na educação brasileira, servindo prioritariamente para atendimento das elites, criando a concepção de que para a atividade agrícola não era necessário estudar, retirando dos camponeses o direito à

educação. Assim, a história da educação no Brasil é marcada pela exclusão do acesso ao saber pelos povos do campo, conforme nos afirma Leite (1999), abaixo.

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. (LEITE, 1999, p. 14).

Segundo Antunes-Rocha (2012), apenas no final do século XIX a escola foi inserida nas discussões, sob o alicerce da migração campo cidade, buscando conter, dessa forma, a massa migratória para cidade. Contudo, a escola no espaço rural se constrói na escassez de recursos e infraestrutura, sendo comum encontrar nelas professores que carregam a mentalidade de que o camponês é inferior, essa situação agrava-se ainda mais por dois motivos: primeiro, a carência de materiais didáticos que contemplem a realidade dos estudantes camponeses; segundo, e talvez o mais complexo, o estudante chega à escola com essa desqualificação do campesinato internalizada, não conseguindo se ver como camponês, ao contrário, nega sua origem, seu modo de vida e sua cultura. Para Antunes-Rocha (2012, p. 42), “encontramos na história brasileira uma educação voltada para a desqualificação dos sujeitos pobres do campo [...] vai ao longo dos tempos agregando sentidos e tornando mais complexa a viabilidade da matriz que a sustenta.”.

A questão ganha amplitude também por meio da literatura, a exemplo da obra de Monteiro Lobato e, na história mais recente, os veículos de comunicação vendem a imagem de vandalismo por parte dos sujeitos em luta pela terra e por um modelo de educação que atenda às especificidades dos povos do campo. Até mesmo na escola ainda é possível identificar tal desqualificação, tomando como exemplo as festividades juninas, que retratam o camponês com a roupa rasgada, dente estragado, uso excessivo de maquiagem, dentre outros elementos, que imprimem a condição de atraso do camponês.

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo, como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. [...] A situação da educação no meio rural hoje, retrata essa visão. (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1998, p. 5).

As proposições apresentadas refletem, de forma intensa na atualidade, o que nos desafiamos a compreender, a partir das Representações Sociais em Movimento, ou seja, as mudanças, permanências e perspectivas dos sujeitos do campo nesse universo de desqualificações no ambiente escolar, considerando que a escola é um lugar onde emergem tensões e conflitos, que requerem negociações e mediações, caso contrário, haverá silenciamento, invisibilidades e mais desqualificações dos atores sociais envolvidos nesse contexto.

Nesse percurso, inicialmente, apresentamos alguns elementos que contribuíram para o processo de pesquisa, frutos da luta e resistência histórica do campesinato e que têm contribuído para a construção de um movimento nas Representações Sociais, cujos conceitos de base são Camponês/Campesinato, Pedagogia da Alternância e Identidade Campesina.

Utilizamos como referência para captar o modo de pensar, sentir e agir dos estudantes a Teoria das Representações Sociais em Movimento, que está sendo elaborada pelo grupo de pesquisa GERES (Grupo de Estudos em Representações Sociais) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O GERES pesquisa os sujeitos que estão no processo de mudar suas formas de pensar, sentir e agir. Outros aportes serão as matrizes conceituais de camponês, de identidade, de Pedagogia da Alternância e da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012). No percurso metodológico, no que diz respeito aos procedimentos técnicos, recorreremos às entrevistas narrativas e à observação, entendidas como métodos mais adequados aos objetivos desta pesquisa.

A pesquisa foi delineada por um referencial teórico que contribuiu para que estabelecêssemos um diálogo com o problema central da pesquisa em questão. Logo, serão utilizados como base os estudos de Antunes-Rocha (2012), Arroyo (2015), Arruda (2015), Begnami (2019), Carvalho (2017), Fernandes (1999, 2013, 2014), Jodelet (2002; 2005; 2018), Leite (1999), Ribeiro (2016), Martins (1989), Alves-Mazzotti (2002), Telau (2015) e a Teoria das Representações Sociais com Moscovici (2012), evidenciando o conceito de Representações Sociais em Movimento em Ribeiro (2016) e Antunes-Rocha (2018), dentre outros. As produções desses autores foram indispensáveis para subsidiar o que se propunha inicialmente nesta pesquisa.

A pesquisa está estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Camponeses, sua dimensão histórica e complexidades”, apresentamos a (re)existência dos camponeses como grupo milenar no contexto histórico e sua relação com o problema de pesquisa. O segundo capítulo intitulado “Historicidade da Pedagogia da Alternância e

Educação do Campo: similaridades e tensionamentos” está dividido em duas partes. Na primeira parte, aborda a Pedagogia da Alternância em sua constituição, uma prática pedagógica que concilia o trabalho no campo e escola. Pensada para atender estudantes camponeses, inicialmente na França e teve sua disseminação para outros territórios, incluindo o Brasil, assim como sua ramificação em outros ambientes, que não as escolas Família Agrícola. Apresentamos também na segunda parte a Educação do Campo como materialidade fruto e extensão dos movimentos de luta/permanência pela/na terra, perpassando pela conquista, desafios e possibilidades enquanto política de direito. Ainda nesse contexto, analisamos o tensionamento no encontro entre a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo, que impele a mobilização das práticas pedagógicas da Pedagogia da Alternância. No terceiro capítulo, intitulado “Representações Sociais: conceitos e movimentos nas formas de pensar, sentir e agir em relação a um objeto”, discorremos sobre a teoria e os conceitos que contribuem para compreender o fenômeno das Representações Sociais e por que e como ocorrem o movimento nas representações que temos em relação a determinado objeto. No quarto capítulo, intitulado “Escola Família Agrícola de Natalândia, história, tensionamentos e contribuições para o fortalecimento da identidade camponesa”, apresentamos o lugar onde foi realizada a pesquisa, quais tensões, mediações se apresentam no chão da escola. No quinto capítulo, intitulado “Caminhos metodológicos, sujeitos da pesquisa e análise de dados”, descrevemos a metodologia utilizada na pesquisa, os sujeitos da pesquisa e a análise dos dados levantados, apontamos os resultados encontrados, sobre a forma de pensar, sentir e agir dos estudantes da EFAN, moradores de áreas de Reforma Agrária.

2 CAMPONÊS, SUA DIMENSÃO HISTÓRICA E COMPLEXIDADES

2.1 Do conceito à complexa resistência dos povos camponeses e sua materialidade

Embora o termo camponês seja um tema amplo e complexo, neste capítulo abordamos de forma breve a historicidade, que envolve a (re)existência milenar dos camponeses, suas lutas, resistências, e a construção de sua desqualificação.

O campesinato reúne famílias que têm acesso à terra ou que estão inseridos em processos de luta pela terra em territórios e contextos diversos. Trata-se, nesse sentido, de um grupo caracterizado pelas formas de resistência e existência seculares. Costa e Carvalho (2012, p. 113) definem o campesinato como um “conjunto de famílias camponeses em um território”, isto é, famílias camponesas se inserem em territórios de disputa, ao longo do tempo foram se reconfigurando conceitualmente e carregando intencionalidades distintas no que diz respeito ao uso da terra. A concepção de “territórios em disputa” se manifesta inicialmente em territórios indígenas e camponeses, a partir da década de 1990 (FERNANDES, 2014). A concepção hegemônica do século XIX apontava que com o avanço das “relações capitalistas” e a “modernização das forças produtivas” eliminaria a produção “atrasada” dos camponeses (FABRINI, 2012). Nem o avanço das relações capitalistas, nem a modernização das forças produtivas, conseguiram a extinção do camponês que sob diferentes “roupagens” produzindo a seu modo, se adaptando aos processos de mudanças sociais, econômicos, políticos e culturais. Essas adaptações ou reformulações que envolvem o campesinato, nos apresenta a complexidade e resistência desse grupo milenar. Para Marques (2012, p. 58),

[...] o conceito de camponês permite apreender a complexidade do sujeito histórico que designa [...] trata-se de um conceito que possui uma história significativa no interior das ciências sociais e que tem se relacionado às disputas políticas e teóricas travadas em torno da interpretação da questão agrária brasileira [...].

No que tange à “resistência camponesa”, Fabrini (2012, p. 9) afirma que

“à resistência camponesa não se limita à ação/organização nos movimentos sociais [...] o ‘movimento camponês’ é mais amplo do que os ‘movimentos sociais’”. Existe uma complexidade não apenas quanto a resistência milenar desse grupo, mas também quanto a própria conceitualização do termo camponês. A resistência dos povos campesinos, possui ligação com

elementos que se contrapõem à produção de mercadorias, que é o alicerce do capitalismo, do individualismo e da expropriação do ser humano.

A resistência dos camponeses antecede os movimentos sociais, assim como a luta pela terra é anterior à luta pela reforma agrária (FABRINI, 2012; FERNANDES, 1999). Pensando na produção para o autoconsumo, a autonomia nas formas de produzir, a socialização do trabalho no grupo familiar e as relações de solidariedade foram e são formas de resistência. A luta pela terra e contra a expropriação historicamente sofrida pelos camponeses se compõe como elementos de resistência, todavia, a idealização dessa resistência a partir da luta pela Reforma Agrária e dos Movimentos Sociais, por vezes é fomentada com a única base da resistência do campesinato. A luta pela terra e pela reforma agrária são importantes para o fortalecimento da resistência camponesa e essa distinção deve ser considerada para pensarmos a amplitude do campesinato. No que tange à organização coletiva, que envolve os movimentos sociais, como sindicatos, igrejas e escolas, a mobilização é feita por processos de formação coletiva, que objetivam a organização e a mobilização para a luta, seja ela no meio urbano ou rural.

Existe uma tendência a ligação e importância das “lutas e resistências camponesas” quando ocorrem dentro dos movimentos sociais, vistos como matriz no que diz respeito as lutas e resistências, mas no campesinato “existe uma prática de resistência” que transcende os Movimentos Sociais (FABRINI, 2012). Um exemplo dessa transcendência do movimento camponês é a Pedagogia da Alternância iniciada na França em 1935, tema que abordaremos mais adiante, onde não havia um movimento social voltado para a educação de jovens camponeses.

Contudo, se a resistência perpassa a história do campesinato, as tentativas de desconstruções ou simplificação desse modo de organização se fazem também historicamente, com reflexos muito claros no campo econômico, político, cultural e educacional, a partir da negação de direitos a esses povos.

É possível verificar entre os camponeses um conjunto de relações assentadas no território que se erguem como resistência à dominação do modo de produção capitalista. A produção para autoconsumo, autonomia e controle no processo produtivo, a solidariedade, relações de vizinhança, os vínculos locais, dentre outros, são aspectos deste processo. Este processo desconstrução da resistência dos camponeses a partir de forças do território apresenta um conjunto de desdobramentos econômicos, políticos, culturais, etc. Por isso, há que se atentar para estas práticas, pois poderão

ser somadas a outras lutas no processo de construção dos enfrentamentos à ordem dominante, expropriatória e desumana. (FABRINI, 2012, p. 9).

Constituindo-se como um grupo milenar, os camponeses, ao longo da história da humanidade, organizaram-se, lutaram pela terra, fizeram revoluções, participaram de guerras e adaptaram-se e, acima de tudo, resistiram a diversos períodos e contextos.

No Brasil, segundo Fernandes (1999, p. 9-17), desde a luta contra o cativo até a Guerra de Canudos, a Guerra do Contestado, o Cangaço, passando a formação das Ligas Camponesas e a criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, os povos do campo organizaram-se, resistiram e lutaram.

Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até o esgotamento completo... caiu no dia 5 de outubro de 1896, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente cinco mil soldados. (CUNHA, 1982, p. 433).

Pensar as lutas, resistências e conflitualidades que envolvem o campesinato no Brasil é trazer os projetos de campo em disputa e paradigmas envoltos nesse território. O termo “território” é utilizado com frequência em vários estudos, contudo, para Fernandes (2014), há pouco entendimento sobre “territórios em disputa”, isto é, os estudos nessa área pouco abordam os conflitos em suas diferentes escalas.

O conceito de território como espaço de governança foi utilizado pelas políticas neoliberais [...] as populações indígenas e camponesas atingidas pelas políticas neoliberais [...] apresentaram outra concepção de território [...] vem da Bolívia as primeiras expressões da ideia de território como espaço de vida, como lugar da existência da população [...]. (FERNANDES, 2014, p. 3).

O processo de invisibilidade do território camponês é intencional, busca apresentar o agronegócio como o moderno, o que produz, o que está alinhado às questões tecnológicas, ou seja, o modelo ideal de produção que esconde a intencionalidade única de reprodução do capital, da utilização da terra para produção de mercadorias, onde a relação do homem com o meio ambiente é de exploração extrema. Assim é construída e disseminada uma relação de polarização, que idealiza e fomenta a exploração da terra, dos recursos naturais, a concentração de riqueza por pequenos grupos e a subalternização de tudo e todos que não se enquadram na aceção de território das classes “dominantes”. “O conceito de território passa

a ser instrumentalizado para atender aos interesses de instituições e expressa então sua mais cara propriedade: as relações de poder.” (FERNANDES, 2013, p. 196).

Quando há um processo de polarização, em que algo é idealizado como melhor, viável, ideal, na outra extremidade elabora-se um processo de depreciação, no que tange o campo, que envolve os camponeses, os Movimentos Sociais, escolas ou qualquer setor ou grupos que se opõem ao modelo proposto pela elite agrária.

O campo brasileiro caminha atualmente sob duas perspectivas, uma vinculada ao agronegócio e outra ao campesinato. No projeto de campo em disputa, em uma perspectiva temos a terra vista como mercadoria para produzir mercadoria, em outra, um território marcado pela diversidade e por gente. “A mercadoria é a expressão do território do agronegócio. A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território[...] constroem suas existências, produzindo alimentos.” (FERNANDES, 2013, p. 203). O território campesino se materializa por meio das práticas e dos modos de produção da Agricultura Familiar. Essa materialização perpassa dois elementos importantes, a juventude rural e a escola.

Em meio à conflitualidade do campo em disputa e às tensões na escola estão as juventudes. Para Nonato e Dayrell (2018, p. 103), “a juventude é uma construção social que pode ser vivenciada de maneira diferente, dependendo de condição social, gênero, raça ou religião do jovem, dentre outras variáveis sociais.” Antunes-Rocha e Leão (2015) apontam para a construção de representações sociais que delimitam a juventude pela faixa etária. Castro (2012, p. 438) afirma que “a juventude é uma categoria social que posiciona aqueles assim identificados em um espaço de subordinação nas relações sociais [...] paradoxalmente, o jovem é associado a futuro e transformação social”. Um caminho para sair da homogeneização foi pluralidade do termo, atualmente tratado como “juventudes”.

As definições de juventude(s) são atravessadas pelas representações sociais acerca do tema. Em um plural que acolha várias juventudes, a juventude rural vivencia as conflitualidades dos projetos do campo em disputa, os problemas que envolvem a educação que lhes é ofertada, as tensões, os conflitos e a questão da sucessão rural.

De acordo com Castro (2009), o tema da juventude tem chamado a atenção de pesquisadores, todavia, a juventude rural por vezes é entendida como minoria em relação a população jovem. De todo modo, trata-se de um grupo social que vem se organizando pelos movimentos sociais/sindicais e na escola.

[...] No entanto, o debate deve considerar juventude para além de um recorte de população específica, mas, sobretudo, a partir dos processos de interação social e as configurações em que está imersa. Neste sentido, juventude é, além de uma categoria que representa identidades sociais, uma forma de classificação social que pode ter múltiplos significados, mas que vem se desenhando em diferentes contextos como uma categoria marcada por relações de hierarquia social. A juventude rural no Brasil é constantemente associada ao problema da “migração do campo para a cidade”. (CASTRO, 2009, p. 182).

A juventude rural se constitui em um campo de disputa, marcado historicamente pela negação de direitos, como a educação e pela desqualificação dos povos do campo. E que em meio as conflitualidades se organizam e se movimentam. A ligação do jovem rural com o esvaziamento do campo é estabelecida frequentemente, assim como o debate sobre a sucessão rural. O que é pouco discutido são as condições de permanência na terra e a criação de Políticas Públicas que forneçam condições ao jovem permanecer na terra. Os desafios enfrentados pela juventude rural passam pela questão econômica, social, de lazer e pelas condições de trabalho. Existe, nesse sentido, um desejo de permanência dos jovens no campo, orientado pela visão dicotômica da relação campo cidade, onde a segunda é considerada como moderna e o primeiro como atrasado. Aos jovens camponeses é arremessada a responsabilidade da sucessão rural, mesmo sem as condições básicas para essa permanência no campo.

A sucessão rural pode ser compreendida para além da permanência no espaço físico do campo, o ser camponês não existe apenas da “porteira pra dentro”, o pertencimento ao campo não é arrancado quando o jovem vai para a cidade estudar ou trabalhar. Políticas Públicas como o Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Licenciatura em Educação do Campo, têm oportunizado a camponeses o acesso à educação de nível superior. O retorno para o campo após a conclusão dos estudos, por exemplo, pode acontecer ou não, embora frequentemente esse retorno seja visto como algo positivo. Mas o estudante pode optar pela permanência na cidade, por exemplo, exercendo atividades que de algum modo contribuam para o fortalecimento do seu lugar de pertença, e isso não lhe tira sua essência camponesa.

No que se refere à escola, questão que toca diretamente a juventude camponesa, existe o problema da precariedade do deslocamento dos estudantes dentro da área rural e da área rural até a cidade. Esse é somente um exemplo de questões que causam tensionamentos no

ambiente escolar e que frequentemente resultam na idealização ou na desqualificação do jovem camponês.

Na escola, não é incomum a idealização do aluno que “vem da roça” como o “coitadinho”, aquele que, devido às dificuldades familiares, econômicas e de transporte, deve ser poupado de um ensino mais aprofundado. Observa-se, frequentemente, em escolas que recebem alunos provenientes de assentamentos ou acampamentos, a oferta de uma educação que não atende às especificidades dos jovens camponeses, além da desqualificação dos seus modos de produzir, de sua cultura, linguagem, vestimenta, em outras palavras, há a marginalização da luta, e daqueles que lutam, pela terra. Segundo pesquisa de Antunes-Rocha (2012, p. 33), realizada com professoras de escolas de assentamentos, acampamentos e escola do campo, “o baixo rendimento escolar dos alunos estava associado com formas de pensar, sentir e agir que já os colocava incapazes para o sucesso escolar em função da origem social dos mesmos”. Esse contexto pode promover duas ações: em primeiro, o não reconhecimento do jovem camponês como sujeito de direitos, o fortalecimento da ideia de que “gente da roça não carece de estudo”, a ausência de melhorias físicas, administrativas e pedagógicas em escolas do campo ou que recebem alunos do campo; em segundo lugar, a produção e reprodução da desqualificação do sujeito do campo e do modo de vida dos camponeses.

Enquanto grupo milenar, caracterizado historicamente pela desqualificação e pela resistência, sendo que essa segunda é um fator fundamental para os avanços de direitos, o camponês tem uma trajetória marcada por lutas e ressignificações: os camponeses confrontam a grande propriedade e o próprio Estado, por esse representar a classe dominante (FERNANDES, 1999).

O camponês marca a história da classe trabalhadora, seja pela dimensão de sua resistência, seja pelas formas de luta, assim como por seu modo de vida, pela produção de alimentos e por perpetuar-se como um personagem fundamental aos processos de mudanças sociais.

[...] O camponês, forma política e acadêmica de reconhecimento conceitual de produtores familiares, sempre se constituiu, sob modalidades e intensidades distintas, um ator social da história do Brasil. Em todas as expressões de suas lutas sociais, seja de conquista de espaço e reconhecimento, seja de resistência às ameaças de destruição ao longo do tempo e em espaços diferenciados, prevalece um traço comum que as define como lutas pela condição de protagonistas dos processos sociais. (HISTÓRIA SOCIAL DO CAMPESINATO, 2008/2009, p. 12).

Uma peculiaridade do camponês é que ele tem uma forma de produzir social, que se fundamenta no trabalho familiar, na cooperação dos seus membros, correspondendo, desse modo, a uma forma de viver e trabalhar no campo (WANDERLEY, 2014). A concepção de Marques (2008, p. 58) aponta que o campesinato deve ser entendido como “classe social e não apenas como um setor da economia, uma forma de organização da produção ou um modo de vida”. O camponês historicamente resiste a processos de desqualificação, constitui uma identidade que lhe é intrínseca, e está em movimento, seja pela influência de fatores externos, para (re)formular novas formas de resistência, seja pela luta de direitos, como a educação e a Pedagogia da Alternância. O campesinato tem a necessidade de redefinir seu lugar enquanto coletivo, enquanto um dos alicerces da estrutura social, que produz alimentos, cultura e relações humanizantes. Esses elementos são, de certo modo, a materialização das Representações Sociais em Movimento.

O camponês enquanto classe, grupo ou unicidade, carrega consigo uma identidade, compreendida aqui não como um conceito definido e acabado, mas como algo que demonstra sua especificidade, suas construções e reformulações, considerando, ainda, suas permanências e ressignificações nos contextos e temporalidades diversas. Para Castells (1999, p. 54), a identidade é um “processo de construção de significados com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ias) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”. Essa construção está alinhada à história, às narrativas orais, reproduzidas pelo grupo, e ao estreito vínculo com a religiosidade. De acordo com Ciampa (1994, p. 67), “as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela conservando-a ou transformando”, ou seja, existe movimento nas identidades.

Nesse contexto, podemos inferir, da identidade camponesa, uma identidade de resistência que se move, se adapta. Essa identidade se entrelaça intensamente com a história milenar do campesinato, já exposta neste trabalho, ao longo do tempo, os camponeses foram mantendo e ao mesmo tempo movimentando suas identidades, a fim de adentrarem espaços e conquistarem direitos historicamente negados às populações do campo, como o direito à educação. A luta dos camponeses pela educação é, de certa forma, algo complexo, considerando-se que o conhecimento, desde a Antiguidade, foi restrito aos pequenos grupos abastados.

Todavia, conforme mencionado anteriormente, a união e luta dos camponeses conseguiu transpor barreiras solidificadas, em diversos tempos e contextos. No que diz

respeito à educação, o movimento de luta por uma educação, que contemplasse as necessidades do grupo, também contribuiu para se repensar e ressignificar o conceito de escola, assim como o seu papel frente às diversidades. Assim, o movimento desdobrou-se em um seguimento pedagógico, que visava contemplar a necessidade de acesso ao saber pelos camponeses, nesse sentido é que surge a Pedagogia da Alternância, tema que trataremos adiante.

Mesmo diante de uma resistência histórica e de identidades peculiares, os camponeses seriam os que Jodelet (2005, p. 34) discorre como “eles seriam os outros”. Os outros são aqueles entendidos como o atraso diante dos avanços das relações capitalistas e tudo e todos que tentam resistir a tais avanços são tidos como entrave, logo há a necessidade de deslegitimar, de invisibilizar sua organização, seus modos de vida, sua cultura e duas identidades.

De acordo com Fernandes (1999, p. 7), “durante toda a história do Brasil, os camponeses, bem como todos os trabalhadores, foram mantidos à margem do poder, por meio da violência”. Mesmo diante da violência simbólica e material, os povos do campo se reorganizam pelo fortalecimento de sua classe e de seus sujeitos enquanto sujeitos de direitos. A luta pela terra desdobrou-se na luta pela reforma agrária, pela participação na política, na luta das mulheres, na luta pela educação, entre várias outras lutas.

Conforme aponta Fernandes (1999, p. 1), “a resistência do campesinato brasileiro é uma lição admirável. Em todos os períodos da história, os camponeses lutaram para entrar na terra. Lutaram contra o cativo, pela liberdade humana. Lutaram pela terra das mais diferentes formas.”.

Se, por um lado, os camponeses passaram por processos de desqualificação, por outro lado, é imprescindível destacar que a população campesina resistiu e resiste historicamente contra essa desqualificação. Trata-se de uma resistência secular, na visão de Fernandes (1999, p. 17):

[a] história da formação do Brasil é marcada pela invasão do território indígena, pela escravidão e pela produção do território capitalista. Nesse processo de formação de nosso País, a luta de resistência começou com a chegada do colonizador europeu, há 500 anos, desde quando os povos indígenas resistem ao genocídio histórico. Começaram, então, as lutas contra o cativo, contra a exploração e, por conseguinte, contra o cativo da terra, contra a expropriação, contra a expulsão e contra a exclusão, que marcam a história dos trabalhadores desde a luta dos escravos, da luta dos imigrantes, da formação das lutas camponesas.

Embora o processo de exclusão dos povos campestinos esteja enraizado na sociedade brasileira, seu avanço não se dá sem contradições. Nesse sentido, surgem, como forma de oposição à exclusão, grupos organizados coletivamente com objetivo de que os povos do campo sejam incluídos em diversas pautas. Aqui, enfatizamos os processos educativos que tratem o campesinato no que se refere às suas especificidades. Essa resistência traduz-se na luta pela educação, haja vista a Pedagogia da Alternância, iniciada na França na década de trinta e, posteriormente, chega ao Brasil (BEGNAMI, 2019). Mais recentemente, em meados da década de 1990, foi construída uma ação coletiva mais massificada, que resultou no surgimento de um novo paradigma, a Educação do Campo (MOLINA; MUNARIM, 2006). A Educação do Campo diferencia-se do projeto de educação para o mercado trabalho, o movimento da Educação do Campo coloca a educação no terreno dos direitos.

3 HISTORICIDADE DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: similaridades e tensionamentos

3.1 Pedagogia da Alternância e Educação do Campo

Segundo Begnami (2019, p. 109), “a Pedagogia da Alternância enquanto tal é uma construção explicitada pelo movimento das Casas Familiares Rurais (CFRs), oriundas no campo, interior da França, datadas a partir da década de 1930”. O surgimento das CFRs se dá a partir precariedade da produção agropecuária e da inexistência de uma educação que atendesse as particularidades de agricultores franceses, que vivenciavam um período marcado por guerras mundiais e conflitos, o que afetou de forma direta as atividades econômicas (SILVA, 2003; NOSELLA, 2014). Na França, o Padre Abbé Granereau começou a discutir, com os camponeses e pais de estudantes, possibilidades para que os jovens camponeses pudessem continuar seus estudos (NOSELLA, 2014).

A Pedagogia da Alternância surge como a alternativa viável para que os camponeses pudessem ter acesso ao conhecimento teórico/prático e, integrado a isso, para que pudessem estar no meio familiar e participassem dos processos produtivos, culturais e associativos de suas comunidades. A proposta de alternar tempos e espaços seria “ideal” para as famílias camponesas no território francês. Logo, a nova proposta se espalharia por outros lugares, chegando ao Brasil, no Espírito Santo e, posteriormente, aos demais Estados. O período, que vai de 1945 a 1960, foi, portanto, o período da expansão e da sistematização dessa experiência, como nos mostra Nosella (2014, p. 46-530) “[...] aqui no Estado do Espírito Santo, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), foi o responsável pela introdução da Pedagogia da Alternância no Brasil.”

A Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância têm suas raízes cunhadas na luta dos camponeses e, conseqüentemente, nos processos histórico-sociais, culturais, políticos e econômicos. Compreender o papel da escola, que trabalha a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo, é, de certa forma, debruçar-se num contexto de lutas e resistências coletivas, que têm a participação determinante do campesinato. Para Molina e Munarim (2006, p. 227), “uma das principais características e diferenças das políticas públicas de Educação do Campo pautadas pelos movimentos sociais e sindicais refere-se à sua participação e protagonismo, na concepção e elaboração de tais políticas”. No que diz respeito à Pedagogia da Alternância, Begnami (2019, p. 112) nos mostra que ela é

[...] um paradigma na educação e possível alternativa contra hegemônica frente às crises cíclicas do capitalismo, nas quais o campesinato é aquele setor sempre mais vulnerável a toda sorte de exclusão, mas felizmente, o que mais resiste e persiste na história da humanidade.

O percurso da Educação do Campo, nas últimas décadas, evidencia a força da luta coletiva por meio das conquistas alcançadas. Segundo Antunes-Rocha, Martins e Molina (2019, p. 3), “nessa trajetória foram instauradas práticas educativas em diferentes níveis e modalidades de ensino, desenvolvidos centenas de projetos [...], foi constituído um consistente processo de produção de conhecimento acadêmico em todas as regiões do país”.

Trata-se de uma luta constante, não apenas para manter o que já foi conquistado, como para buscar avanços em prol da Educação do Campo, uma construção que se dá coletivamente e incessantemente.

Todo esse movimento pela educação do campo e toda a articulação das entidades, movimentos e das experiências contribuíram para a aprovação, em 2002, pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Nestas Diretrizes a identidade da Escola do Campo é “definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções. (QUEIROZ, 2011, p. 40).

O Movimento de Educação do Campo emerge e, ao mesmo tempo, suscita incômodo nos grupos elitizados e conservadores, que carregam consigo o pensamento de que a educação deve ser restrita a um determinado grupo. Não se inserem nesse grupo, aqueles que não possuem recursos econômicos, para esses, resta a exploração de suas forças de trabalho, sendo ideal que, para a conformação do lugar que ocupam na sociedade, permaneçam sem acesso ao conhecimento. Aparece, nesse contexto, uma dicotomia que, na visão de Martins (2008, p. 3), “encontra-se socialmente instituída na cisão entre os detentores dos meios de produção [...] e os que necessitam vender sua força de trabalho.”. Por outro lado, percebemos um conflito entre o que temos de real e a Constituição Federal de 1988, que aponta no artigo 205 que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família.

Nesse movimento pela educação, pensando os povos camponeses, as Escolas Família Agrícola (EFAs) carregam consigo o movimento da luta e da resistência do camponado, desde a criação da Pedagogia da Alternância no território francês.

Posteriormente, o encontro entre o movimento da Pedagogia da Alternância e o movimento da Educação do Campo passa a ser uma junção que fortalece tanto as EFAs/Pedagogia da Alternância quanto a Educação do Campo. De acordo com Telau (2015), a expressão “movimento” evidencia ação “histórico-social”, que constituiu, e ainda constitui, a Educação do Campo. É interessante observarmos que, embora o termo Educação do Campo não fosse utilizado na origem da Pedagogia da Alternância, alguns elementos do que propõe a Educação do Campo já estavam presentes, como uma formação que possibilitasse alternar tempos e espaços, de modo a conciliá-los com as atividades desenvolvidas no campo.

3.2 Similaridades e tensionamento entre a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância

Um ponto a ser refletido, mesmo que de forma mais singela, está na atuação dos camponeses na busca de uma educação que contemplasse o modo de vida dos alunos do campo.

De início às CEFFAs, tinham uma atuação mais local, com enfoque na formação comunitária e regionalizada, mesmo articulados em organizações de âmbito nacional (UNEFAB e ARCAFARs) e internacional (AIMFR), ganharam repercussão a partir de sua inserção no Movimento da Educação do Campo, pois passaram a pensar a sua função interna em colaboração com um projeto de âmbito nacional e a colaborar com esse projeto por meio de sua organização pedagógica: a Pedagogia da Alternância, que passou a ser ressignificada e utilizada por outros movimentos pertencentes ao Movimento da Educação do Campo. A participação no Movimento da Educação do Campo trouxe para o Movimento CEFFA o vigor de revisão de uma pedagogia que esteve cristalizada e que agora pode ser ressignificada nos CEFFAs e utilizada nas universidades, em escolas públicas ligadas ao Movimento da Educação do Campo e em outros espaços de formação. (TELAU, 2015, p. 44).

Todavia, esse encontro entre CEFFAs e o Movimento da Educação do Campo também foi marcado por tensionamento, embora ambos os movimentos tivessem um elemento em comum, ou seja, a luta dos camponeses. O movimento dos CEFFAs tinha vistas de uma abrangência local, ao passo que o movimento da Educação do Campo estava

direcionado a uma perspectiva mais ampla e crítica, pensando um outro projeto de campo e de sociedade. A Educação do Campo, segundo Telau (2015, p. 44),

[...] trouxe para o Movimento CEFFA o vigor de revisão de uma pedagogia que esteve cristalizada [...] e que agora pode ser ressignificada nos CEFFAs e utilizada nas universidades, em escolas públicas ligadas ao Movimento da Educação do Campo e em outros espaços de formação.

Destacamos que aquele tensionamento citado anteriormente inferiu mudanças na Pedagogia da Alternância, ampliando sua utilização e promovendo reformulações em seu campo pedagógico.

O movimento da Educação do Campo reconhece e adota a Alternância como uma de suas metodologias de organização curricular e práticas pedagógicas. Porém, a Educação do Campo tenciona a Pedagogia da Alternância em vários aspectos, sobretudo, seus referenciais teóricos que limitam suas finalidades educativas na perspectiva emancipatória da formação humana e da coerência para a construção de uma contra hegemonia para o novo projeto de campo e sociedade. (BEGNAMI, 2019, p. 108).

No encontro entre Pedagogia da Alternância e Educação do Campo acontece a “pressão à inferência” que, de acordo com Antunes-Rocha (2018), ocorre em contextos de tensão entre grupo/sujeito, sendo impulsionada a “mobilizar” suas Representações Sociais. Nesse caso, a “pressão à inferência” está na representação de qual educação ofertar aos povos do campo. O encontro dos dois movimentos de educação direcionados aos povos do campo tenciona o grupo da Pedagogia da Alternância a um posicionamento diante de tal encontro. Antunes-Rocha (2018, p. 24) afirma que “com a pressão para se posicionar diante do novo, os sujeitos podem também se deslocar para formas anteriores de pensar, sentir e agir”.

É relevante destacarmos que, se por um lado, ocorre essa tensão/ pressão à inferência, no âmbito de instituições escolares que utilizam a Pedagogia da Alternância como elemento nos processos de ensino aprendizagem, por outro lado, o mesmo ocorre com os sujeitos que estão inseridos no contexto da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância. Conforme nos apontam Antunes-Rocha, Carvalho e Ribeiro (2017, p. 343), “os povos camponeses têm sobrevivido em meio à forte especulação e pressão do capital [...] expropriando, desqualificando sujeitos e formas de produzir, desconsiderando o campo como um lugar de desenvolvimento sustentável”, ou seja, vivenciam a “pressão à inferência”. No que diz respeito ao processo de desqualificação dos povos camponeses,

ocorre uma polarização entre a depreciação e a idealização. Tanto a “pressão à inferência” quanto a polarização em relação ao camponês se apresentam na escola, geram tensões e exigem posicionamento dos envolvidos.

As práticas pedagógicas, desenvolvidas nas EFAs, em consonância com o movimento da Educação do Campo, ancoram-se no respeito ao modo de vida do estudante camponês, sua cultura, suas relações e tempos de trabalho, partindo dos conhecimentos empíricos desses sujeitos, das suas vivências e experiências. Alinham-se aos conceitos, princípios e práticas da Educação do Campo, contextualizando, em sala de aula, os conteúdos às diversas realidades dos sujeitos, e não ao inverso. De acordo com Antunes-Rocha e Ribeiro (2020, p. 408):

[...] ao vincular-se aos movimentos sociais e sindicais, os sujeitos da Educação do Campo acabam por evidenciar a identidade camponesa, por vezes realçando-a e justificando como possível para além da idealização e do menosprezo da cultura e modos vivendi dos povos do campo.

No âmbito formativo, um dos grandes desafios das EFAs é trabalhar com a questão da afirmação do modo de vida campesino, como uma forma de resistência e fruto das lutas dos camponeses, ressaltando a gênese do campesinato e sua importante atuação ao longo da história.

Assim, a escola é desafiada a desvelar junto aos estudantes as desqualificações históricas, das quais são herdeiros. Para Mazzotti (2002, p. 19), “os processos formativos têm por função destacar uma figura e atribuir-lhe um sentido, ancorando-a no sistema de crenças e valores pré-existente no grupo; mas têm sobretudo a função de duplicar por uma figura, dando-lhe materialidade, ou seja, objetivando-o.”

Antunes-Rocha (2018, p. 20) esclarece que “ao objetivar, os sujeitos elaboram imagens e sentidos [...] uma representação social pode ser compreendida como um conhecimento em movimento, dado que é produzida em um contexto também em movimento e que, por isso, pressiona exigindo mudanças.”

Nesse contexto, ao chegar à EFA, o estudante encontra um outro discurso, no qual o camponês é valorizado, pois possui um saber não escolar. Nesse momento, o estudante é desafiado a entrar em confronto com o que ele viveu até chegar à escola, vivenciando a “pressão à inferência”. Um desafio, que perpassa pela elaboração acerca da visão do campo como lugar de atraso, do silenciamento dos saberes dos camponeses, das piadas direcionadas ao modo de falar, de agir, de vestir dos camponeses etc. Tais elementos podem fortalecer o

não reconhecimento dos próprios estudantes como camponeses, porque carregam experiências de outras escolas em que estudaram e sofreram com a desqualificação do sujeito camponês. Então, como forma de defesa dessa desqualificação silenciam sua origem, migram para cidade e, muitas vezes, reproduzem o discurso das classes dominantes, em relação ao camponês, ignorando sua descendência.

Partindo do exposto, entende-se que a experiência escolar em uma EFA pode ter repercussão na forma como os jovens do campo estão lidando com o processo histórico de desqualificação de suas formas de pensar, sentir e agir. Assim, consideramos que a EFA tem como objetivo o trabalho em torno da valorização do modo de vida campesino e, por isto, enseja a possibilidade de provocar mudanças nas formas de pensar, sentir e agir dos estudantes.

4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: conceitos e movimentos nas formas de pensar, sentir e agir

4.1 Perspectivas das Representações Sociais em Movimento como aporte na pesquisa

A Teoria das Representações Sociais (TRS), cunhada por Serge Moscovici, ganhou amplitude, inclusive no Brasil, firmando-se em diversas pesquisas, de diversas áreas, sobre as Representações Sociais construídas/elaboradas acerca de um determinado objeto. A representação é um fenômeno, é o meio utilizado pelo sujeito para trazer “o mundo para dentro de si”. Para Moscovici (2007, p. 40), as representações são criadas no contexto social, contudo, adquirem uma vida própria, atraindo, repelindo e se abrindo para a elaboração de novas representações, as “representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância” Trata-se de construções subjetivas do mundo, que são e estão internalizadas no e pelo sujeito, orientam e são orientadas pela prática, sendo assim, um mesmo objeto tem representações múltiplas por diferentes sujeitos.

Tais representações articuladas com o pensar, sentir e agir. Moscovici (2012) nos indica que não há ruptura entre o “universo exterior” e interior do sujeito e o objeto da representação está inserido na dinâmica individual/coletiva do sujeito e existe pelos métodos e meios que oferecem condições de representá-lo. Como exemplo, a representação dos estudantes da EFAN sobre “ser camponês”, objeto de estudo desta pesquisa, tem relação com o coletivo de luta pela terra, com experiências vivenciadas em outras escolas, com sua inserção numa escola que emergiu por camponeses na França, ou seja, esses elementos se associam com a construção da representação dos estudantes em relação ao “ser camponês”.

Moscovici (2012, p. 41) aponta as representações sociais como “entidades quase tangíveis [...] elas circulam e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano”. Para Jodelet (2001), as representações sociais são fenômenos que se tornaram um objeto importante nas ciências humanas. Segundo Jovchelovitch e Guareschi (1994), o fenômeno das representações sociais envolve a cognição, a afetividade e a sociabilidade, estudados a partir da teoria moscoviciano.

A dimensão cognitiva, afetiva e social estão presentes na própria noção de representações sociais. O fenômeno das representações sociais e a teoria que se ergue para explicá-lo, diz respeito a construção de saberes sociais e, nessa medida, ele envolve a cognição [...] tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram sua base a realidade social. (JOVCHELOVITCH; GUARESCHI, 1994, p. 19).

A TRS criada por Moscovici estuda esse fenômeno para captar o que o sujeito pensa, sente e age. Para Moscovici (2012), as representações são dinâmicas, produzem relações e comportamentos no ambiente, dessa forma, não os reproduzem, mas sim os produzem. A atribuição do simbólico, das crenças, da cultura e da experiência empírica, como referências para as condutas humanas individuais e grupais, contribuíram para que o estudo das RS encontrasse lacunas nas discussões teóricas e pesquisas acadêmicas e assim, posteriormente, ganhassem amplitude no âmbito de uma melhor compreensão dos modos de pensar, sentir e agir de grupos inseridos em múltiplos contextos. O estudo dessas Representações Sociais oportuniza a melhor compreensão das estruturas e construções de tais representações.

No estudo de Moscovici (1978, p. 67) sobre a representação da psicanálise, o autor formula a hipótese a partir de três dimensões: “a informação, o campo de representação e a atitude”. Segundo o pesquisador, a informação possui ligação com os conhecimentos que um grupo tem de um “objeto social”, o “campo de representação” apresenta a “ideia de modelo social”, a condição exata do objeto e a “atitude” ao direcionamento “global” sobre o “objeto da representação social”.

No caso desta pesquisa, a representação dos estudantes sobre o ser camponês, pensando nas dimensões mencionadas, no que diz respeito à “informação”, estaria ligada a vivência no meio rural, ao movimento associativo da comunidade, aos modos de produzir e ao movimento de luta pela terra. O “campo de representação” pode ser ligado à escola, aos professores e ao corpo social que transmite ao estudante a sua representação de camponês e do próprio campo da agricultura camponesa e familiar como arcaico ou atrasado. No que diz respeito à “atitude”, há duas hipóteses: a primeira parte da representação de camponês como sujeito de direito e ganha amplitude a partir da inserção do estudante na EFAN; a segunda parte do imaginário estereotipado que, ainda na atualidade, ronda o camponês. Seja para confirmar ou refutar a tese exemplificada, a TRS criada por Moscovici alicerça os estudos desse fenômeno denominado Representações Sociais.

Nas relações sociais frequentemente interagimos, concordamos, discordamos, compartilhamos anseios, tensões e construímos nossas representações de objetos diversos a nossa volta. Para Jodelet (2001, p. 1), “sempre necessitamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca [...] é necessário ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que ele põe [...] eis por que construímos representações”. No que diz respeito à construção das representações sociais, segundo Jovchelovitch e Guareschi (1994), a elaboração das representações sociais se inserem nas instituições, como a escola, nas ruas, nos veículos de comunicação e divulgação em massa, nos movimentos sociais, nos atos de resistência, tendo respaldo nas narrativas mitológicas e na herança histórico-cultural.

Nesses termos, destacamos estudos de pesquisadores brasileiros que há tempos se debruçam no campo das RS no contexto educacional. Para Martins, Carvalho e Antunes-Rocha (2014), a crescente utilização da TRS, em diversos ambientes, como em pesquisas na escola, sustenta-se pelas várias possibilidades de entendimentos de contextos sócio-históricos, que estão em constantes transformações e são movidos pela reorganização dos sujeitos neles inseridos. Uma sociedade em constante mudança, impulsiona a alteração e a mudança nas formas como o sujeito pensa, sente e age diante de um objeto.

Logo, Ribeiro, Carvalho e Antunes Rocha (2017, p. 346) apontam que “a análise da TRS sob a perspectiva do movimento busca observar a dinâmica vivenciada pelos sujeitos, seja nas relações interpessoais e/ou subjetivas, as quais estão em constante alteração”. Moscovici (2012) indica esse “movimento” como resultante de uma “pressão à inferência”, nesse contexto o sujeito busca elementos para “tornar familiar” o que lhe é estranho. A presença de algo incomum ao seu cotidiano é o que “caracteriza o “não familiar”, que “atrai e intriga” tanto o sujeito quanto a coletividade, compelindo a “tornar explícitos os pressupostos implícitos”. O ato de (re)apresentar é a forma de mover o que perturba o sujeito, o que mexe com algo já estabelecido em nosso universo, do exterior para o interior e do longínquo para o próximo, o que ocorre nos processos de objetivação e ancoragem. A Ancoragem diz respeito aos processos de “classificação e rotulação” e a “objetivação é a transformação” de algo conceitual em concreto. (MOSCOVICI, 2003).

Retomamos ao conceito “pressão à inferência” apresentado por Moscovici, que ocorre em situações de tensionamento, nas quais o sujeito é impelido a mobilizar afetivamente e cognitivamente suas representações sobre determinado objeto, que o direciona a movimentar suas representações sociais e tomar posição ante a pressão

vivenciada. Nesse sentido, no que tange aos movimentos das RS, Antunes-Rocha (2012, p. 27) nos indica que “não há como passar inviolável pela experiência de contato com um objeto que desafia o entendimento, questiona as práticas e mobiliza emoções”, seja, quando o “não familiar” se aproxima cria-se a necessidade de torná-lo “familiar”.

Nesse sentido, fundamentamos neste trabalho estudos realizados que envolvem as Representações Sociais em Movimento (RSM) a partir de pesquisas do Grupo de Estudos em Representações Sociais (GERES) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A perspectiva das Representações Sociais em Movimento se ancora na teoria das Representações Sociais criada por Moscovici. O GERES pesquisa os sujeitos que estão vivenciando movimentos nas suas formas de pensar, sentir e agir e apresenta propostas teórico metodológicas correlacionadas com a educação, propondo a análise de objetos das representações sociais e seus movimentos representacionais. Estudos como os de Carvalho (2015), intitulado “Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em educação do campo: um estudo na perspectiva das representações sociais”, realizado com estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO/FaE/UFMG), apresentando o tensionamento entre o erudito e o popular após suas inserções na universidade, resultando num movimento/(re)apresentação de suas representações sociais sobre práticas artísticas.

Telau (2015) tratou sobre as RS dos educadores dos Centros familiares de Formação em Alternância (CEFFAs) sobre os processos de ensino/aprendizagem, intitulado “Ensinar – Incentivar - Mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAS sobre os processos de ensino/aprendizagem. A pesquisa aborda a construção das representações sociais dos sobre os processos de ensino e aprendizagem dos educadores que trabalham com a Pedagogia da Alternância.

A pesquisa de Ribeiro (2016) trata das RS de educandos do curso de Licenciatura em educação do Campo sobre violência (LECAMPO/FaE/UFMG). Para Ribeiro (2017, p. 356), “historicamente a violência se fez presente, atualmente ela também demanda formas de pensar, sentir e agir nos contextos que tais alunos vivenciam”. A pesquisa aborda a historicidade dos povos camponeses, que envolve as lutas e resistências desses povos, objetivando compreender suas representações sobre a violência.

As pesquisas mencionadas se conectam à proposta de estudos em Representações Sociais em Movimento (RSM) do grupo Geres, desdobram-se em dois elementos. Primeiro, há busca pela compreensão das construções de RS de grupos camponeses ou de sujeitos que

tenham relação com eles e também de processos de mudança em suas RS, dos momentos de mudança e das razões que levam à mudança nas suas formas de pensar, sentir e agir. O segundo elemento diz respeito ao campo. Carvalho (2015), Ribeiro (2016) e Telau (2015) ponderam que está carregada de elementos como a depreciação/idealização, a desqualificação histórica, as lutas e as resistências. Cabe, nesse sentido, retomar o conceito de Moscovici sobre a “pressão à inferência”, a historicidade dos povos camponeses subverteu as relações sociais em diversos lugares e conseqüentemente na escola e na universidade. Se os sujeitos do campo são impelidos a movimentar suas representações sociais, os que com eles passam a se relacionar também o são, uma vez que passam a manter relações sociais com aqueles que se originam de um grupo historicamente posto à margem da sociedade, um grupo que revela a fragilidade de valores que eram julgados imutáveis. Esse encontro que desestrutura e movimenta representações sociais estabelecidas abre o leque de possibilidades para pesquisas que objetivam compreender como se constroem e como se movimentam as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos frente a um objeto.

4.2 Dicotomia e desqualificação nas Representações Sociais dos camponeses e sua relação com a escola

O campesinato corresponde a uma forma social de produção, na qual a família é responsável pela organização do trabalho, que ocorre a partir da cooperação de seus membros, correspondendo a uma forma de trabalhar e viver no campo, repassada historicamente e culturalmente às gerações. A representação do campesinato pode ser ainda inserida na definição proposta por Jodelet (2002, p. 22): “as Representações Sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Os camponeses em suas relações sociais elaboram e partilham suas experiências de vida, de formas de produzir e sua relação com a terra.

As RS, que orientam a compreensão das interações sociais dos sujeitos, devem ser pensadas de acordo com a construção de suas relações, com as quais produzem seus conhecimentos, sua cultura e seu modo peculiar de pensar, sentir e agir. De acordo com Ribeiro (2016), as RS, em dados contextos, não estão cristalizadas, mas em movimento. Antunes-Rocha (2012, p. 20) indica que “uma representação social pode ser compreendida como um conhecimento em movimento, dado que é produzida em um contexto também em movimento e que, por isso, pressiona exigindo mudanças”. Pensando a desqualificação

histórica sofrida pelos camponeses e que se reproduz na escola a partir de representações que podem ir desde a idealização até a depreciação, podemos inferir esse processo na ótica de mudança que induz os camponeses a recorrerem a múltiplas formas de resistência para perpetuar sua existência, seja na luta pela terra, pela permanência na terra e por sua inserção, aceitação e permanência na escola, no caso, a partir da pesquisa, de jovens camponeses.

A TRS apresenta-se como uma possibilidade, pois já foi experimentada, referenciada e comprovada nos processos de pesquisas que buscam compreender, sistematizar e contribuir com (re)formulações dessas representações. Para Mazzotti (2008, p. 22), “[o] estudo pioneiro realizado por Moscovici se constituiu em um novo paradigma na Psicologia Social, na medida em que lançou as bases conceituais e metodológicas sobre as quais se desenvolveram as discussões e os aprofundamentos posteriores.”

No contexto da Escola, as RS trazem elementos primordiais para a investigação das estruturas que interferem nos processos educativos, porque têm relações com a linguagem, com concepções e com o imaginário social. (MAZOTTI, 2008). Por suas relações com a linguagem, com a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as Representações Sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. Na compreensão de Ribeiro (2016, p. 77), “[s]e por um lado o conteúdo das Representações Sociais pode ser revelado pelas atitudes dos sujeitos, elas também podem ser estudadas tanto individualmente quanto coletivamente, sempre verificando a posição social deste e sua relação com os outros sujeitos.”.

O estudo das RSM dos estudantes camponeses possibilita captar suas formas de pensar, sentir e agir, no contexto de sua representação enquanto camponeses, proposta desta pesquisa. Isso se alinha à Teoria das Representações Sociais, que, de acordo com Jodelet (2018, p. 429):

[...] ao conhecimento dito de senso comum, utilizado na experiência cotidiana; são programas de percepção, constructos com status de Teoria ingênua, servindo de guia de ação e de leitura da realidade; são sistemas de significações, permitindo interpretar o curso dos acontecimentos e das relações sociais; expressam a relação que os indivíduos e os grupos mantêm com seu “mundo de vida” e os outros atores sociais; são forjadas na interação e em contato com os discursos em circulação no espaço público; estão inscritas na linguagem e nas práticas e funcionam como linguagem em razão de sua função simbólica e dos referentes que elas fornecem para codificar e categorizar o que povoa o universo de vida.

Pensando o estudo das Representações Sociais, no contexto dos estudantes camponeses, que ao adentrarem o ambiente educativo trazem consigo representações estabelecidas e formuladas anteriormente, como experiências, linguagens, crenças, modos de vida e de interações sociais, a escola é um dos espaços onde essas representações se movimentam, porque nesse lugar os estudantes se deparam com tensionamentos, ou com a “pressão à inferência”, como vimos em Moscovici (2012).

No cerne do tensionamento, há pressão à inferência”, pois não há como o “indivíduo não se ausentar de uma produção subjetiva mesmo que ela seja de legitimidade de ideais, perspectivas e Representações Sociais” (RIBEIRO, 2016, p. 192). “À inferência” está associada à reflexão, sobre a necessidade de se posicionar sobre o objeto (MOSCOVICI, 2012). Logo, “ao objetivar, os sujeitos buscam familiaridade do objeto, trazendo-o para a sua realidade” (CARVALHO, 2015, p. 271).

De acordo com Moscovici (2012, p. 61), “esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriadas”. Nessa análise, “vemos que é justamente em situações de tensão que o sujeito mobiliza afetiva e cognitivamente suas Representações Sociais” (ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 22).

Antunes-Rocha *et al.*, (2015, p. 348) apontam que o sujeito que foi projetado nessa pressão à inferência pode realizar três movimentos: “recusar-se a vivenciar o novo, não dando possibilidade à mudança e dando mais força ao saber já instituído, aderir integralmente ao estranho, promovendo uma ruptura com o passado ou iniciar um processo de reelaboração do familiar, integrando o novo progressivamente.”.

No âmbito da EFA, os tensionamentos vivenciados na convivência coletiva, no regime de alternância e ainda sua inserção numa outra perspectiva de educação induzem o estudante a movimentar suas formas de pensar, sentir e agir.

5 ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE NATALÂNDIA: história e contribuições para o fortalecimento da identidade campesina

5.1 Escola Família Agrícola de Natalândia

A escola Família Agrícola de Natalândia está localizada no PA Saco do Rio Preto, no município de Natalândia - MG, noroeste do Estado de Minas Gerais. A escola não possui fins lucrativos, sendo de responsabilidade da Associação Escola Família Agrícola de Natalândia (AEFAN) criada em 15 de abril de 2003.

A construção da escola está ligada a luta pela terra e pela Reforma Agrária no município. Após serem assentadas, as famílias começaram a pensar em uma escola que dentro do assentamento objetivando a formação dos filhos dos agricultores familiares.

Os assentados na região ganharam a posse dos imóveis do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, ainda na década de 80, e ainda carentes de políticas públicas estratégicas para apoiar os assentamentos da região, sobretudo na assistência técnica, perceberam que para maior produtividade do solo eram necessárias novas técnicas e conhecimentos o que alinhado a falta de escolas agrícolas e o esvaziamento do campo em razão da saída dos filhos para as cidades para poderem estudar, perceberam que, com a construção de uma escola agrícola, poderiam minimizar os dois problemas que enfrentavam. (ANDRADE, 2019, p. 61).

Nesse sentido, a questão da sucessão rural era uma preocupação das famílias, que compreendiam que a mesma podia ser fortalecida a partir de uma educação que contemple as especificidades das juventudes rurais, contudo, era necessário a materialização de políticas públicas.

As famílias do assentamento buscaram socializar a ideia da construção da escola com outras duas comunidades do município PA Mangal e PA Mamoneiras. Posteriormente, representantes de municípios vizinhos, Dom Bosco, Bonfinópolis de Minas, Riachinho e Brasilândia de Minas, também municípios mineiros, aderiram ao movimento que visava à construção de uma “escola agrícola do campo” (ANDRADE, 2019).

Os laços de parceria se estenderam, obtendo o apoio da Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do estado de Minas Gerais (FETAEMG), que em 2002 organizou o primeiro seminário para discutir a criação da EFA na região Noroeste de Minas.

Nesse processo tiveram participação ativa várias lideranças, dentre elas Maria Antônia da Costa Nogueira (Lia) e Francisca Raimunda da Cunha (Dona Fia).

Posteriormente, a Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA), ingressou no movimento de luta pela materialização da escola. Na extensão das parcerias participaram ainda o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), Prefeitura e Câmara Municipal de Natalândia/MG.

Visando contribuir com a construção da escola, o Incra propôs a implementação do Programa de Aperfeiçoamento e Consolidação de Assentamentos (PAC), que levou à realização de vários encontros, seminários e reuniões. Além disso, de Coletivo 3 de Educação dos Assentamentos organizou uma Assembleia Geral que aconteceu no dia 15 de abril de 2003, evento que resultou na criação da AEFAN (ANDRADE, 2019).

A AEFAN iniciou um processo de reuniões com representantes do PRONERA buscando formas para financiar o projeto. Em 2005 foi organizado um encontro, onde, participaram representantes da AMEFA, do Incra, da Prefeitura Municipal de Natalândia diretores do sindicato dos trabalhadores rurais.

Diante da situação em que se encontravam as negociações com o PRONERA, foi apontada a possibilidade de firmar uma parceria com a Universidade Federal de Viçosa (UFV), através de seu Departamento de Educação que já realizava projetos no âmbito da educação na região Noroeste (ANDRADE, 2019). A AEFAN e a UFV firmaram parceria e conquistaram a celebração do Convênio com o Incra-MG.

Em 2006 a AEFAN foi credenciada junto à SEE e a conclusão de documentos escolares da EFAN. A primeira turma da escola “teve início de funcionamento em 2006, por meio de convênio celebrado entre o Incra e a Universidade Federal de Viçosa [...] “o convênio permitiu o funcionamento de quatro turmas e a conclusão de duas turmas entre 2007 e 2012.” (ANDRADE, 2019, p. 62).

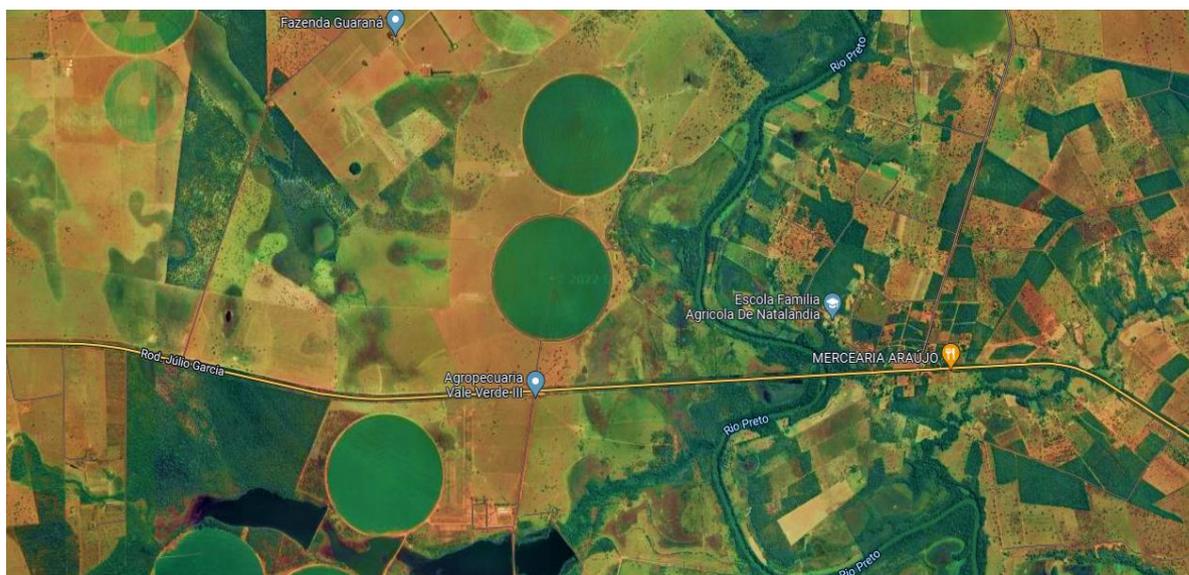
Atualmente infraestrutura acolhe estudantes na perspectiva de interação entre escola, família e comunidade, utilizando os instrumentos da Pedagogia da Alternância e se alinhando aos princípios da educação do campo para ofertar uma educação que contemple as especificidades dos povos do campo. A escola tem em seu corpo docente monitores, em sua maioria, alunos ou egressos de Licenciatura em Educação do Campo, do PRONERA, assentados da Reforma Agrária (no município de Natalândia/MG e em outros municípios da região) e egressos da escola.

No que diz respeito à implantação de novos cursos, após muitas tentativas a EFAN consegue parecer favorável a abertura de curso técnico em agropecuária na Educação de Jovens e Adultos (EJA), momento marcado pela inserção de familiares (pais, mães,

parentes). O curso da EJA é entendido como um símbolo da resistência da expropriação e negação do direito à educação historicamente negado a esse grupo. O retorno de jovens e adultos aos bancos escolares é a materialização da luta pela terra.

A escola conta em 2022 com mais de 700 alunos matriculados, vindos de diversos municípios da região noroeste de Minas Gerais: Dom Bosco, Brasilândia de Minas, Buritis, Natalândia, João Pinheiro, Unaí, Urucuia, Paracatu, Riachinho, Bonfinópolis de Minas, Santa Fé de Minas, Formoso, Lagoa Grande, Cabeceira Grande e outros e tem como parceiros: FETAEMG, Incra, AMEFA, Prefeituras da região, sociedade civil, sindicatos, cooperativas e universidades.

Figura 1 – Localização da Escola Família Agrícola de Natalândia no Projeto de Assentamento Saco do Rio Preto



Fonte: imagens ©2022 CNES / Airbus, Landsat / Copernicus, Maxar Technologies, U.S. Geological Survey, Dados do mapa ©2022. Acesso em 25 set. 2022.

Destacamos que, ainda hoje, enfrentamos problemas que perpassam desde fechamento de escolas no campo, onde, segundo censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), nos últimos 21 anos (2000-2021), há um total de 151.785 escolas fechadas no Brasil, sendo 104.385 nos territórios rurais e 47.400 nos territórios urbanos.

No que se refere ao fechamento de escolas no campo brasileiro, em seus estudos, Alentejano *et al.*, (2021) apontam acerca da atuação para fechamento de escolas do campo a reflexão sobre o “campo em disputa” e a “dupla ofensiva do agronegócio” de um lado na atuação para o fechamento de escolas do campo, de outro, na “ofensiva ideológica”, essa possui ligação com a tentativa de controle do conteúdo ensinado nas escolas da cidade e do campo. Para o enfrentamento de tais ofensivas Molina (2015, p. 381) sinaliza a necessidade de uma “disputa contra hegemônica pela formação intelectual, ideológica e moral dos povos do campo.”.

Tendo em vista os aspectos apontados, um outro elemento importante e que merece destaque, pensando a questão levantada anteriormente sobre a migração dos estudantes para escolas da cidade após a conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental, nesse sentido, observamos que a EFAN tem feito um movimento inverso, desde sua implantação no PA Saco do Rio Preto, ano a ano, o número de estudantes matriculados vem aumentando de forma significativa. Tomando os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio como exemplo e a partir de minha atuação como docente da escola, a soma de estudantes que moram na cidade que tem ou não vínculo com o campo tem concorrido com número de estudantes que moram no campo, o que nos direciona à hipótese de que mesmo localizada no campo tem atraído a atenção de famílias e estudantes do meio urbano, alimentando a ideia de que as lutas historicamente levantadas pelos povos do campo têm contribuído para romper o paradigma do rural como atraso.

O planejamento das atividades a serem desenvolvidas na escola em médio e longo prazo é resultado da organização coletiva, que envolve monitores, estudantes e famílias, a fim de implementar, alguns projetos, por exemplo: projeto de práticas sustentáveis, projeto mandala, estação experimental de maracujá, pocilga, aviário para corte e postura, comercialização da produção, campo de semente crioula com o intuito de atender a demanda dos assentados e agricultores.

Os recursos para manutenção da EFAN advêm das diversas parcerias existentes com famílias, entidades privadas e públicas. Por meio da Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, passam a ser contempladas com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), as instituições comunitárias que atuam na educação do campo. Por meio dessa legislação, a União prevê “a possibilidade de distribuição de recursos em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas” (BRASIL, 2019, p.

3). Embora previstos em lei, as EFA enfrentam dificuldades para receber os repasses do governo do estado, que tem feito investidas no sistema burocrático no sentido de reter o repasse dos recursos às instituições, como no ano de 2022, em que houve atraso no repasse no momento em que este trabalho está sendo escrito.

A instituição atende um percentual de estudantes de 35 municípios da região, tendo um quadro de mais de 700 alunos matriculados em 2022. Entre esses, encontram-se alunos que moram na cidade e no campo oriundos de acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, quilombolas etc.

Entre as principais características metodológicas da EFAN encontram-se a aplicação do ensino contextualizado à realidade dos educandos, por meio de uma abordagem construtivista. A EFAN trabalha com os Instrumentos da Pedagogia da Alternância, apresentados no QUADRO 1. Para Begnami (2019), a alternância de tempos e espaços na relação escola comunidade requer “mediações didáticas específicas” para o diálogo entre cotidiano/ciência e prática/teoria, buscando compreender a realidade, atuar sobre ela e modificar. Nesse caso, essa mediação é feita a partir da utilização dos Instrumentos da Pedagogia da Alternância. Begnami (2019) aponta para outras possibilidades de nomear os “Instrumentos Pedagógicos” como a introdução do termo “mediações”. Segundo Jesus (2011), a problemática quanto à expressão “instrumento” decorre do seu entendimento tecnicista, enquanto a utilização de “mediação” indica “ruptura” mediando os sujeitos e seus contextos sócio-históricos.

Quadro 1 – “Mediações Pedagógicas” na Pedagogia da Alternância

	Mediações Pedagógicas	Classificação
Pesquisa Participativa Temas Geradores Plano de Formação	Plano de Estudos Caderno da realidade Estágio	Mediações de pesquisa
Pesquisa Participativa Temas Geradores Plano de Formação	Colocação em Comum Caderno de Acompanhamento Tutoria Auto-organização da vida em grupo Visita à Família	Mediações de comunicação / relação
Pesquisa Participativa Temas Geradores Plano de Formação	Serões Atividades Práticas Visita e Viagem de Estudo Intervenções Externas Experiências na EFA/Casa Atividade de retorno Projeto Profissional do Jovem	Mediações didáticas
Pesquisa Participativa Temas Geradores Plano de Formação	Avaliação de Sessão Habilidade e convivência Avaliação Formativa	Mediações de avaliação

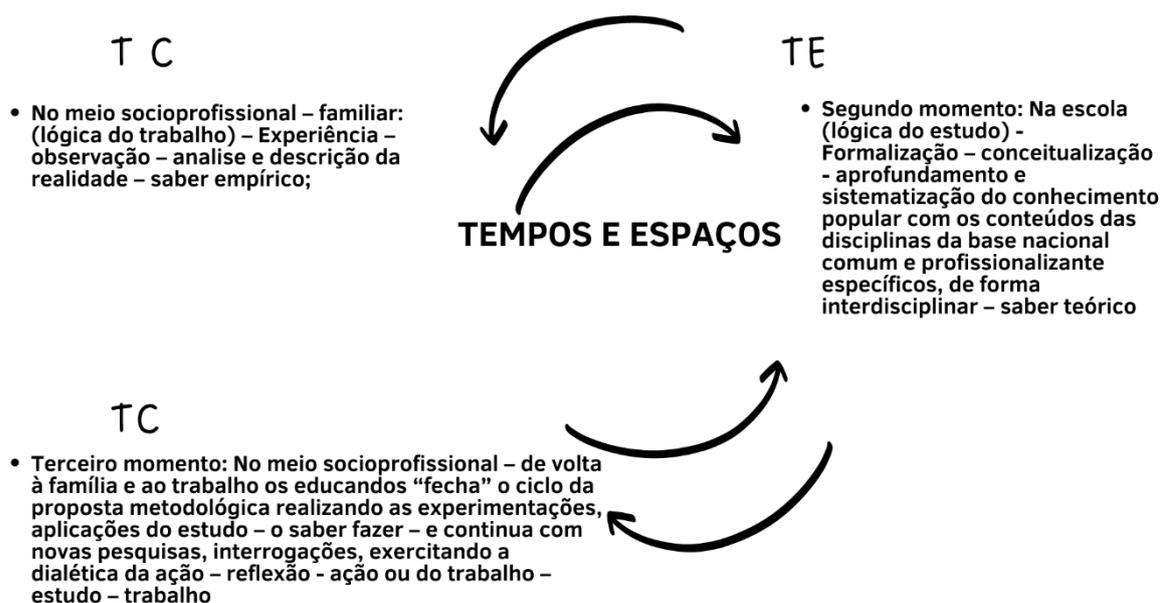
Fonte: Encontro Coordenações Pedagógicas. **MEDIAÇÕES DIDÁTICAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**. Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, 2018. Adaptado /UNEFAB (2013)

A organização do ensino na EFAN, tendo como base a Pedagogia da Alternância, articula espaços e tempos integrando três momentos (FIGURA 2) que envolvem os “Instrumentos” da Pedagogia da Alternância: I. Primeiro momento: No meio socioprofissional – familiar: (lógica do trabalho) – Experiência – observação – análise e descrição da realidade – saber empírico; II. Segundo momento: Na escola (lógica do estudo) - Formalização – conceitualização - aprofundamento e sistematização do conhecimento popular com os conteúdos das disciplinas da base nacional comum e profissionalizante específicos, de forma interdisciplinar – saber teórico; III. Terceiro momento: No meio socioprofissional – de volta à família e ao trabalho os educandos “fecham” o ciclo da proposta metodológica realizando as experimentações, aplicações do estudo – o saber fazer

– e continuam com novas pesquisas, interrogações, exercitando a dialética da ação – reflexão – ação ou do trabalho – estudo – trabalho.

Nesse contexto, a alternância impele o estudante a comprometer-se, experimentar, avançar tecnicamente, responsabilizar-se, dialogar e inserir-se no campo/comunidade partilhando experiências e vivências na comunidade e na escola.

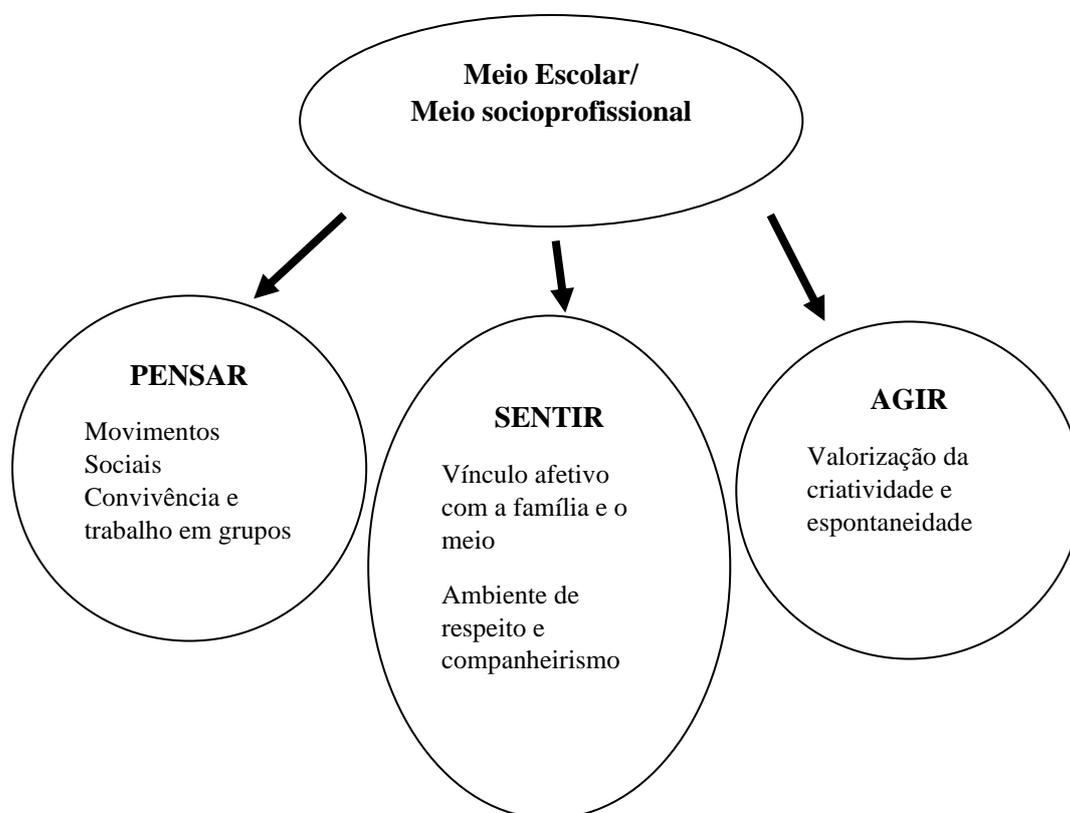
Figura 2 – Tempos e Espaços: partilha de experiências



Fonte: elaborada pela autora (2022)

Articulando o objeto de estudo desta pesquisa, Representações Sociais em Movimento sobre “ser camponês”, com a proposta da Pedagogia da Alternância trabalhada na EFAN a partir da articulação de tempos e espaços, sendo eles: Tempo Comunidade (TC) e Tempo Escola (TE), consideramos que no Meio socioprofissional (TC) o estudante se depara com elementos que o levam a pensar, sentir e agir a partir dos seguintes elementos: a) Vínculo afetivo com a família e o meio; b) Experiência de trabalho; c) Convivência Comunitária; d) Relações com amigos e parentes, Movimentos Sociais etc. E no Meio Escolar (TE) o estudante pensa, sente e age a partir de: a) Trabalho de equipe dos educadores; b) Acompanhamento personalizado e respeito à individualidade; c) Convivência e trabalho em grupos; d) Ambiente de respeito e companheirismo; e) Formação integral; f) Atividades informais; e, g) Valorização da criatividade e espontaneidade. Os dois “universos” /meios, escola e comunidade contribuem para (re) elaboração de suas RS acerca de um objeto, nesse caso “o ser camponês.”

Figura 3 – Meio Escolar e Meio Socioprofissional: mobilização afetiva e cognitiva dos estudantes da Escola Família Agrícola de Natalândia



Fonte: Elaborada pela autora (2022)

As vivências no Tempo Escola e no Tempo Comunidade interligam as formas de pensar, sentir e agir dos estudantes, entendidas como complementares, estabelecendo uma relação dialógica. Pensando a problemática que induz a esta pesquisa, a desqualificação histórica dos camponeses e a negação do direito à educação, consideramos que é na escola de forma mais intensa que os estudantes passam pela “pressão à inferência”, o que não significa que em outros ambientes isso não ocorra, no meio escolar o sujeito é “impelido” a mobilizar-se afetivamente e cognitivamente e nesse contexto de tensionamento ocorre o movimento em suas representações sociais sobre o objeto.

6 CAMINHOS METODOLÓGICOS, SUJEITOS DA PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa traz como problemática a desqualificação histórica vivenciada pelos povos do campo, processo esse que se reproduziu na escola. Por outro lado, os camponeses buscaram de diversas formas resistir a tal processo desqualificador, seja em organizações coletivas ou dentro do próprio grupo familiar, mantendo ou ressignificando seus modos de vida e de produção, que na atualidade se dão também por meio da Agricultura Familiar. No que diz respeito à escola, podemos entender a materialização dessa resistência nas escolas Família Agrícola/Pedagogia da Alternância e na Educação do Campo, uma educação forjada a partir da luta dos sujeitos do campo e/dos movimentos sociais. Nesse contexto, buscamos compreender qual a representação de camponês os estudantes da escola Família Agrícola de Natalândia (EFAN) estão construindo e quais/qual as/a contribuições da escola no processo de fortalecimento da identidade campesina.

A partir da triagem, foram escolhidos sujeitos que estão cursando o nono ano do ensino fundamental e do segundo e terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária da EFAN. Esta pesquisa atende os critérios do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) em registro de número 53061921.0.0000.5149.

A análise de dados segue na perspectiva das representações sociais em movimento para compreender as formas de pensar, sentir e agir dos estudantes sobre ser camponês.

6.1 Caminhos metodológicos

No percurso metodológico, no que diz respeito aos procedimentos técnicos, fizemos a utilização de entrevistas narrativas e observação, entendidas como as que melhor se adequam aos nossos objetivos na pesquisa. A entrevista narrativa é um instrumento que possibilita maior aproximação das particularidades dos sujeitos da pesquisa, porque as narrativas “se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional.” (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 118). A observação é importante, inicialmente para construir categorias, e a entrevista narrativa constitui-se como importante elemento para capturar informações relevantes (RIBEIRO; CARVALHO; ANTUNES-ROCHA, 2017). A entrevista narrativa possui uma dimensão de

profundidade, o que leva o sujeito a adentrar nos acontecimentos de suas experiências pessoais e coletivas. Nesse contexto, “[...] através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social.” (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2002, p. 91).

Pensando os sujeitos desta pesquisa, a utilização de entrevistas narrativas os direcionou a contar suas experiências em outras escolas, no grupo familiar, em suas comunidades até sua inserção na escola Família Agrícola de Natalândia. Os entrevistados procuraram seguir uma sequência temporal, mas algumas vezes acabavam retomando em algum ponto esquecido dentro de sua narrativa.

De acordo com Muylaert *et al.*, (2014, p. 194), “esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social [...] a influência do entrevistador nas narrativas deve ser mínima”. No momento da entrevista o sujeito busca em suas memórias mais longínquas acontecimentos que de algum modo deixaram lembranças, sejam elas boas ou ruins, ocorrências que o levaram a se sentir tensionado numa situação ou lugar e quais desafios foram vivenciados no momento narrado. As narrativas dos estudantes da EFAN nos trazem elementos para compreendermos como foram construídas suas representações sociais sobre “ser camponês” e captar qual movimento ocorreu em suas formas de pensar, sentir e agir. Nelas, o sujeito não “informa sobre sua experiência”, ele narra sua experiência, ao narrar pode refletir de outra forma diferente de quando vivenciou a experiência. Nesse ponto, ao retomar suas experiências, o sujeito passa pelo processo de mudança, pois nesse momento passa a ter novas informações sobre o objeto.

Como dispositivos de registros, foram utilizados um gravador de áudio e o caderno de campo, contendo as impressões, ações e observações da pesquisa, teve relevância ímpar, tais elementos visam responder à pergunta fundamental do projeto, isto é: “*Qual a representação de camponês que os estudantes da Escola Família Agrícola de Natalândia estão construindo?*”.

Dessa forma, a articulação entre os procedimentos metodológicos foi um meio relevante para trazer informações detalhadas e contextualizadas que permitiram a análise das formas de pensar, sentir e agir, sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais em Movimento, dos estudantes da escola Família Agrícola de Natalândia, oriundos de Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária. A análise dos dados, provenientes das entrevistas

narrativas (transcritas após a conferência e as observações realizadas), teve por base a bibliografia levantada e os aportes teóricos selecionados, a partir dos quais foram criadas categorias que contribuíram para responder à pergunta fundamental do projeto, exposta no parágrafo acima.

Para proteger a identidade e anonimato dos participantes, entre os colegas da instituição, além da adoção de “nomes” fictícios, definimos os sujeitos como A, B, C, D e E, no lugar dos nomes de registro civil, também tivemos o cuidado para que as informações que fornecerem não sejam associadas ao nome em nenhum documento. Houve discrição, quanto às etapas da pesquisa, e também quanto aos dias e ambientes de realização das entrevistas. As entrevistas narrativas, assim como as observações, foram feitas após o retorno das aulas presenciais na escola, respeitando os protocolos sanitários (uso de máscara, higienização das mãos e limites de distanciamentos físicos) determinados pelo Ministério da Saúde em virtude da COVID-19.

6.2 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa teve como sujeitos os educandos e educandas da Escola Família Agrícola de Natalândia, do nono do ensino fundamental, do segundo ano e terceiro ano do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, moradores de áreas de assentamentos de Reforma Agrária da região noroeste de Minas Gerais. Participaram da pesquisa um estudante do nono ano, dois estudantes do segundo ano e dois estudantes do terceiro ano. A escolha desses sujeitos ocorreu em primeiro lugar, considerando que o sujeito do nono vivencia uma nova experiência a partir da troca de escola. No período das entrevistas, logo após a retomada do ensino presencial, esse sujeito se depara com pelo menos dois fatores que o colocam em situação de desequilíbrio, primeiro, o fato de ter ficado por quase dois anos sem o contato presencial com colegas e professores, tendo esse contato enquanto cursava o sétimo ano do ensino fundamental. Segundo, porque essa nova escola lhe oferece um formato distinto ao que o sujeito estava habituado, desde o internato, as aulas práticas, os fazeres coletivos, a carga horária, a localização da escola no campo, a mística etc. Esses elementos somam-se ao primeiro, mobilizando profundamente esse sujeito “afetivamente e cognitivamente”.

A escolha de sujeitos que cursam o segundo ano do ensino médio foi devido à fase intermediária de vivência na EFAN. Eles já tinham tido o primeiro contato com a escola, ou seja, passaram pelo tensionamento inicial, frequentando a escola antes do isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19 e que posteriormente acessavam as aulas remotas diariamente e tinham contato assíduo com seus tutores.¹ Consideramos também que a retomada das aulas presenciais causa tensões a esses sujeitos, mas consideramos que além do contato com a escola e proximidade e aporte dos tutores, esses sujeitos já possuem maior “maturidade”.

Em relação à escolha dos sujeitos cursantes do terceiro, assim como os sujeitos do segundo ano, já vinham de um contato anterior com a escola, ademais estão interagindo em suas cidades com outros grupos através do estágio técnico e, no caso específico dos sujeitos da pesquisa, já estão no processo de escrita do Projeto Profissional do Jovem (PPJ), em estudos mais aprofundados para realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ou seja, carregam maior experiência e contato com a EFA/Pedagogia da Alternância e com a proposta da Educação do Campo. Ademais, o fato de serem filhos de assentados da Reforma Agrária, de terem tido contato com o movimento de luta e permanência na terra, que se tratando dos sujeitos da pesquisa se dá via movimento sindical na região noroeste de Minas, do contato com a associação em suas comunidades, nos permite uma reflexão sobre o papel da luta pela terra e pela permanência² na terra, na elaboração das representações desses sujeitos e ainda fazer um comparativo com o papel da Pedagogia da Alternância/EFA nesse processo. Refiro-me à “reflexão” porque o fato de estar inserido no movimento de luta pela terra juntamente com sua família não significa que o sujeito se sinta pertencente àquele contexto, ou não perceba que está inserido num campo em disputa, no qual de um lado do

¹ O monitor tutor tem um papel muito importante no que diz respeito ao acompanhamento individual do educando, relacionado ao monitoramento, descobertas, acompanhamento um a um, atividades pedagógicas, envolvendo fatores sociais, afetivos, humanos, dentre outros, o que se entende por educação personalizada[...]O monitor por meio da tutoria é uma pessoa que exerce muito além do seu papel de professor, ele realiza a tutoria sendo um amigo que está disposto a ouvir, orientar e ajudar a formar pessoas com critério e integridade de vida, sendo um meio de apoio para sua formação integral. (BENÍSIO, 2018, p. 63).

² É fundamental distinguir a luta pela terra da luta pela reforma agrária. Primeiro, porque a luta pela terra sempre aconteceu, com ou sem projetos de reforma agrária. Segundo, porque a luta pela terra é feita pelos trabalhadores e na luta pela reforma agrária participam diferentes instituições. (FERNANDES, 1999, p. 1). A utilização associada de luta pela terra e permanência na terra é feita a partir da ideia de que após a conquista da terra se inicia a luta pela permanência na terra, seja pelo difícil acesso a Políticas de investimento para desenvolver a propriedade, seja pelas notificações de despejo constantes do Incra. O fato de ser assentado num projeto de assentamento e ter o contrato de concessão de uso não necessariamente asseguram ao assentado o direito de permanecer na terra.

campo está a sua família trabalhando em regime de Agricultura Familiar e de outro o fazendeiro trabalhando o Agronegócio.

Os critérios de abordagem e seleção dos sujeitos se deram a partir da análise das fichas de matrículas dos estudantes que moram em áreas de Assentamento de Reforma Agrária da região noroeste de Minas. A partir dessa triagem, os convites foram feitos de forma individual, pensando na preservação do anonimato. Após o convite e mediante a explicação sobre a pesquisa, foram entregues aos estudantes os termos de autorização para que no Tempo Comunidade (TC) o estudante conversasse com a família e, em caso de consentimentos de ambos, assinassem os termos, considerando que todos os sujeitos são menores de idade.

O local de produção das entrevistas foi a escola Família Agrícola de Natalândia, no período em que os estudantes estiveram no Tempo Escola mediante o recolhimento das assinaturas do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE A), do Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) e do termo de autorização da instituição (APÊNDICE E).

Para manter o anonimato dos estudantes, eles foram nomeados como sujeitos A, B, C, D e E. No total foram cinco entrevistados, sendo três mulheres e dois homens. Dois sujeitos cursam o terceiro ano, sendo uma mulher e um homem (sujeitos A e B, respectivamente). Dois sujeitos cursam o segundo ano, sendo uma mulher e um homem (sujeitos C e D, respectivamente) e um sujeito cursa o nono ano do ensino fundamental, sendo uma mulher (sujeito E).

Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa

Sujeitos da Pesquisa	Ano escolar	Idade	Mulher/homem
A	3º ano	17 anos	Mulher
B	3º ano	17 anos	Homem
C	2º ano	17 anos	Mulher
D	2º ano	16 anos	Homem
E	9º ano	14 anos	Mulher

Fonte: elaborado pela autora (2022)

6.3 Análise de dados

Para analisar os dados da pesquisa, retornamos ao problema de pesquisa, que se insere na desqualificação histórica dos povos do campo, reproduzida também na escola. Contudo, se por um lado, essa desqualificação perpassou sociedades diversas, por outro, os camponeses se organizaram, lutaram e resistiram.

Ao analisarmos as formas de pensar, sentir e agir dos estudantes da escola Família Agrícola de Natalândia, moradores de áreas de assentamento de Reforma Agrária, adentramos nas especificidades da representação de “ser camponês”. Consideramos a proximidade com a luta pela terra e com a vivência no campo, mas por outro lado, observamos que a história mais longínqua do campesinato é pouco conhecida e mencionada de forma evidente nas entrevistas. O que nos leva a considerar que a Representação Social de “ser camponês” e se “reconhecer como camponês” se reveste dessa complexidade do campesinato já mencionada, pouco ou não compreendida de forma aprofundada, mas circulante nas entrevistas desta pesquisa.

Para análise dos dados escolhemos indicadores analíticos observados a partir da leitura das entrevistas narrativas. Segundo Minayo (2009), os indicadores organizam “parâmetros quantificados/qualitativos” auxiliando nas avaliações de processos/resultados.

Quando observados do ponto de vista quantitativo e qualitativo, os indicadores se referem aos aspectos tangíveis e intangíveis da realidade. Tangíveis são os elementos facilmente observáveis, como renda, escolaridade, forma de organização e gestão, legislação, mecanismos de divulgação. Intangíveis são os atributos que só podem ser captados indiretamente por meio de suas formas de manifestação, como é o caso do incremento da consciência social, da autoestima, de valores, de atitudes, de liderança, de protagonismo e de cidadania. (MINAYO, 2009, p. 85).

Como indicadores para captarmos as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos da pesquisa utilizamos as dimensões: a) afetiva, b) cognitiva, c) atitudinal, conforme quadro 3.

Quadro 3 – Indicadores analíticos usados na análise nas narrativas

Indicadores	Dimensão afetiva	Dimensão cognitiva	Dimensão atitudinal
Análises	Relação afetiva com a terra/família/comunidade/escola	Contribuições da escola no fortalecimento da identidade campesina a partir da para formação técnica/social/Pedagogia da Alternância	Projeto de vida vinculado ao campo/agricultura familiar e à continuidade dos estudos

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Esses indicadores analíticos no contexto das dimensões citadas nos orientaram a responder à questão de pesquisa, ou seja, qual a representação de camponês os estudantes da EFAN estão construindo e compreender quais as contribuições da EFAN no processo de fortalecimento da identidade campesina desses sujeitos.

Para compreender o movimento das formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos da pesquisa, consideramos a relação de tempos e espaços na Pedagogia da Alternância/EFAN e suas experiências anteriores e posteriores a suas inserções na EFAN.

6.3.1 Entrevista de “A”

“A” é mulher, tem 17 anos, está cursando o terceiro ano do ensino médio, nasceu em um Projeto de Assentamento no município de Paracatu, noroeste de Minas, ali, passou sua infância e estudou desde os anos iniciais até os anos finais do ensino fundamental em uma escola situada no assentamento. Os pais de “A” nunca moraram na cidade, mesmo antes de se tornarem assentados da Reforma Agrária exerciam a atividade rural como assalariados, saindo dessa condição ao ter a oportunidade de ter a própria terra e serem assentados nesse projeto de assentamento.

Desde a minha infância eu morei lá no assentamento, estudei na escola lá também. Meus pais são assentados da Reforma Agrária, eles sempre, sempre trabalharam na roça, trabalhavam pros outros, até que conseguiram a terra, nunca foram cidade[...] eu também nunca morei na cidade. A escola era boa, apesar do aprendizado, não aprendia nada, eu acho que poderia ter dado mais oportunidade para os jovens. Por isso eu mudei para cá, porque eu vi que aqui eu teria mais oportunidade, porque lá, não tive, não aprendi. O ensino aqui é melhor, né? Os professores de lá seguinte tinha homens e mulheres, tinham os que moravam na fazenda e que dava aula e tinha os

que viam todo dia da cidade. E no ver deles que **a gente não, tipo assim, não precisaria de aprender**. E eles falavam, tem até uma coisa que eu gravo, que eles falavam: vocês aprendendo ou não, eu vou, a gente vai estar ganhando nosso salário do mesmo jeito. Se vocês não tiver compromisso, perguntar, a gente vai ganhar o salário do mesmo jeito. É, tinha muito professor também que a gente perguntava e eles não tiravam as dúvidas, uma coisa que eu gosto muito dessa escola. (Entrevista de “A”, grifo nosso).

“A” relata que nunca morou na cidade e não diz que tem o desejo de sair do campo e ir morar na cidade, para ela a conquista da terra possui um valor afetivo, agora não mais precisariam trabalhar em terra alheia, têm sua própria terra, há uma dimensão afetiva na conquista da terra.

Ela compara a EFAN com a antiga escola e evidencia que o ensino da EFAN é melhor. Na antiga escola “A” vivencia um processo de desqualificação “gente da roça não precisa estudar”. A escola anterior não contribuía para o fortalecimento da identidade campesina de “A”. Ao comparar as escolas “A” aponta que na EFAN existem elementos nas formas de ensinar que dialogam com seu projeto de vida vinculado ao campo/agricultura familiar. A EFAN/Pedagogia da Alternância se insere numa outra perspectiva no processo de ensino aprendizagem. Quando “A” numa afirmação/pergunta diz que: “aqui ensino é melhor” dá indícios de que há outra forma de aprender e ensinar que a contempla de alguma forma.

Na minha outra escola, foi por esse motivo que eu saí de lá também, porque, por causa do meu cabelo, da minha cor, por ser sem-terra no ver deles. Eu saí de lá... foi muita coisa... por eu ser uma filha de assentado, não tinha oportunidade, não tinha dinheiro. [...]E Por e ser morena, negra né, por causa do cabelo cacheado e era eles, professor, diretor, por eu ser pobre eu não ter dinheiro, né? Aí eles tiveram, esse preconceito comigo. Eles davam mais importância para as pessoas que eram... Tipo assim, pra pessoas que não tinham terra, eu não queria ser melhor que eles, eu achava até graça, **porque eu tinha, eu tenho na verdade, que a terra é dos meus pais, é minha**. E eles moravam em fazenda. Eram os filhos de gerente, essas coisas. Aí eles eram tratados melhor do que **eu e os outros**. É isso. Aqui. Nunca teve isso, por isso que eu gosto de vir para cá. (Entrevista de “A”, grifos nossos).

O processo de desqualificação histórica dos camponeses no processo de luta pela terra se reproduz na escola, embora “A” afirme que tenha terra conquistada no movimento de luta pela terra, é vista ali na condição de sem-terra, enquanto outros sujeitos que mesmo não tendo “terra”, vivendo em condição de dependentes de assalariados rurais, de alguma

forma usufruem de um tipo de “privilégio” dentro da escola. A condição de filha de assentada, de pessoa que possui a terra para produzir é vista como condicionante de inferioridade, sendo essa conquistada no movimento de luta pela terra/Reforma Agrária.

O processo de escolarização na rede pública em que “A” estudou, embora a escola fosse localizada no campo, não dialogava com o fortalecimento da identidade camponesa. Esse processo leva “A” a buscar em uma escola de outro município um “refúgio”.

“A” descobre na EFAN uma escola que possui sintonia com o projeto de campo onde ela está inserida, sendo na escola tratada como igual. Na narrativa “aqui nunca teve isso, por isso que eu gosto de vir para cá”, proporciona a “A” o sentimento de acolhimento, por isso ela gosta da escola, gosta de morar no campo [“a terra é dos meus pais, é minha”]e já sinaliza a permanência no campo, o que se relaciona com a dimensão afetiva [terra/escola].

A gente já teve plantação de mandioca, tem até hoje. Tem pomar, tem criação de suínos, e aves de postura [...] **Eu como, como jovem, eu nunca quis, nem quero ir para a cidade.** Porque eu quero o que é meu, no meu ver como é, assim, eu estou estudando aqui na escola para aprender mais e poder **mexer lá na minha terra que eu nasci, cresci e vou ficar até...** (Entrevista de “A”, grifos nossos).

“A” mesmo sem nunca ter morado na cidade, ao afirmar que nunca teve a pretensão de ir para a cidade, impele sentimento para com a terra, ela gosta de morar no campo e tem o desejo de permanecer na terra, ou seja, existe a dimensão afetiva de “A” pela terra. A identidade camponesa se vincula à dimensão atitudinal, ela tem um projeto de vida, deseja continuar no campo e o “ser camponesa” exposto na expressão “na minha terra”, seja terra para produzir alimento e vida, a diversidade de cultivos está presente numa perspectiva distinta da terra para produção de mercadorias. Analisando a partir da dimensão cognitiva, para “A”, a EFAN abre caminho para a formação teórica e a possibilidade de aprender técnicas de manejo e cultivo da terra. Como a EFA traz em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) o ensino de práticas alinhadas aos moldes agroecológicos que envolvem questões sociais, ambientais, culturais e políticas, logo a escola contribui para além da formação técnica, adentrando a própria questão da identidade camponesa, que possui ligação com os elementos mencionados e dialoga com o projeto de vida de “A”.

[...] Se não tivesse a Pedagogia da Alternância, não, conseguiria fazer o curso técnico não, porque a disponibilidade de dinheiro é muito, é muito alta, né? Então não conseguiria, se fosse presencial. Foi por causa da Pedagogia da Alternância, foi ela me deu a oportunidade de fazer, da gente

ter o aprendizado aqui e da gente passar para a comunidade da gente, para casa. Tem um tempo com a família, porque se eu ficasse só na escola, a gente ia se distanciando mais da família. Como a gente fica 15 dias em casa também. Aí tem aquela **troca de saber**, tem o caderno de acompanhamento que a gente tem que preencher junto com os pais [...] o Projeto profissional do Jovem (PPJ), eu estou planejando fazer lá em casa [...]. Lá em casa ajudo minha mãe a fazer canteiro, ajudo minha mãe a fazer muda, aprendi a identificar praga em alguma planta. Principalmente nas bananeiras porque lá em casa tem [...] (Entrevista de “A”, grifos nossos).

A questão identitária de “A” assim como seu pertencimento e valores coletivos estão implícitos na sua fala. A ideia da troca não mercantil é uma das características do campesinato, pressupõe através da partilha o fortalecimento do grupo e da identidade do sujeito. A alternância contribui para que “A” partilhe seus aprendizados em casa e na comunidade, isso ocorre porque “A” foi mobilizada nas dimensões: efetiva, cognitiva e atitudinal.

[...] Eu já aprendi como eu disse, eu aprendi muita coisa, né? [...] Sobre religião, eu tinha muito. Assim eu não tinha, não era muito, mas eu tinha assim um receio sobre algumas coisas. Pessoa negra, eu nunca tive. Sobre sexualidade também eu já tinha preconceito, porque eu sempre fui católica, né? E na minha, na minha igreja, sempre ensinou que isso não era coisa de Deus, essas coisas E hoje eu vejo eles como irmãos. Não tem diferença. [...] Acho que... Como eu vou falar? Eu evolui muito, né? Então acho que eu sou, eu acho que eu sou uma pessoa bem melhor, muito melhor do que o que eu era antes, hoje eu tenho força, não desisto do que eu quero, posso ser quem sou e vou ficar lá, fazer o que planejei. (Entrevista de “A”).

“A” ao adentrar no contexto da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância se depara com tensionamentos, mesmo tendo tido a experiência do processo de desqualificação no ambiente escolar anterior, “A” inicialmente carrega a “desqualificação” de outros sujeitos que não estão inseridos naquilo que parte da sociedade entende como “normal”. Embora a pesquisa tenha como problemática inicial a desqualificação histórica dos camponeses, o tema igualmente se manifesta em outros grupos, crenças, etnias e nacionalidades. “A” movimenta suas representações sociais diante do “outro”, do novo, do estranho ao ser “tratada” como igual e tendo suas diferenças reconhecidas como importantes e não como “inferiores”. “A” é reconhecida como sujeito de direitos, como protagonista. Vislumbramos a escola como elemento que contribuiu para o fortalecimento da identidade campesina de “A”, a partir de suas formas de pensar, sentir e agir em relação a ser camponês, assim como captamos que ela movimenta suas Representações em relação a outros temas

por vezes tratados de forma preconceituosa, esse movimento está ligado à “pressão à inferência”, quando o sujeito é conduzido a mobilizar suas formas afetivas e cognitivas. “A” articula “ser camponês” com outras questões que estão na conjuntura social e que são importantes.

6.3.2 Entrevista de “B”

O sujeito “B” é homem, tem 17 anos, está cursando o terceiro ano do ensino médio, passou a infância no assentamento situado no município de Paracatu, estudou dos anos iniciais até os anos finais numa escola do próprio assentamento. “B” foi criado pelos avós.

Sempre estudei em escola pública, né? A escola que estudei era muito simplesinha. Os professores não eram muito bons para dar aula. Eu sempre estudei escolinha pública e sempre tentei me adaptar a bagunça. Sempre bagunçado, os professores não eram muito experiente e repetia muita matéria. Foi assim meu primeiro contato com a escola, até consegui terminar o nono ano, pra continuar os estudos eu teria que ir pra outra escola, perto da cidade, teria que deixar a escola que ficava no assentamento. Aí meu avô falou: se for pra estudar desse jeito você vai trabalhar no campo. (Entrevista de “B”).

Embora a escola fosse situada no assentamento, para “B” e para o avô, a escola não atendia seus anseios e não contribuía para o fortalecimento de sua identidade campesina. Na própria família do jovem a ideia de que para viver no campo não precisa estudar aparece quando o avô diz que se fosse para continuar os estudos na mesma escola “B” deixaria os estudos para ir trabalhar no campo. A trajetória de “B” tanto na escola quanto na família não indica a educação dos sujeitos do campo como direito e nem como “instrumento” de construção e/ou fortalecimento de sua identidade.

No assentamento tinha uma moça que já trabalhou aqui na escola, aqui na EFAN. Ela falou para mim e para minha avó, na verdade, falou assim, tem uma escola lá em Natalândia que trabalha com a Pedagogia da Alternância, uma escola agrícola e lá é muito bom. Então ela disse pra minha avó me matricular na escola e fazer uma experiência. Foi quando comecei estudar na EFAN. Quando eu cheguei aqui, fiquei um pouco com medo porque era tudo estranho, começando pelas regras Escola, horário de acordar, de dormir. Você tem que organizar e apresentar seminários das disciplinas, dos temas do Plano de Estudo. E quando minha vó veio pra primeira reunião eu quis ir embora, não queria mais ficar. Minha vó falou pra mim: [...] você tem que pensar no seu futuro, essa escola é boa, uma escola que trabalha com a educação do campo e nós moramos no assentamento, não temos muita oportunidade. Daí fui me adaptando, daí eu acostumei e

comecei a gostar. Já peguei o ritmo da escola, das regras as regras. E hoje é tranquilo. Eles ensinam bastante coisa. (Entrevista de “B”)

A proposta de educação da EFAN impacta “B” no primeiro momento, a formação que a escola oferece é distinta da que “B” estava acostumado. A proposta de Plano de Estudo tem por objetivo que o estudante pesquise, discuta e socialize temas que dialogam com o projeto de campo/agricultura familiar, sucessão rural, questão agrária, dentre outros. Em geral, as propostas dessa “mediação pedagógica” estão interligadas a questões que passam desde a distribuição de terra no Brasil, agricultura familiar/agronegócio, valorização da cultura dos povos do campo, extrativismo, além de temas que envolvem ausência de direitos da classe trabalhadora e política. O contato com a escola provoca em “B” a necessidade de tomar atitude e se posicionar frente ao estranho/novo porque a escola oferece desafios para seu desenvolvimento. Na dimensão atitudinal, “B” enfrenta o medo do novo e desiste de ir embora da escola. Na dimensão afetiva, a participação da avó é importante porque ela traz as dificuldades do ser camponês e dialoga com o neto sobre a importância da escola enquanto lugar de oportunidade.

Os professores são ótimos. As atividades que a gente faz na escola é muito bom, os amigos. **Eu sempre gostei da parte de cultivar, cuidar de animais.** E é muito gratificante estar aqui na escola, aprendendo muito aqui na escola e **coloco em prática lá em casa**, eu mostro pro meu vô várias coisas que aprendi aqui, **tem coisas que nem meu vô sabe e eu ensino pra ele. Eu me sinto um jovem agricultor**, técnico em agropecuária. (Entrevista de “B”, grifos nossos).

“B” vai para a EFA carregando o sentimento de afetividade pelas atividades do campo. Na escola ele aprende técnicas de cultivo e manejo de animais e leva esse aprendizado para a família, assim, a escola contribui para o fortalecimento de sua identidade campesina despertando em “B” o desejo de compartilhar com seus avós seus aprendizados adquiridos na escola. “B” se vê como agricultor/camponês e técnico em agropecuária [dimensão cognitiva], “B” aprende e ensina, socializa o conhecimento com a família. A narrativa apresenta as dimensões afetivas, cognitivas e atitudinais do sujeito. A dimensão afetiva permanece, mas agora somada à formação da escola, o que leva “B” à perspectiva de que ele pode viver no campo, ser camponês e ser estudioso, ou seja, há um movimento em sua representação de camponês.

[...] **tudo isso por causa da Pedagogia da Alternância, se fosse presencial esse curso eu não teria condições de fazer**, porque lá em casa trabalhamos com a agricultura familiar, plantamos horta, temos pouca renda, minha vó mexe com artesanato e fazemos polpa de fruta pra vender, que da pouca coisa de renda, lá a renda maior é da aposentadoria deles. **Se não tivesse vindo pra escola meu vó ia me colocar pra trabalhar em alguma fazenda.** [...] Na escola que eu estudava não aprendia muito, aqui foi diferente, já aprendi muita coisa. Porque eu era muito bagunçado com minhas coisas, aqui na EFAN a gente arruma a cama, lava banheiro, lavar quarto, **trabalhar no campo e lá em casa eu não ajudava minha vó**, hoje lá em casa **ajudo minha vó em tudo, tudo em casa.** [...] Aqui não EFAN, tipo assim tem bastante negros, antes eu tinha dificuldade de conviver com negros. Mas depois que eu vim pra EFAN fui criando amizade com todos, tenho muitos amigos, outra dificuldade é que eu pensava eu sou homem, aquele menino é homem e de repente ele muda de sexo, eu não aceitava isso, hoje vejo como uma coisa normal, a pessoa escolher ser o que ela quer ser. (Entrevista de “B”, grifos nossos).

Para “B” a Pedagogia da Alternância oferece condições para a realização do curso técnico em agropecuária e a continuidade dos estudos. Não fosse a PA “B” deixaria a escola para trabalhar em alguma fazenda vizinha.

Na entrevista de “B” foi evidenciado também que o fortalecimento da identidade camponesa a partir das contribuições da EFAN se articula com outras questões presentes na sociedade, como por exemplo, a homossexualidade.

O jovem da cidade se vier pro campo talvez não vai saber fazer muita coisa, porque ele não tem a aprendizagem do jovem do campo, **porque ele tem a comida na mesa, mas não é ele que produz que planta, quem produz é o jovem camponês**, então o **papel do jovem camponês é muito importante pra sociedade**, se caso o jovem da cidade vim pra roça ele vai ficar meio perdido. **Os jovens da cidade olha pro jovem do campo e fala: aquele dali é um pé rachado, aquele dali é roceiro, não sabe conversar com o povo do estabelecimento**, sem saber que o papel do jovem camponês é muito importante. Eu quero levar pra sociedade que o jovem do campo é importante, **eu quero que os jovens da cidade venham pra esse lugar e daqui eles saiam formados, da parte da agricultura, quero levar isso para os jovens que criticam os jovens da roça, do campo.** (Entrevista de “B”, grifos nossos).

Partindo da análise na dimensão afetiva, terra-família-escola-comunidade, “B” retrata a importância do camponês no âmbito da produção de alimentos e enquanto pertencente a um grupo que historicamente sofreu com o processo de desqualificação ele traz estereótipos ainda circulantes na sociedade. Para “B” estar no campo e produzir alimentos está articulado com o conhecimento, com técnica de plantar/colher/cultivar, ou seja, a dimensão cognitiva. Nesse processo, “B” movimenta sua representação de camponês,

entendida por ele, como um sujeito que é importante para a sociedade porque ele domina a técnica de produzir alimento.

Quando “B” diz: “eu quero que os jovens da cidade venham pra esse lugar (referindo-se à EFAN) e daqui eles saiam formados, da parte da agricultura, quero levar isso para os jovens que criticam os jovens da roça, do campo”, ele faz um movimento rumo à “idealização” da escola, acredita que a escola faria os jovens da cidade ver o jovem camponês de outra forma. Consideramos que a escola contribui nos processos de formação técnica, sociocultural e política, mas por outro lado, sabemos que as escolas em geral possuem limitações, para além da escola a superação da desqualificação do camponês possui relação com a família e com o grupo nos quais os sujeitos estão inseridos.

Antes de entrar na escola nunca pensei em fazer faculdade, pensava em estudar, formar no ensino médio e trabalhar para os outros, de operador de máquinas, mas agora, vou sair daqui como técnico e eu posso continuar estudando, **quero fazer agronomia. Ao invés de mexer com máquina vou analisar uma planta,** acho que é muito importante pra mim. [...] Antes eu tinha dificuldade de falar em público, até com colegas. Hoje eu consigo falar em qualquer lugar pra mais pessoas. **Há. Eu queria implantar um projeto em casa pra mim, poder trabalhar propriedade, sabe?** E quero fazer faculdade de agronomia e depois que eu terminar, eu quero trabalhar na área e desenvolver algum projeto na terra. (Entrevista de “B”, grifos nossos).

As dimensões cognitivas e atitudinais estão presentes na narrativa de “B”, sua inserção na escola contribui para (re)pensar seu projeto de vida, que antes era concluir o ensino médio e trabalhar em outras propriedades. “B” chega à escola já se identificando como camponês e ao mesmo tempo pensava que para permanecer no campo não precisava estudar, esse ponto, ressaltamos, com “influência” da família. A escola contribui para fortalecer a identidade campesina a partir da formação técnica/social, direcionadas à permanência no campo em diálogo com tecnologias sociais e com a continuidade nos estudos. Nesse contexto, “B” movimenta sua representação de camponês, ligando o ser camponês com outras possibilidades, como a continuidade dos estudos.

6.3.3 Entrevista de “C”

O sujeito “C” é mulher, tem 17 anos nasceu e cresceu em um Projeto de Assentamento no município de Lagoa Grande. “C” está cursando o segundo ano do ensino médio na escola Família Agrícola de Natalândia, motivada, principalmente pela distância

que precisava percorrer até chegar a antiga escola, mas principalmente pelos preconceitos vivenciados no ambiente escolar por morar em um assentamento de Reforma Agrária.

Meus pais passaram por muitas dificuldades, moraram em barraco de lona durante cinco anos. Estamos no assentamento há 25 anos. Minha família sofria muitas ameaças, lembro que os barracos foram incendiados algumas vezes. Sempre fui revoltada com minha escola, sofri demais, chovia dentro do ônibus, as vezes com o ônibus quebrado demorávamos até 4 horas pra chegar em casa. Aquela rotina me prejudicava muito. Além disso na escola era chamada de sem-terra, diziam que vivíamos às custas dos outros. (Entrevista de “C”).

A trajetória de “C” é marcada por duas experiências: na luta pela terra e vida escolar. A primeira, resulta do processo de expropriação da terra, contraposto pela resistência camponesa e posteriormente nos movimentos de luta pela e por uma educação que contemplasse as especificidades dos povos do campo. A segunda, uma escola que não dialogava com a realidade de “C”, ou seja, não contribuiu para o fortalecimento de sua identidade campesina, antes lhe “roubava” esses direitos.

No que diz respeito aos povos do campo, historicamente ambas as experiências deixaram marcas danosas em vários sujeitos e coletivos, tema abordado no capítulo 1.

Quando minha soube da EFAN e me falou não pensei duas vezes e vim pra cá. Na escola descobri tanta coisa, aprendi na escola, aqui é mesmo uma família. Aqui eu sou tratada como os outros, não sou tratada de forma diferente por ser sem-terra. Ainda preciso melhorar nas apresentações, até hoje fico nervosa. **Muita coisa que aprendo aqui levo pra ser feito lá em casa. Eu tinha muita intolerância em relação a opção sexual das pessoas, hoje não tenho mais. Eu evitava chegar perto de uma menina que gostasse de menina, hoje tenho boa relação com todos independentes das suas escolhas. Nesse ponto a escola me ajudou muito a superar.** (Entrevista de “C”, grifos nossos).

Para “C” ir para a escola, além do aprendizado que foi um “refúgio”, mesmo sem conhecer a escola, ela deixa seu município para enveredar na Pedagogia da Alternância. Contudo, mesmo diante do novo, o sentimento de acolhimento se sobressai às dificuldades de adaptação inicial. A escola oferece a “C” o conceito, a teoria e um processo de socialização que ela não encontrou na escola anterior. Quando a estudante leva os conteúdos da escola para serem implantados na sua casa, ela demonstra o lugar da escola e suas contribuições para o fortalecimento de sua identidade campesina.

Além da formação técnica “C” vivencia um processo de socialização que a mobiliza ao processo de mudar suas formas de pensar, sentir e agir, a partir de práticas que envolvem a terra/agricultura familiar e ao mesmo tempo rompem com desqualificações internalizadas referentes a outros sujeitos do contexto escolar.

Nunca vou deixar pra trás, **sou assentada da reforma agrária, filha de assentados da reforma agrária.**

A EFAN me fez pensar em fazer uma faculdade, nem meu pai nem minha mãe tiveram a oportunidade de estudar. A noite cultural, a mística, o serão de estudo, a gente aprende muito, acontece uma troca ali. A Pedagogia da Alternância me ajuda a conhecer a cultura dos colegas, a respeitar o outro, não é fácil conviver no coletivo. **A Efan tem um processo de aprendizado diferente na sala e no campo,** a gente aprende o valor da terra, o valor de produzir alimento e a importância da união.

Não fosse a Pedagogia da Alternância não conseguiria fazer o curso técnico, estudo 15 dias aqui e quinze dias em casa e faço pesquisa. **Aqui estudei sobre a lei de terras e o processo de grilagem, tivemos um trimestre do PE (Plano de Estudos) sobre Reforma Agrária.** Muitas pessoas acham que assentado da reforma agrária é ladrão, roubou terra, **as outras escolas tinham que ensinar sobre a lei de terras, sobre a luta pela terra e sobre a reforma agrária.** A escola me fez ter orgulho de ser jovem do campo, de ser da reforma agrária. Antes eu era muito fechada pra muitas coisas, não gostava de conversar [...]. (Entrevista de “C”, grifos nossos).

A dimensão afetiva está presente na narrativa de “C”, apesar das experiências negativas no processo de luta pela terra e na escola anterior, ao afirmar ser assentada da reforma agrária demonstra que o “ser camponesa” está presente de forma positiva, ela se sente camponesa e esse elemento que a liga à terra não foi expropriado diante dos desafios pelos quais ela passou, possui ligação com as múltiplas formas de resistência dos camponeses.

Embora ao chegar à escola carregasse a identidade camponesa, “C” não pensava em seguir nos estudos depois de concluir o ensino médio. Na escola ela é mobilizada a movimentar sua representação de “ser camponesa”, agregando em sua identidade o desejo de continuar os estudos.

A narrativa de “C” aponta a Pedagogia da Alternância como essencial para sua formação técnica. A entrevistada aponta a “mediação pedagógica” Plano de Estudos que ocorre em conjunto com a Tutoria durante a sessão escolar como um processo que possui a dimensão de desconstruir a desqualificação acerca da luta pela Reforma Agrária. Vinda de uma escola que não dialogava com sua condição de moradora de assentamento, ela projeta

a necessidade dessas discussões em outras escolas. Como na escola em que estudava não vivenciou essa abordagem, se fechava, não encontrando espaço para apresentar sua identidade camponesa. Em seu processo de formação os temas abordados podem ser considerados como fatores que contribuem para um movimento na representação de “ser camponesa”, agora com respaldo teórico e fortalece sua identidade campesina.

6.3.4 Entrevista “D”

O sujeito “D” é homem, tem 16 anos, mora em um Assentamento de Reforma Agrária no município de Formoso. Estudou dos anos iniciais até os anos finais do ensino fundamental em uma escola situada dentro do assentamento. Cursa o segundo ano do ensino médio na EFAN.

A gente sempre morou no assentamento. Meu vô e minha mãe estão lá desde o início ela me conta que não tinha nem casa, era nos barracos. Depois minha mãe teve que ir pra cidade, foi quando teve eu. Moramos na cidade e depois voltamos pro assentamento, eu tinha de cinco pra seis anos. Aí comecei a estudar na escola lá. Lá tem uma cooperativa e nessa cooperativa tem uma escola que tem ensino fundamental um e dois. Aí eu fiz no caso tudo lá até o nono ano. (Entrevista de “D”)

“D” não aponta dificuldades em termos de relacionamentos na antiga escola. A mãe e avô relatam a “D” as dificuldades vivenciadas na luta pela terra. A mãe chega a ir para a cidade, mas retorna para o assentamento posteriormente e “D” tem o primeiro contato com a escola que ficava localizada dentro do próprio assentamento.

A Pedagogia da Alternância, no caso, pra mim é uma coisa nova, né? **Nela tenho um tempo para eu aprender aqui na escola e para aprender em casa.** Eu aprendo coisas aqui, igual lá em casa mesmo. Quando cheguei lá em casa, executei o que eu aprendi aqui, aí foi para mim, foi isso, tipo, aprender aqui na escola tudo o que eu aprendo aqui, tanto na aula prática quanto teórica. E aí chego em casa e pratico isso. Igual lá em casa esse tempo todo 15 anos que eu não sabia nem pegar uma foice. Sem mentir, **não sabia pegar na foice direito. Aprendi a amolar uma foice aqui na escola.** Aí teve foi isso. Eu pratiquei lá, a gente plantou umas mudas de pimentas, de chuchu. (Entrevista de “D”, grifos nossos).

“D” não conhecia a Pedagogia da Alternância, trata-se de algo novo (estranho/não familiar). Para ele, os tempos e espaços promovidos pela PA são de aprendizados, ou seja, aprende na escola e em casa, o que é possibilitado pelas “mediações pedagógicas”, nesse contexto podemos citar o Plano de Estudos. Mesmo morando no campo, “D” desconhecia o

manuseio de ferramenta comum utilizada na agricultura familiar, o que é apreendido na escola nas aulas práticas. As dimensões afetivas e cognitivas se apresentam na narrativa do sujeito: quando ele compartilha [afetividade] os conhecimentos adquiridos na escola [cognição] com a família.

No início tive dificuldade para adaptar, eu sentia muito medo, muita falta e saudade da minha mãe. Eu lembro que no segundo dia que eu tava aqui eu liguei pra minha mãe chorando, falando que eu tava com saudade dela. E aí, depois fui me acalmando e **tinha muitos como eu sentindo falta de casa**. Hoje já não quero ir embora, mas quando venho ainda choro de saudade. (Entrevista de “D”, grifos nossos).

O não familiar/escola/Pedagogia da Alternância provocam em “D” o estranhamento que desperta o desejo de abandonar a escola. Na dimensão cognitiva [formação social], “D” consegue romper a vontade de desistir.

Agora lá em casa eu faço as tarefas do campo, antes de eu ir para a escola, eu não gostava tanto. Mas aí, depois de um tempo, eu passei a gostar. Antes da escola eu era muito, muito mesmo, muito **tímido**. E aqui nessa escola já perdi, ainda sou tímido, mas eu já perdi um bocado. Igual o dia que teve o primeiro **serão de estudos**. Eu acho que se eu tivesse fosse lá, eu nãoalaria na frente, seria bem difícil eu falar na frente. Aí aqui já consegui. Foi difícil. Foi difícil que eu saí lá de cima, todo tremendo, mas no meu caso foi o que me ajudou a perder a vergonha. (Entrevista de “D”, grifos nossos).

“D” antes de ir para a escola não gostava dos afazeres que envolvem o cultivo da terra, depois de sua inserção na escola ele passa a gostar da prática de manejo com a terra, o que se insere na dimensão cognitiva e denota a contribuição da escola a partir dessa dimensão. Soma-se a isso a “mediação pedagógica” do serão de estudos, que objetiva o processo de socialização e protagonismo dos estudantes. Nessa mediação, os estudantes são responsáveis pela organização de místicas, apresentações de teatro e música, seminários e jantar.

A escola trata a gente, cuida da gente, desde as tarefas práticas, as místicas, tem os dias, **a cultura também faz a gente muito arremeter ao campo**. Antes eu não gostava de sertanejo rsrs. Aí depois do tempo que eu passei aqui, lá em casa eu comecei a escutar. Aí, tipo, eu escuto algumas músicas. Aqui quebra preconceitos. (grifos nossos)

Para “D”, a parte cultural trabalhada na escola está ligada ao campo, ele liga a música sertaneja à cultura camponesa e vive a experiência de se aproximar desse elemento [música sertaneja]. Quando “D” diz que “aqui quebra preconceitos”, compreendemos que a cultura/identidade camponesa é vista ainda de forma preconceituosa, o que nos remete à questão da desqualificação dos camponeses.

Eu pretendo, no caso, terminar os estudos aqui, e aí, se eu puder sair, eu queria sair para algum lugar. **Sonho em fazer faculdade de audiovisual**. Porque eu gosto muito de mexer tanto com vídeo e foto. Aí eu queria fazer essa faculdade ou assim o mais perto da minha casa possível, eu estava pensando assim, se eu gostar de alguma profissão assim, que eu vejo que eu gosto mesmo. Eu posso fazer outra faculdade no campo.

E mesmo que eu saia pra estudar fora, **penso que nunca vou deixar de ser do campo, por conta que faz parte da minha vida**. Toda minha vida, no caso até agora, né? 16 anos até agora, **o campo faz parte da minha vida**. Eu nunca fui para uma cidade pra dizer que eu fui na cidade grande. (Entrevista de “D”, grifos nossos).

Na perspectiva da dimensão atitudinal, “D” objetiva a continuidade dos estudos, tendo como primeira alternativa uma área distinta do trabalho no campo e como segunda a continuidade dos estudos na área de agricultura. Na dimensão afetiva, “D” afirma sua identidade campesina quando diz: “nunca vou deixar de ser do campo” e “o campo faz parte da minha vida”.

Se eu sair do campo, há mais alguns costumes, não vou dizer que a gente perde. **A gente perde alguma coisa, mas não perderia tudo não, ficaria com uma essenciazinha. Pra ser camponês, em qualquer lugar, tanto faz campo, cidade ou não, o espírito de camponês está dentro de você**. Assim é igual, fala, está dentro de você. Se você quiser despertar você desperta, se não quiser, vai ficar lá reprimido, mas uma hora vai sair. (Entrevista de “D”, grifos nossos).

“D” considera que ao sair do campo ele pode perder “alguns costumes”, mas acredita que não se perde a essência de ser camponês. Para ele, o “ser camponês” não é restrito a estar ocupando/morando no espaço [o campo], vai além da dimensão física. A narrativa de “D” nos leva à reflexão que envolve a complexidade do campesinato e suas múltiplas formas de re(existir).

6.3.5 Entrevista de “E”

O sujeito “E” é mulher, tem 14 anos, nasceu e cresceu em um Projeto de Assentamento no município de Lagoa Grande, cursou os anos iniciais em uma escola do assentamento e está cursando o nono ano do ensino fundamental na EFAN.

Meu pai também fez o curso de técnico agrícola. E no começo ele trabalhou com um fazendeiro que mexia com a produção de abóbora em Paracatu por muitos anos, aí minha mãe engravidou e quando eu nasci, eles conseguiram a terra no assentamento. Tem quinze anos isso. No início nós mexia com leite e plantação de milho pra silagem, hoje plantamos abóbora, feijão, milho **na nossa terra**. Só que ano passado meu pai teve covid, deu AVC, agora ele não anda, não fala, não mexe os braços, **não sei como vai ficar agora, pra trabalhar na terra**.

Aqui tá me ajudando, tô aprendendo muita coisa sobre plantio, o que pode ajudar lá em casa. Eu que nunca tinha ouvido falar da Pedagogia da Alternância, olha só, **hoje já sei como fazer muitas coisas sobre plantio e aprendi algumas técnicas pra melhorar o que nós lá em casa sabia fazer**. (Entrevista de “E”, grifos nossos).

A família de “E” por meio de relação de trabalho assalariado já tinha contato com a terra e posteriormente conseguiu ter a própria terra por meio da Reforma Agrária. “E” denomina a terra como “nossa terra”, o que indica a ideia de pertencimento. Diante da doença do pai, apesar de muito jovem, “E” é “pressionada” a assumir as tarefas que envolvem a terra. “E” tem a EFAN como elemento que contribui para ajudar a aprimorar os conhecimentos que a família já tinha sobre técnicas de plantio.

Sobre mim, nasci no assentamento, meu primeiro contato com a escola, foi na escola da cidade, no assentamento não tinha escola, fiz o pré na cidade, depois fui estudar no assentamento, aí já tinha feito a escola, estudei no assentamento até a quinta série, depois fui estudar na cidade numa escola estadual.

Eu achava melhor estudar no campo do que na cidade, na cidade é muito movimento, não gosto da movimentação da cidade. **Escolhi vim pra efa porque fica no campo e quando meu pai e minha mãe tiver mais velhos eu vou cuidar da terra, isso foi sempre meu sonho, de virar técnica agrícola, agrônomo e continuar lá na terra. Eu sô do campo e para o que eu quero, que é continuar na terra, aqui na escola a gente tem mais saberes que na escola convencional**. (Entrevista de “E”, grifos nossos).

A vontade de seguir os estudos em escola situada no campo ocorre a partir de sua inserção na EFAN/Pedagogia da Alternância, que dialoga com o projeto de vida de “E” e com sua perspectiva de permanecer no campo. O “ser camponês” já era a identidade de “E”

antes de ir para escola. Na EFAN, essa identidade é fortalecida a partir da formação técnica que ensina/ aprimora técnicas de cultivo da terra.

Aqui aprende a mexer com a terra, não que a gente não saiba, mais a gente aprende outras coisas e novas técnicas de cuidar de animais, de plantar, de cuidar do meio ambiente, mais no campo também a gente aprende, essa **importância da terra pra mim vem de família**. Apesar das dificuldades, assim, **o povo pensa que o povo da roça de assentamento é mais bobo que os outros, tem esse preconceito, até da forma como a gente fala, e da roupa, da botina, essas coisas**. (Entrevista de “E”, grifos nossos).

Antes de chegar à escola “E” já tinha o saber prévio e a escola contribui para aprimorar esse saber, apresentando novas técnicas de plantio/cultivo e práticas voltadas à preservação do meio ambiente. A questão da importância da terra não foi ensinada na escola, segundo “E” o valor da terra “vem de família”, o “ser camponês” tem raízes no grupo familiar da entrevistada, o que se insere na dimensão afetiva pela terra/família. “E” tem dimensão da desqualificação dos sujeitos do campo e quando ela se reconhece camponesa, ela está disposta ao enfrentamento dessa questão.

Aqui também (na EFA), assim, eu era muito antissocial, agora tô me soltando mais, eu era como minha mãe fala, muito ignorante. **Aqui a gente aprende a conviver com outras pessoas, o que não é fácil, nada fácil, mais é importante**. Aprende trabalhar todos juntos, organizar, ter responsabilidade. O ensino aqui é muito bom, hoje consigo socializar, tô superando a timidez, e **o que mais me ajudou foram os serões de estudo**. (Entrevista de “E”, grifos nossos).

A escola contribui nos conhecimentos e por oferecer condições para ampliar a socialização. “E” aponta a “mediação pedagógica” serão de estudos como propulsora em sua formação social, mas a identificação com ser campesina ela já tem.

O que eu aprendo aqui boto em prática lá na roça, mas as vezes não dá certo aí agente fica pra baixo, mas continuo tentando, quando dá certo é muito bom ver o resultado, plantamos abobora e eu que fiz a polinização, adoro essa parte, ajudo nas plantações lá em casa como o plantio de feijão. **Aqui na escola tem outra coisa, tratam os alunos que moram nos assentamentos igual a todo mundo, não tem diferença**. (Entrevista de “E”, grifos nossos).

O aprendizado do período do Tempo Escola é posto em prática na terra, a partir de experimentações que ora são assertivas, ora não, mas que estimulam “E” a novas tentativas

a fim de melhorar a produção de alimentos. Para a entrevistada, além do aprendizado técnico na escola, há igualdade no tratamento dos estudantes.

Mais no assentamento a gente também aprende muita coisa e com pessoas que nunca foram na escola, a gente troca experiência visitando uma família, nas reuniões da comunidade, nas missas, lá no assentamento tem muitas famílias, tem 150 famílias. **Antes de vim pra cá eu ia por exemplo nas reuniões, mas nem pensava nisso, de trocar experiência, eu não via os encontros na igreja como encontro que podia me ensinar alguma coisa sobre a terra.** Aqui na escola vem gente que também não estudou pra falar como foi que a escola foi construída aqui no assentamento, como foi que eles conseguiram a terra, foi assim que fui aprendendo a olhar as coisas lá no meu assentamento de outro jeito, aprendi que lá na roça também tem conhecimento, antes não via assim. (Entrevista de “E”) (grifos nossos)

“E” considera importante o conhecimento técnico/teórico, mas evidencia o conhecimento de pessoas de sua comunidade adquirido pela experiência. Isso ocorre a partir de sua inserção na escola, que desperta para outros olhares que antes passavam despercebidos, como a troca de experiências nos encontros da comunidade, presentes na análise das dimensões afetiva e cognitiva.

Lá no meu assentamento tem muitas pessoas mais velhas que ensinam também sobre plantio, em que lua plantar, mais agora sei que tem uma explicação sobre esse tipo de plantio, antes não sabia. É muito bom, **tenho orgulho de morar lá e de dizer que sou de assentamento e ser da agricultura familiar**, mais tem gente que tem vergonha, talvez por causa do preconceito, mais agora consigo levar as experiências daqui da escola pra lá. (Entrevista de “E”, grifos nossos).

A experiência de socialização no Assentamento é fundamental para a entrevistada, “E” valoriza os saberes populares, a exemplo do plantio pela fase lunar, mas dentro da formação teórica na escola aprendeu porque ocorrem fenômenos entendidos como influenciadores no plantio. A entrevistada percebe o preconceito, mas assume que quer viver no campo.

Apesar que depois que vim pra escola eu mudei mais como pessoa, assim, comparando o aprendizado com esse outro lado que é aprender a conviver em grupo **eu aprendi mais a conviver do que aprendi com os conteúdos**, não quero dizer que não aprendi as matérias, quero dizer que esse outro aprendizado fora da sala de aula, essa convivência com tanta gente diferente, me mudou, teve assim, digo **assim tem uma troca com alunos que também moram em assentamento**, com aluno que mora na cidade, que mora em fazenda, aqui a pessoa do campo que é diferente da pessoa

da cidade é tratado da mesma forma e pra quem não conhece sobre assentamento, agricultura familiar, sobre a terra, essas coisas acaba aprendendo sobre isso, é ensinado o valor da terra e porque ela é importante e porque tem reforma agrária. **E a alternância me ajuda a levar isso pra minha família, para os amigos, pro assentamento, isso muda a gente como pessoa.** (Entrevista de “E”, grifos nossos).

A escola contribui para fortalecer e ampliar as expectativas que ela tem de ser agricultor familiar/camponesa. “E” aponta a formação técnica e evidencia a formação social na escola, por meio da troca de experiências com estudantes que moram no campo e na cidade. Para ela, a Pedagogia da Alternância promove o compartilhamento de suas experiências no âmbito da formação técnica com a família e comunidade, compreendemos que “E” é mobilizada nas dimensões afetiva, cognitiva e atitudinal.

6.4 Resultados e discussão

A análise das entrevistas narrativas foi feita a partir de três indicadores analíticos: dimensão afetiva, dimensão cognitiva e dimensão atitudinal. Analisando a dimensão afetiva, consideramos as falas dos sujeitos que remetem ao sentimento de afetividade com a terra [gosta de morar no campo], a família [partilha os conhecimentos adquiridos], a comunidade [partilha os conhecimentos adquiridos] e a escola [gosta da escola]. Na dimensão cognitiva, procuramos identificar quais as contribuições da escola no fortalecimento da identidade camponesa a partir da formação técnica [os aprendizados teóricos/práticos na escola], formação social [mediações pedagógicas, socialização] e Pedagogia da Alternância [tempos e espaços]. Na dimensão atitudinal, buscamos captar os projetos de vida vinculados ao campo/agricultura familiar [sucessão rural] e o desejo de continuidade dos estudos [faculdade].

A análise das entrevistas a partir desses indicadores analíticos apontou que na dimensão afetiva os entrevistados possuem o sentimento de afetividade com a terra e gostam de morar no campo, o “sentir” também está presente quando os estudantes partilham com suas famílias seus conhecimentos adquiridos na EFAN. Nesse contexto, a escola que ensina e acolhe esses sujeitos lhes desperta outras formas de pensar o “ser camponês” e viver no campo [perspectiva da Agricultura Familiar], impelindo nos sujeitos o movimento em suas representações e contribuindo para o fortalecimento da identidade camponesa dos estudantes. No que diz respeito à comunidade, “A” e “E” para além da família levam seus

aprendizados para a comunidade. “E” vê nos momentos coletivos a troca de saberes, “E” afirma que esse outro olhar para comunidade é despertado após sua inserção na escola. A prática da troca é uma característica do campesinato. Considerando que “partilhar uma ideia, uma língua, também é afirmar um liame social e uma identidade.” (JODELET, 2001, p. 14). “B”, “C” e “D” mantêm a relação de “troca” apenas com o grupo familiar, numa articulação terra-família-escola.

Na Dimensão Cognitiva, a formação técnica, social e a Pedagogia da Alternância aparecem como elementos que contribuem para o fortalecimento da identidade campesina dos sujeitos da pesquisa. Para Jodelet (2001), a representação complementa a continuidade da identidade social e de “equilíbrio” “sociocognitivo”. No que diz respeito à formação técnica, os entrevistados aprenderam técnicas de manejo/plantio que além de serem compartilhadas com suas famílias/comunidade vão de encontro aos processos de mudança que ocorreram no campo ao longo do tempo, corroborando com a ideia de que viver no campo “enquanto” camponês pode e deve acontecer utilizando técnicas que visem melhores condições de produzir e viver no campo, ou seja, a vida e a produção no campo pode ocorrer com a inserção do saber “elaborado” concomitante ao saber empírico de suas famílias.

Na formação social, o processo de socialização no período do Tempo Escola se apresenta de forma marcante para os sujeitos, o contato com distintas “realidades” emerge reflexões e profundo processo de socialização. A coletividade e a organicidade no período em que estão na escola mobilizam os entrevistados nas suas formas de pensar, sentir e agir, impelindo-os a um movimento em suas representações sobre “ser camponês”, em que o campo passa a ser visto como lugar de vida e produção e continuidade caso desejem permanecer na terra, mas agora com a implementação de novas técnicas. Nesse ponto, percebemos que “A” e “C” ao chegarem à escola, vindas de uma experiência de desqualificação do sujeito camponês na escola que estudaram anteriormente, direcionam-se para o fortalecimento de suas identidades a partir do diálogo da EFAN com seus projetos de vida e ao lhes acolher não como diferentes, mas como iguais.

A Pedagogia da Alternância até então desconhecida pelos entrevistados passou a ocupar em suas vidas dois lugares: primeiro, relacionado a oportunidade de fazer o curso técnico em agropecuária, que se fosse presencial não seria possível a realização por nenhum dos entrevistados. Para “B”, a Pedagogia da Alternância foi fundamental para a continuidade dos estudos porque o avô de “B” optava por interromper os estudos do jovem a deixá-lo continuar estudar na escola anterior. Segundo, relacionado a tempos e espaços que

oportunizam a partilha de conhecimentos e as “mediações pedagógicas” da Pedagogia da Alternância que fortalecem a identidade campezina desses sujeitos, a partir de pesquisas e estudos que envolvem a questão agrária, a importância da Agricultura Familiar, a cultura dos povos do campo até os processos de socialização e organicidade que mobilizam todo coletivo de estudantes da escola. A Pedagogia da Alternância/EFAN contribuiu para o processo formativo no âmbito técnico/social e com o fortalecimento da identidade campezina dos sujeitos entrevistados. O conhecimento apreendido no ambiente escolar é praticado na terra e disseminado na comunidade [“A” e “E”], aqui se acrescenta a dimensão afetiva/atitude com a terra, família [todos os sujeitos entrevistados] e comunidade/agricultura familiar. Aqui se apresenta a particularidade da Pedagogia da Alternância, “o que alça o caráter pedagógico da Alternância são os espaços e tempos que ela articula no processo educativo, alçados à categoria de espaços e tempos pedagógicos” (BEGNAMI, 2019, p. 155). Ressaltamos que o processo de desqualificação vivenciado em escolas anteriores por “A” e “B” não conseguiu dissolver suas “identidades camponesas”, mas deixou impressões que as limitavam no âmbito sociocognitivo.

Na dimensão atitudinal, em relação ao projeto de vida vinculado ao campo, “A” diz que tem o desejo de permanecer no campo e desenvolver projetos na terra. A vontade de continuar no campo já existia antes de sua entrada na EFAN, todavia, é fortalecida a partir do conhecimento de outras formas de “viver no campo”, como a utilização de técnicas que visam maior produção, diversidade de cultivos e organização por meio de desenvolvimento de projetos [formação técnica e mediações pedagógicas].

Os sujeitos “B” e “C” apontam o desejo de aliar a permanência no campo com a continuidade dos estudos [fazer faculdade], ambos, não cogitavam a ideia de fazer faculdade antes de ir para a escola, tinham como meta a conclusão do ensino médio e entendiam que concluir a educação básica era suficiente para permanecer no campo.

Para “B” e “C”, o “ser camponês”, o viver no campo eram limitados, em termos de escolaridade, ao ensino médio. Nesse sentido, captamos o movimento em suas representações sobre “ser camponês”, considerando o que nos diz Ribeiro (2016, p. 210): “[...] a representação social não está pronta e acabada, que ela sofre modificações ao longo do tempo, pelo envolvimento dos sujeitos, experiência, pelo deslocamento social, pensando em lugares físicos e papéis sociais [...]”. A escola contribuiu fortalecendo suas identidades a partir de outras formas de pensar o “viver no campo”, ou seja, enquanto jovens camponeses

podem permanecer no campo vinculando a formação de nível superior aos seus projetos de vida e de campo.

Após sua inserção na escola, “D” lança sobre o campo outros olhares, seja na questão cultural, seja no desenvolvimento do trabalho no campo. Embora “D” tenha passado a infância no campo ele não carrega afinidade nem com o trabalho no campo e nem com a cultura camponesa. A proximidade com o trabalho ocorre após sua inserção na escola [aulas práticas], assim como sua aproximação com a musicalidade [sertanejo], principalmente nos serões de estudo, elemento que “marca” a questão cultural dos povos do campo. Por outro lado, “D” fala sobre o desejo de seguir nos estudos [fazer faculdade]. Ele seria impulsionado a deixar o campo porque o curso escolhido não é ofertado nas proximidades onde ele mora, logo, deixaria o campo para seguir nos estudos. Contudo, “D” traz um elemento que, além de afirmar sua identidade camponesa, vem revestido da complexidade que envolve o campesinato e suas formas de resistência. Para “D”, “pra ser camponês, em qualquer lugar, tanto faz campo, cidade ou não, o espírito de camponês está dentro de você”, ou seja, ele continuará a ser camponês mesmo não morando no campo.

“E” possui um projeto de vida vinculado ao campo e à Agricultura Familiar e tem o desejo de permanecer no campo. Ela vai para a escola levando a identidade camponesa, que é fortalecida pelo processo de ensino aprendizagem da EFA, principalmente a partir da implementação dos conteúdos aprendidos na escola, em casa e do compartilhamento com a comunidade. “E” sabe da importância do conhecimento técnico, mas procura evidenciar o saber empírico da família e da comunidade, nesse ponto diferencia-se das narrativas dos outros sujeitos. Nesse ponto, o processo de socialização e ensino aprendizagem [mediações pedagógicas] lhe acrescenta outros olhares para os momentos coletivos em sua comunidade, despertando observações dos encontros comunitários que antes não chamavam sua atenção.

A pesquisa apontou que os estudantes entrevistados vinham de escolas que não contribuíam para o fortalecimento de suas identidades camponesas, antes lhe retiravam esse “direito”. Em outra perspectiva, a inserção desses estudantes na Escola Família Agrícola de Natalândia contribuiu para o fortalecimento da identidade camponesa dos sujeitos entrevistados a partir da formação técnica social e do diálogo com o projeto de campo vinculado à Agricultura Familiar, tendo como elementos de destaque a alternância de tempos e espaços e as mediações pedagógicas [Serão de Estudos, PPJ, Plano de Estudos] e que os estudantes estão construindo uma representação de “ser camponês” ligada ou não à permanência na terra [percepção de “D”]. Para os sujeitos da pesquisa, “ser camponês” pode

estar associado a ser estudioso [faculdade “B”, “C” e “D”], à inserção de novas técnicas de cultivo no campo e ao compartilhamento do saber com a comunidade [“A” e “E”], ou seja, uma representação de “ser camponês” que visa romper com o estigma de que “gente da roça não carece estudar”.

7 CONCLUSÃO

Realizar esta pesquisa foi sem dúvidas rememorar minha trajetória na luta pela terra, pela permanência na terra, pela Educação do Campo no contexto da Pedagogia da Alternância. No âmbito chão da escola, refiro-me assim considerando que os movimentos de luta também são pedagógicos, são espaços de compartilhamento de conhecimento. Desde meu encontro com a EFA, da primeira experiência no Pronatec Campo, uma parceria entre o Instituto Federal de Brasília (IFB), a Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) até aqui no mestrado profissional (PROMESTRE), uma caminhada regada a muitos desafios e a construção de inúmeras possibilidades. O acesso à universidade, sonho fomentado desde tenra idade se concretiza, mas não fui para a universidade sozinha, fui levando centenas de pessoas comigo, onde, a maioria não teve a oportunidade de frequentar os bancos acadêmicos, mas lutaram para que eu e tantos outros tivéssemos. A pesquisa, por outro lado, também trouxe lembranças dos processos de desqualificação dos camponeses vivenciados por mim e outros companheiros nessa caminhada. Em uma das entrevistas, quando por duas vezes foi preciso interromper diante do choro da entrevistada, ao lembrar do processo de desqualificação pelo qual passou dentro da escola, houve a tentativa de “engolir” o choro. Mencionada a parte afetiva e o caminho acadêmico que me levaram a realizar esta pesquisa, adentremos nas considerações deste trabalho.

A problematização desta pesquisa é feita a partir do contexto histórico que envolve a desqualificação dos camponeses. Considerados como um grupo milenar, fizeram revoluções, passaram por processos de expropriação, mas acima de tudo resistiram. Dada a sua complexidade, que não se resume a povos que residem no espaço “rural”, uma abordagem mais profunda necessitaria de mais tempo para nos aproximarmos do entendimento de como ou que resistência é essa que cruza séculos e se mantém, se insere na cidade, na escola, na produção de vida e cultura, espalhada pelo mundo em sua amplitude e diversidade, tendo em comum o elemento terra/campo como matriz de sua existência e deles é nossa descendência.

A desqualificação dos camponeses ainda presente nas escolas é compreendida como uma construção histórica no nosso país (ANTUNES-ROCHA, 2012). Segundo Santos (2007, p. 71-94), “tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro”.

Esses “outros” são mantidos na condição de não iguais, às margens, fora do pertencimento da condição de sujeitos de direitos. Segundo Antunes-Rocha (2012, p. 16), “enquanto estavam no “seu lugar” [...] eram vistos como pobres confiáveis [...] na medida que se inserem em lutas pelos direitos humanos mais básicos, à terra [...] esses imaginários são reconfigurados”. Adentrando a escola, em geral, pensada para o processo de socialização e aprendizado, espaço que recebe sujeitos de contextos e realidades diversas, mas que na história brasileira, muitas vezes não cumpriu seu papel alocando os sujeitos do campo, os pobres da cidade como “os outros”. E dessa forma reproduzindo o processo de desqualificação, nesta pesquisa, os camponeses. Poderíamos pensar que essa escola que reproduz as desigualdades tivesse sido superada, mas ela está viva seja no campo, seja na cidade, ela se mantém, pode ter sido reformulada fisicamente, mas aquela essência primeira está em muitos desses espaços.

No entanto, esse processo não se dá sem contradições, como a Pedagogia da Alternância está entrelaçada com o campesinato, na França, em sua origem, o anseio era por uma educação que contemplasse as especificidades do jovem camponês. A ideia de alternar tempos e espaços possibilitaria ao estudante estar na terra e acessar conhecimentos aplicáveis na produção de alimentos e, dessa forma, aliar a permanência na terra com acesso ao conhecimento acadêmico, ou seja, contrapondo-se ao processo histórico de desqualificação dos povos do campo.

Esta pesquisa teve como objetivo responder a seguinte questão: qual a representação de camponês que os estudantes da EFAN estão construindo? Para isso, foram escolhidos como sujeitos de pesquisa quatro estudantes do ensino médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária e uma estudante do 9º ano do ensino fundamental, da escola Família Agrícola de Natalândia que moram em Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária da região noroeste de Minas Gerais. Para atingir os objetivos, utilizamos no caminho metodológico entrevistas narrativas, por entender que as narrativas dos sujeitos podem aprofundar mais em suas vivências pessoais e coletivas. Ademais esta pesquisa pode contribuir com outros estudos que se inserem nas representações sociais em movimento.

A pesquisa evidenciou que a trajetória escolar dos estudantes antes de chegar à EFAN não contribuía com o fortalecimento de suas identidades campesinas, antes lhe “roubava” esse “direito”.

Em outra perspectiva, a inserção desses estudantes na Escola Família Agrícola de Natalândia contribuiu para o fortalecimento da identidade campesina dos sujeitos

entrevistados a partir da formação técnica social e do diálogo com o projeto de campo vinculado à Agricultura Familiar, tendo como destaque a Pedagogia da Alternância e suas mediações pedagógicas.

A pesquisa apontou que os sujeitos entrevistados possuem o sentimento de afetividade com a terra e gostam de morar no campo e que os estudantes partilham com suas famílias/comunidade os conhecimentos técnicos adquiridos na EFAN. A partir da utilização de técnicas de manejo/plantio que além de serem partilhadas com suas famílias/comunidade vão de encontro aos processos de mudança que ocorreram no campo ao longo do tempo, corroborando com a ideia de que o trabalho no campo [agricultura familiar] pode/deve dialogar com recursos que visem melhores condições de produzir e viver no campo, ou seja, a vida e a produção no campo podem ocorrer com a inserção do saber “elaborado” concomitante ao saber empírico de suas famílias/comunidade. Destacamos que a implantação de “novas técnicas” na agricultura familiar pode ser compreendida como constituinte das formas de resistência dos povos camponeses. Nessa análise, a escola desperta outras formas de pensar o “ser camponês” e viver no campo na perspectiva da Agricultura Familiar, contribuindo para o fortalecimento da identidade camponesa dos estudantes.

Outra contribuição da escola evidenciada na pesquisa para o fortalecimento da identidade camponesa dos estudantes foi o processo de socialização no período do Tempo Escola no internato de 15 dias, período que os estudantes mantêm relações sociais com distintas “realidades”. Identificamos que a coletividade e a organicidade no período em que estão na escola mobilizam os entrevistados nas suas formas de pensar, sentir e agir, impelindo-os a um movimento em suas representações sobre “ser camponês”, em que o campo passa a ser visto como lugar de vida, de produção e continuidade, caso desejem permanecer na terra com a implementação de novas técnicas.

Captamos que as contribuições para o fortalecimento da identidade camponesa dos sujeitos da pesquisa são também possibilitadas pela Pedagogia da Alternância. A alternância de tempos e espaços é o que garante o acesso dos jovens à escola, considerando que os sujeitos moram em municípios distantes da escola, logo, o acesso diário à escola não seria possível. Avaliamos que as “mediações pedagógicas” da Pedagogia da Alternância, que envolvem pesquisas e estudos desde a questão agrária, a Agricultura Familiar, a cultura dos povos do campo até os processos de socialização e organicidade que mobilizam todo coletivo de estudantes da escola se constituem como elemento importante para o fortalecimento da identidade camponesa dos estudantes. Essas mediações mobilizam os sujeitos a pensarem

outras formas de “viver no campo”, desde a utilização de técnicas que visam produção diversificada de cultivos e organização por meio de desenvolvimento de projetos na terra e a permanência no campo vinculada à formação de nível superior.

Nesse contexto, os estudantes estão construindo uma representação de “ser camponês” na qual o sujeito pode ou não estar na terra, o que significa que para ter identidade campesina o sujeito não necessariamente precisa estar no campo, ele pode viver na cidade e carregar consigo o “ser camponês”. Para os sujeitos da pesquisa, “ser camponês” pode estar associado a ser estudioso, à inserção de novas técnicas de cultivo no campo e ao compartilhamento do saber com a comunidade. A representação de “ser camponês” que está sendo construída pelos estudantes se constitui como um elemento que pode contribuir para romper com as desqualificações construídas acerca dos povos do campo e para o fortalecimento do projeto de campo vinculado à agricultura familiar.

Enfim, concluímos que as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos da pesquisa em relação ao “ser camponês” estão interligadas a (re) existência milenar dos camponeses, que ao longo da história se (re) organizaram de diversas formas para se manterem ante as profundas mudanças no campo e na sociedade.

8 PRODUTO – recurso educativo

Propomos como produto final desta pesquisa a elaboração de uma cartilha (APÊNDICE F) que tem como tema: Desafios para os jovens do campo se constituírem como camponeses.

Esse produto traz breve abordagem sobre os camponeses, sobre a EFA de Natalândia/Pedagogia da Alternância, as narrativas dos estudantes que participaram da pesquisa e os resultados encontrados sobre as formas de pensar, sentir e agir dos estudantes da Escola Família Agrícola de Natalândia/MG, no contexto das Representações Sociais em movimento

O material tem o intuito de levar aos leitores uma síntese da pesquisa, assim como os resultados encontrados sobre as formas de pensar, sentir e agir dos estudantes da Escola Família Agrícola de Natalândia/MG, no contexto das Representações Sociais em movimento.

Este conteúdo poderá ser utilizado como aporte teórico em sala de aula nas escolas Família Agrícola e demais segmentos (sindicatos, associações e cooperativas, etc.) que fazem discussão sobre os desafios de ser jovem e ser camponês na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, P.; CORDEIRO, T.; LINES, R.; SILVA, L.; LINHARES, I. *A dupla ofensiva do agronegócio sobre a educação: fechamento de escolas e disputa político-ideológica*. Terra Livre, [S. l.], v. 2, n. 57, p. 433–470, [2021]. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/2320>
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. *Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação*. Em Aberto. Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar., 1994.
- ANDRADE, Alex Pires. *A política pública de apoio financeiro a escola família agrícola de Natalândia: um enfoque sobre a implementação*. 2019.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. e CARVALHO, C. A da S. *Caderno II educação do campo: princípios, conceitos e práticas*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2016.
- ANTUNES-ROCHA, M.I., LEÃO, G. M. (org.). *Juventudes do Campo*. (coleção Caminhos da Educação do Campo), Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; RIBEIRO, L. P. *Representações sociais em movimento: pesquisas em contextos educativos geradores de mudança*. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2018.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. *Da cor da terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2012.
- ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial-tempos insatisfatórios? *Educação em revista*, v. 31, n. 3, p. 15-47, 2015.
- ARRUDA, Â. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de pesquisa*, p. 127-147, 2002.
- BENÍSIO, J. D. *Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância*. Piúma, Espírito Santo, Brasil: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. MEPES, 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Diário Oficial da União, Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112695.htm. Acesso em: 20 outubro de 2022.
- CARVALHO, C. A. da S. *Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em educação do campo: um estudo na perspectiva das Representações Sociais*. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Belo Horizonte, 2015.
- CASTELLS, M. *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. O Poder da Identidade*. v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTELLS, M. O Conceito de Identidade. In: *O Poder da Identidade*. São Paulo, Paz e Terra, 1999. p. 22-28.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Editora Paz e Terra, 2018.

CASTRO, E. G. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão ea construção de um ator político. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, v. 7, n. 1, p. 179-208, 2009.

CASTRO, E. G. de. Juventude do campo. *Dicionário da educação do campo*, v. 3, 2012.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 58-75.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. *Desafios e Proposta de Ação*. Luziânia, 1998.

COSTA, F. de A.; CARVALHO, H. M. de. C. *Dicionário da Educação do campo*. p. 113-120, 2012.

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

FABRINI, João Edimilson. A resistência camponesa para além dos movimentos sociais. *Revista Nera*, n. 11, p. 8-32, 2012.

FERNANDES, B. M. Brasil: 500 anos de luta pela terra. *Revista de Cultura Vozes*, v. 93, p. 9-17, 1999.

FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. *Campesinato e territórios em disputa*. Editora Expressão Popular, 2013. p. 196.

FERNANDES, B. M. Conflitualidades, reforma agrária e desenvolvimento. *CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária. Edição especial do XXI ENGA*, p. 1-10, 2014.

FERNANDES, B. M.; ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. *Coleção Por uma Educação Básica do Campo*, Brasília, v. 2. 1999.

HISTÓRIA SOCIAL DO CAMPESINATO. *Apresentação geral*. v. 9. São Paulo, UNESP, Brasília MDA, 2008/2009.

JESUS, J. G. de. *Saberes e Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância*. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *As representações sociais*, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2001. <https://doi.org/10.1590/s0102-699220183302007>

JODELET, D. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2005.

JODELET, D. F. et représentations sociales. Paris: PUF, 1989. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.

JODELET, D. Social sciences and representations: a study of representative phenomena and social processes, from local to global. *Sociedade e Estado*, v. 33, n. 2, p. 423-442, 2018.

JOVCHELOVICH, S., BAUER, M.W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W., GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1999. - (Coleção questões da nossa época: v.70).

MARQUES, M. I. M. A atualidade do uso do conceito de camponês. *Revista Nera*, [S. l.], n. 12, p. 57-67, 2012. DOI: 10.47946/rnera.v0i12.1399. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1399>. Acesso em: 5 jan. 2022.

MARTINS, A. M.; CARVALHO, C. A. da S.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Pesquisa em Representações Sociais no Brasil: cartografia dos grupos registrados no CNPq. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, v. 16, n. 1, p. 104-114. São Paulo, jan.-abr. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v16n1p104-114> . Acesso em: jan. 2021.

MARTINS, F. J. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2, *Anais...* 2008.

MARTINS, J. de S. *Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais do campo*. São Paulo: Hucitec, 1989.

MAZZOTTI, A. J. A. A abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia da Educação*, . p. 14-15, 2002.

MINAYO, M. C. de S. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 33, p. 83-91, 2009.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores—reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. *Reflexão e Ação*, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, 2019.

MOLINA, M. C.; MUNARIM, A. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Bib. Orton IICA/CATIE, 2006.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. *A Psicanálise, sua Imagem e seu público*. Tradução de Sonia Fuhrmann, Petrópolis: Vozes, 2012.

MUYLAERT, C. J. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 48, n. SPE2, p. 184-189, 2014.

NONATO, S. P.; DAYRELL, J. T. Juventude, trabalho e escola: reflexões sobre a condição juvenil. Youth, work and school: reflections upon juvenile condition. *Trabalho & Educação*, v. 27, n. 1, p. 101-118, 2018.

NOSELLA, P. *Origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: Edufes, v. 288, 2014.

QUEIROZ, J. B. P. de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. *Revista Nera*, v. 14, n. 18, p. 37-46, 2011.

RIBEIRO, L. P. Representações Sociais de educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a violência. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

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, p. 343-366, 2017.

RIBEIRO, L. P.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Identidade e representações sociais: evidências e correlações a partir de pesquisas da área da Educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 18, n. 52, p. 402-435, 2020.

SILVA JÚNIOR, A. F. da; BORGES NETTO, M. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. *Entrelaçando–Revista Eletrônica de Culturas e Educação*, v. 2, p. 45-60, 2011.

SILVA, L. H. da. *As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou alternâncias?* Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, M. do S. *Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história*, 2004. Disponível em: https://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Desenvolvimento_Sustentavel.pdf

TELAU, R. *Ensinar - incentivar - mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

WANDERLEY, M. de N. B. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. *Revista de economia e sociologia rural*, v. 52, p. 25-44, 2014.

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Você está sendo convidado (a) participar, voluntariamente, com aprovação previa do (a) seu/sua responsável legal, o senhor (a) _____, portador do RG _____ e CPF _____ da pesquisa “A experiência educativa na Escola Família Agrícola de Natalândia: contribuições para o fortalecimento da identidade campesina”.

A participação consiste em responder às perguntas apresentadas pela pesquisadora, todas relacionadas às experiências de ser camponês, especificamente sobre os desafios que, como estudante de uma Escola Família Agrícola, você vivencia com relação a sua experiência como jovens campesinos. O tempo estimado de duração da entrevista é de 45 minutos. Sua participação foi autorizada previamente por seu responsável legal.

Para proteger a identidade e anonimato dos participantes/colaboradores dessa pesquisa entre os colegas da instituição, além da adoção de nomes fictícios no lugar dos nomes, as informações que fornecer não serão associadas ao seu nome em nenhum documento. Haverá discricção quanto às etapas da pesquisa e quanto aos dias e ambientes de realização das entrevistas.

Você poderá fazer as perguntas que julgar necessárias para o esclarecimento de dúvidas, podendo deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, se assim o desejar.

Possíveis riscos e desconfortos: Apesar de considerarmos que as situações de realização das entrevistas não oferecem riscos maiores que os do dia a dia, você pode experimentar cansaço, desconforto, modificação nas emoções, estresse emocional ou incômodo durante o encontro. Caso isso ocorra, vamos agir para que seja passageiro: podemos mudar a forma do relato, convidar uma pessoa que você confie para te acompanhar ou parar a qualquer momento. Caso se sinta desconfortável por qualquer motivo e queira continuar em outro momento, marcaremos uma outra data para continuarmos nossa conversa.

Benefícios: Os benefícios deste estudo se relacionam com a possibilidade de uma compreensão mais aprofundada sobre as Representações Sociais em Movimento dos estudantes da escola Família Agrícola de Natalândia que moram em áreas de assentamentos da Reforma Agrária. Somando-se a isso, a partir das entrevistas será possível avançar nos estudos acerca das experiências de ser jovem, camponês, estudante de escola Família Agrícola e assentado.

Custos/Reembolso: Você não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e também não receberá pagamento para participar.

As informações e as imagens coletadas serão utilizadas, para a finalidade da pesquisa e serão utilizadas, mediante sua autorização, na produção de um vídeo elaborado pela pesquisadora como parte dos resultados da investigação.

Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em seu arquivo pessoal, ao qual apenas ela possui acesso, e por um período de 5 anos.

Em caso de danos provenientes da pesquisa você poderá buscar indenização (conforme Res.466/12).

Rubrica do participante/responsável _____ Rubrica do pesquisador

Rubrica do (a) responsável pelo (a) menor _____

Este estudo foi aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais**, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, **pelo telefone 3409-4592 ou na Unidade Administrativa II (prédio da FUNDEP), 2º andar, sala 2005, Campus Universitário da UFMG, Pampulha. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00.**

Para qualquer esclarecimento ou dúvidas sobre o trabalho, basta entrar em contato com as seguintes pessoas: **Pesquisador responsável:** Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha, e-mail: isabelantunes@fae.ufmg.br **Assistente:** Mestranda Andréia Aparecida de Campos Cordeiro - Telefone: (38)998692943 e-mail: andriacamposcordeiro@gmail.com

Certificado de Assentimento

Eu _____, portador (a) do RG _____ e CPF _____, nascido (a) em ____/____/____, abaixo assinado, entendi que a pesquisa é sobre as experiências de ser camponês, especificamente sobre os desafios e as experiências de ser um/uma estudante camponês, assentado estudante de uma Escola Família Agrícola. Minha participação consistirá em responder às perguntas apresentadas pela pesquisadora sobre essas experiências e desafios. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado (a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável Andréia

Aparecida de Campos Cordeiro, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação e utilização da minha imagem no projeto de pesquisa acima descrito.

Nome e assinatura do (a) responsável legal

Nome e assinatura do pesquisador responsável por obter o consentimento

Cidade, _____ de _____ de 20____.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Senhor (a),

Você está sendo convidado a autorizar, voluntariamente, que o menor sob sua responsabilidade participe, voluntariamente, da pesquisa “A experiência educativa na Escola Família Agrícola de Natalândia: contribuições para o fortalecimento da identidade campesina”.

A participação consiste em responder às perguntas apresentadas pela pesquisadora, todas relacionadas às experiências de ser camponês, especificamente sobre os desafios que ele/ela, como estudante de uma Escola Família Agrícola, vivencia com relação a sua experiência como jovens campesinos. O tempo estimado de duração da entrevista é de 45 minutos.

Para proteger a identidade e anonimato dos participantes/colaboradores dessa pesquisa entre os colegas da instituição, além da adoção de nomes fictícios no lugar dos nomes, as informações que fornecer não serão associadas ao seu nome em nenhum documento. Haverá discrição quanto às etapas da pesquisa e quanto aos dias e ambientes de realização das entrevistas.

Você poderá fazer as perguntas que julgar necessárias para o esclarecimento de dúvidas, podendo retirar a autorização de participação do menor sob sua responsabilidade da pesquisa a qualquer momento, se assim o desejar.

Possíveis riscos e desconfortos: Apesar de considerarmos que as situações de realização das entrevistas não oferecem riscos maiores que os do dia a dia, o menor sob sua responsabilidade pode experimentar cansaço, desconforto, modificação nas emoções, estresse emocional ou incômodo durante o encontro. Caso isso ocorra, vamos agir para que seja passageiro: podemos mudar a forma do relato, convidar uma pessoa que ele (a)/menor confie para lhe acompanhar ou parar a qualquer momento. Caso ele/ela se sinta desconfortável por qualquer motivo e queira continuar em outro momento, marcaremos uma outra data para continuarmos nossa conversa.

Benefícios: Os benefícios deste estudo se relacionam com a possibilidade de uma compreensão mais aprofundada sobre as Representações Sociais em Movimento dos estudantes da escola Família Agrícola de Natalândia que moram em áreas de assentamentos da Reforma Agrária. Somando-se a isso, a partir das entrevistas será possível avançar nos

estudos acerca das experiências de ser jovem, camponês, estudante de escola Família Agrícola e assentado.

Custos/Reembolso: O menor sob sua responsabilidade não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e também não receberá pagamento para participar.

As informações e as imagens coletadas serão utilizadas, para a finalidade da pesquisa e serão utilizadas, mediante sua autorização, na produção de um vídeo elaborado pela pesquisadora como parte dos resultados da investigação.

Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em seu arquivo pessoal, ao qual apenas ela possui acesso, e por um período de 5 anos.

Em caso de danos provenientes da pesquisa você poderá buscar indenização (conforme Res.466/12).

Rubrica do colaborador/menor _____ Rubrica do responsável legal
_____ Rubrica do pesquisador _____

Este estudo foi aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais**, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, **pelo telefone 3409-4592 ou na Unidade Administrativa II (prédio da FUNDEP), 2º andar, sala 2005, Campus Universitário da UFMG, Pampulha. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00.**

Para qualquer esclarecimento ou dúvidas sobre o trabalho, basta entrar em contato com as seguintes pessoas: **Pesquisador responsável:** Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha, e-mail: isabelantunes@fae.ufmg.br **Assistente:** Mestranda Andreia Aparecida de Campos Cordeiro – Telefone (38)998692943 e-mail: andreiacamposcordeiro@gmail.com

Declaração de Consentimento

Eu, _____, portador (a) do RG nº _____, e CPF _____ responsável legal pelo (a) menor _____, nascido(a) em ____/____/____, Portador do RG _____ e CPF _____, declaro que li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro também que toda a linguagem utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi

respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que **recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.**

Declaro, portanto, ter sido informado (a) e concordo com a participação, gravação e uso de imagens, o (a) menor citado (a) sob minha responsabilidade, como participante, no Projeto de pesquisa “A experiência educativa na Escola Família Agrícola de Natalândia: contribuições para o fortalecimento da identidade campesina.”

Nome e assinatura do responsável legal pelo menor

Nome e assinatura do menor/colaborador da pesquisa

Nome e assinatura do pesquisador responsável por obter o consentimento

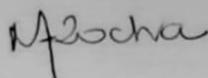
Cidade, _____ de _____ de 20____.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

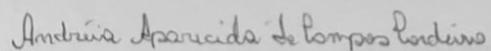
Roteiro de Entrevista Narrativa “A experiência educativa na Escola Família Agrícola de Natalândia: contribuições para o fortalecimento da identidade campesina” A entrevista narrativa é um instrumento que possibilita maior aproximação das particularidades dos sujeitos da pesquisa porque as narrativas “se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional” (MUYLAERT et al, 2014, p.118). Primeiro momento: Apresentação da proposta de pesquisa ao entrevistado, evidenciando os objetivos e também os referenciais norteadores. Segundo momento: A ideia central é você narrar sobre sua experiência de ser jovem e camponês na escola Família Agrícola de Natalândia (EFAN), ou seja, sua experiência com a escola e com a Pedagogia da Alternância. Fique à vontade para detalhar e narrar os acontecimentos que detalham sua experiência enquanto jovem do campo, morador de assentamento de Reforma Agrária, enfatizando os desafios e aprendizados vivenciados na EFAN. Fase de perguntas: Após ouvir e ter certeza que a narrativa se finalizou, caso seja necessário pedir mais detalhes sobre alguns acontecimentos que não foram detalhados, buscando traduzir questões a fim de uma maior explicitação. Possíveis eixos a serem aprofundados: Se teve ou tem dificuldade na escola. Quais dificuldades ele (a) teve ou tem. Se teve dificuldades como superou? Qual a vinculação da experiência educativa na EFAN com o cotidiano do entrevistado. Caso ele tenha citado nas narrativas anteriores é o momento de resgatar. Se ele desenvolve alguma atividade aprendida nas aulas práticas do curso técnico em agropecuária na escola em sua comunidade. Se sim, como é? Como ele vê as possibilidades e os limites de ser jovem camponês no presente e no futuro, na escola e na sociedade como um todo.

APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMETIMENTO**TERMO DE COMPROMISSO**

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da resolução 466/12 e suas complementares. Comprometo-me de 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.



Pesquisadora responsável: Maria Isabel Antunes-Rocha



Assistente: Andréia Aparecida de Campos Cordeiro

APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Prezado (a) Diretor (a) da escola Família Agrícola de Natalândia (EFAN)

Eu, Andreia Aparecida de Campos Cordeiro, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado Profissional Educação e Docência -PROMESTRE- Linha: Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais- Faculdade de Educação- FaE/UFMG, sob o número de matrícula 2020664407, e orientada pela Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha, venho por meio desta apresentar minha proposta de pesquisa intitulada "**A experiência educativa na Escola Família Agrícola de Natalândia: contribuições para o fortalecimento da identidade campesina**".

O referido estudo visa identificar, sistematizar e analisar as Representações Sociais em Movimento dos estudantes da escola Família Agrícola de Natalândia que moram em áreas de assentamentos da Reforma Agrária.

Dado o contexto em que se insere o objeto empírico deste estudo, ou seja, a Escola Família Agrícola de Natalândia, gostaria de manifestar meu interesse em realizar essa pesquisa junto aos estudantes da referida instituição, mais especificamente os do 2º e 3º ano do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, moradores de áreas de assentamentos de Reforma Agrária, bem como observar as atividades desenvolvidas pela Escola Família Agrícola de Natalândia, por acreditar que este cenário em muito corrobora para a compreensão da problemática proposta neste estudo.

Contando com a colaboração e autorização de V. Sa., coloco-me desde já à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários a respeito da pesquisa supracitada. Na oportunidade, esclareço que as informações coletadas serão utilizadas, exclusivamente, para a finalidade da pesquisa, sendo-lhe garantido o anonimato e o sigilo de suas informações.

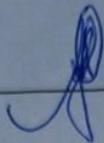
O estudo em questão foi aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais**, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, **pelo telefone 3409-4592 ou na Unidade Administrativa II (prédio da FUNDEP), 2º andar, sala 2005, Campus Universitário da UFMG, Pampulha. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00.**

Para qualquer esclarecimento ou dúvidas sobre o trabalho, basta entrar em contato com as seguintes pessoas: **Pesquisador responsável:** Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha, e-mail: isabelantunes@fae.ufmg.br. **Assistente:** Mestranda Andréia Aparecida de Campos Cordeiro. Endereço: Projeto de assentamento Herbert de Souza, lote 64, zona rural, Paracatu/MG - Telefone: (38) 998692943. E-mail: andriacamposcordeiro@gmail.com

Declaração de autorização

Eu, Adriano Gonçalves Rocha, na função de diretor da escola Família Agrícola de Natalândia (EFAN) declaro ter sido informado (a) e autorizo a realização da pesquisa "**A experiência educativa na Escola Família Agrícola de Natalândia: contribuições para o fortalecimento da identidade campesina**", junto aos alunos e à observação das atividades pedagógicas da escola Família Agrícola de Natalândia (EFAN).

Rubrica do participante/responsável



Rubrica do pesquisador responsável

Cidade, Natolândia 14 de Outubro de 20 21.Adriano Gonçalves RochaAdriano Gonçalves Rocha
Diretor Escolar EFAN
Aut. SRE/UNIMG nº 828722

Nome e assinatura do/ a diretor/ a da instituição

Andréia Aparecida de Campos Ladeira

Nome e assinatura da pesquisadora responsável

ANEXO A – PARECER COM A APROVAÇÃO DO PROJETO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA/FAE/UFMG

PARECER SOBRE PROJETO DE PESQUISA

PROMESTRE - Programa de Pós-Graduação em Docência/UFMG

Linha Educação do Campo

Título do Projeto de Pesquisa: A experiência educativa na Escola Família Agrícola de Natalândia: contribuições para o fortalecimento da identidade camponesa?

Estudante: Andréia Aparecida de Campos Cordeiro

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

18/05/2021

Prezadas Andréia e Profa. Maria Isabel,

Agradeço o convite para a análise do presente trabalho e gostaria de parabenizar pelo empenho no enfrentamento de uma questão tão cara aos povos do campo e ao movimento da Educação do Campo, a saber, o fortalecimento da identidade camponesa.

A proposta pretende registrar a tensão no confronto de uma representação social de estudantes camponeses entre uma perspectiva depreciativa e outra de seu reconhecimento.

O desenho metodológico proposto pode contribuir para compreender em profundidade as representações sociais em movimento relativas a esse processo, registrando os relatos de estudantes sobre o tratamento desigual atribuídos a eles em outras escolas e facilitando o desenvolvimento de ações de controle e fortalecimento da identidade camponesa. Em outras palavras, os depoimentos podem trazer concretude às lutas do movimento da educação do campo e apontar os desafios e os caminhos trilhados pelas EFAs em resposta a essas questões.

A metodologia apresentada propõe um levantamento denso e promissor para abordar em profundidade o objetivo proposto. O cronograma apresentado é factível para a proposta apresentada, mas exigirá intenso trabalho.

Para finalizar, considero um trabalho de grande relevância para o movimento da Educação do Campo e para as EFAs pois permitirá caracterizar a relação da população camponesa com a escola e seus efeitos sobre a identidade, além de apresentar um cenário sobre o qual as escolas do Campo poderão se debruçar e pensar formas de intervenção.

Aprovado na reunião do Colegiado de 14/06/2021



Teresinha Furtado Romão
Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação e Docência
Faculdade de Educação da UFMG



Marcelo Loures dos Santos

ANEXO B – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A experiência educativa na Escola Família Agrícola de Natalândia: contribuições para o fortalecimento da identidade campesina

Pesquisador: Maria Isabel Antunes Rocha

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53061921.0.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.240.472

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 13 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Crissia Carem Paiva Fontainha
(Coordenador(a))

ANEXO C – ATA DE QUALIFICAÇÃO 15 DE JULHO DE 2022



ATA DO EXAME DE QUALIFICAÇÃO DA ALUNA ANDREIA APARECIDA DE CAMPOS CORDEIRO

Realizou-se, no dia 15 de julho de 2022, às 14:00 horas, por videoconferência, a apresentação do exame de qualificação da aluna **ANDREIA APARECIDA DE CAMPOS CORDEIRO**, número de registro 2020664407, intitulado *A experiência educativa na Escola Família Agrícola de Natalândia/ MG: contribuições para o fortalecimento da identidade campesina*, perante a Comissão Examinadora composta pelos professores: Prof(a). Maria Isabel Antunes-Rocha - Orientador (UFMG), Prof(a). Erica Fernanda Justino de Freitas (Secretaria de estado da Educação), Prof(a). Marcelo Loures dos Santos (Universidade Federal de Ouro Preto). Terminada a apresentação, foi considerada:

(X) aprovada () reprovada

e, para constar, foi lavrada a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 15 de julho de 2022.

Maria Isabel
Antunes
Rocha:24556947634

Assinado de forma digital por
Maria Isabel Antunes
Rocha:24556947634
Dados: 2022.07.15 16:04:15
-03'00'

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

Documento assinado digitalmente
gov.br ERICA FERNANDA JUSTINO DE FREITAS
Data: 20/07/2022 21:52:47 -0300
Verifique em <https://verificador.jus.br>

Prof(a). Erica Fernanda Justino de Freitas (Doutora)

MARCELO LOURES
DOS
SANTOS:83944397649

Assinado de forma digital por
MARCELO LOURES DOS
SANTOS:83944397649
Dados: 2022.07.20 12:00:20 -03'00'

Prof(a). Marcelo Loures dos Santos (Doutor)

ANEXO D – PRODUTO: RECURSO EDUCATIVO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

DESAFIOS PARA OS JOVENS DO CAMPO SE CONSTITUÍREM COMO CAMPONESES



Mestranda: **Andréia Aparecida de Campos Cordeiro**
Orientadora: Dr^a Maria Isabel Antunes-Rocha

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO
INTRODUÇÃO
O CAMPESINATO E SUAS MÚLTIPLAS RESISTÊNCIAS NUM CAMPO EM DISPUTAS
OS DESAFIOS E TENSIONAMENTOS DO JOVEM CAMPONÊS
OS CAMPONESES E A PEGAGOGIA DA ALTERNÂNCIA
O CAMPO DE PESQUISA
SUJEITOS DA PESQUISA
ANALISANDO AS NARRATIVAS: DIMENSÃO AFETIVA, DIMENSÃO COGNITIVA E DIMENSÃO ATITUDINAL
RESULTADOS DA PESQUISA
CONSIDERAÇÕES FINAIS
REFERÊNCIAS



APRESENTAÇÃO

Esta cartilha foi elaborada a partir da dissertação intitulada *A experiência educativa na Escola Família Agrícola de Natalândia/MG contribuições para o fortalecimento da identidade campesina*, sob orientação da professora Dr^a Maria Isabel Antunes-Rocha¹. O trabalho é resultado da pesquisa feita com Estudantes Campesinos da Escola Família Agrícola de Natalândia/MG (EFAN), cursistas do 9º ano do ensino fundamental e do 2º e 3º ano do Ensino Médio integrado do Curso Técnico em Agropecuária, moradores de áreas de assentamentos de Reforma Agrária do noroeste de Minas Gerais. A pesquisa teve o objetivo de identificar, sistematizar e analisar as Representações Sociais em Movimento desses estudantes e buscou compreender qual a representação de “ser camponês” os estudantes estão construindo e quais as contribuições da EFAN nesse processo.

1 Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pós Doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Campus Presidente Prudente Professora Associada da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. Lattes <http://lattesenpqbr/19111927428620105>



Este material poderá ser utilizado como aporte teórico em sala de aula nas escolas Família Agrícola e demais segmentos (sindicatos, associações e cooperativas, etc.) que fazem discussão sobre os desafios de ser jovem e ser camponês na sociedade atual. Esta cartilha traz breve abordagem sobre os camponeses, sobre a EFA de Natalândia/Pedagogia da Alternância e os resultados da pesquisa sobre as formas de pensar, sentir e agir dos estudantes da Escola Família Agrícola de Natalândia/MG, no contexto das Representações Sociais em movimento.



INTRODUÇÃO

Constituindo -se como um grupo milenar, os camponeses, ao longo da história da humanidade, organizaram-se, lutaram pela terra, fizeram revoluções, participaram de guerras e se adaptaram e, acima de tudo, resistiram a diversos períodos e contextos.

A trajetória histórica de luta dos camponeses exigiu a criação de estratégias de resistência para se manterem na terra e contra os processos de desqualificação historicamente sofridos pela população campesina, que foram sendo cristalizados na sociedade brasileira ao longo dos séculos.

Estudos mostram que a desqualificação do camponês e de seus modos de vida foi sendo incorporada no próprio território camponês e, principalmente, na cidade, por meio de paradigmas que, de acordo com Silva Júnior e Borges Netto (2011), podem determinar a construção de uma “realidade”, a partir da visão de quem criou o paradigma, induzindo os indivíduos a pensarem e agirem de acordo com os padrões estabelecidos em sua cultura.



Esse paradigma, que é uma herança da colonialidade, sustentado e disseminado pela elite, é a via pela qual os diversos interesses da classe dominante são atendidos, absorvendo, dessa forma, somente o que o interessa, inferiorizando e desqualificando tudo e todos que possuem outros olhares e outras concepções sobre o campo, ou seja, desqualificando o modo de produzir, de viver e, principalmente, de pensar uma outra relação com a natureza, que não somente aquela pautada na produção de mercadorias e na exploração da mão de obra. Trata-se de um paradigma, sendo assim, que foi construído e, sobremaneira, cristalizou-se nas populações do campo e da cidade.

A concepção de inferiorização, de tudo aquilo que não é urbano, aparece nas músicas, piadas, encenações teatrais, criando estereótipos e propagando a subalternização dos campesinos. Essas construções seculares materializaram-se nos diversos lugares onde estão os camponeses e, conseqüentemente, na escola.



A escola, pensada para o meio rural, no Brasil, tem sua história entrelaçada à elite agrária. Segundo Leite (1999, p.14), a oferta de educação para os povos camponeses surge "da cabeça dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses e de reservar a eles um controlado espaço nas políticas de educação para civilizar e manter a subordinação". Dessa forma, essa desqualificação do sujeito camponês mantém-se na escola. Na visão de Arroyo (2015), a construção da escola pensou e alocou os pobres como inferiores diante do saber-aprender.

Para Molina e Antunes-Rocha (2014, p.221), a educação escolar direcionada ao campo foi construída e pautada na precariedade do "âmbito físico, administrativo e pedagógico". Desse modo, a escola rural constituiu-se mantendo e reproduzindo a desqualificação do camponês, isso está interligado a um processo desumanizador, de superioridade de um grupo em detrimento de outro, como também está imbricado na produção de mercadorias e mercantilização do ser humano. Tal processo visa combater a resistência e a luta por igualdade dos povos camponeses, assim como a divergência ideológica ou política.

As proposições apresentadas refletem, de forma intensa na atualidade, o que nos desafiamos a compreender, a partir das Representações Sociais em Movimento, ou seja, as mudanças, permanências e perspectivas dos sujeitos do campo nesse universo de desqualificações no ambiente escolar, considerando que a escola é um lugar onde emergem tensões e conflitos, que requerem negociações e mediações, caso contrário, haverá silenciamento, invisibilidades e mais desqualificações dos atores sociais envolvidos nesse contexto.

A partir dessa problemática, realizamos a pesquisa ora mencionada, que teve o objetivo de identificar, sistematizar e analisar as Representações Sociais em Movimento dos Estudantes Camponeses da Escola Família Agrícola de Natalândia/MG (EFAN), sobre a experiência de ser camponês. A pesquisa poderia trazer diferentes olhares para a escola, todavia, vislumbrou um olhar para os estudantes, apresentando uma temática que é sempre contemporânea na história brasileira. Especialmente, porque vemos a não efetivação de Políticas Públicas universalizantes, capazes de garantir o acesso a uma Educação que permita ao estudante uma formação crítica, em que ele se reconheça como um sujeito de direitos, sendo que essa questão se aprofunda quando abordamos a educação para os camponeses

METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA

Como metodologia recorreremos às entrevistas narrativas e à observação. Para captar o modo de pensar, sentir e agir dos estudantes, utilizamos a Teoria das Representações Sociais em Movimento, que está sendo elaborada pelo grupo de pesquisa GERES (Grupo de Estudos em Representações Sociais) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O GERES pesquisa os sujeitos que estão no processo de mudar suas formas de pensar, sentir e agir.



O CAMPESINATO E SUAS MÚLTIPLAS RESISTÊNCIAS NUM CAMPO EM DISPUTA

O campesinato reúne famílias que têm acesso à terra ou que estão inseridas em processos de luta pela terra em territórios e contextos diversos. Trata-se, nesse sentido, de um grupo caracterizado pelas formas de resistência e existência seculares.

Costa e Carvalho (2012, p. 113) definem o campesinato como um “conjunto de famílias camponeses em um território”, isto é, famílias camponesas se inserem em territórios de disputa, ao longo do tempo foram se reconfigurando conceitualmente e carregando intencionalidades distintas no que diz respeito ao uso da terra. A concepção de “territórios em disputa” se manifesta inicialmente em territórios indígenas e camponeses, a partir da década de 1990 (FERNANDES, 2014).

A concepção hegemônica do século XIX apontava que com o avanço das “relações capitalistas” e a “modernização das forças produtivas” eliminaria a produção “atrasada” dos camponeses (FABRINI, 2012). Nem o avanço das relações capitalistas, nem a modernização das forças produtivas, conseguiram a extinção do camponês que sob diferentes “roupagens” vai produzindo a seu modo, se adaptando aos processos de mudanças sociais, econômicos, políticos e culturais.



Essas adaptações ou reformulações que envolvem o campesinato nos apresentam a complexidade e a resistência desse grupo milenar. A luta pela terra e contra a expropriação historicamente sofrida pelos camponeses se compõe como elemento de resistência, todavia, a idealização dessa resistência a partir da luta pela Reforma Agrária e dos Movimentos Sociais por vezes é fomentada como a única base da resistência do campesinato. A luta pela terra e pela reforma agrária são importantes para o fortalecimento da resistência camponesa e essa distinção deve ser considerada para pensarmos a amplitude do campesinato.

Existe uma tendência à ligação e importância das “lutas e resistências camponesas” quando ocorrem dentro dos movimentos sociais, vistos como matriz no que diz respeito às lutas e resistências, mas no campesinato “existe uma prática de resistência” que transcende os Movimentos Sociais (FABRINI, 2012). Um exemplo dessa transcendência do movimento camponês é a Pedagogia da Alternância iniciada na França em 1935.

Pensar as lutas, resistências e conflitualidades que envolvem o campesinato no Brasil é trazer os projetos de campo em disputa e paradigmas envolvidos nesse território .



O processo de invisibilidade do território camponês é intencional, busca apresentar o agronegócio como o moderno, o que produz, o que está alinhado às questões tecnológicas, ou seja, o modelo ideal de produção que esconde a intencionalidade única de reprodução do capital, da utilização da terra para produção de mercadorias, em que a relação do homem com o meio ambiente é de exploração extrema. Assim é construída e disseminada uma relação de polarização, que idealiza e fomenta a exploração da terra, dos recursos naturais, a concentração de riqueza por pequenos grupos e a subalternização de tudo e todos que não se enquadram na aceção de território das classes “dominantes” .

Quando há um processo de polarização, em que algo é idealizado como melhor, viável, ideal, na outra extremidade elabora-se um processo de depreciação, no que tange o campo, que envolve os camponeses, os Movimentos Sociais, escolas ou qualquer setor ou grupos que se opõem ao modelo proposto pela elite agrária.



O CAMPESINATO E SUAS MÚLTIPLAS RESISTÊNCIAS NUM CAMPO EM DISPUTA

O campo brasileiro caminha atualmente sob duas perspectivas, uma vinculada ao agronegócio e outra ao campesinato. No projeto de campo em disputa, em uma perspectiva temos a terra vista como mercadoria para produzir mercadoria, em outra, um território marcado pela diversidade e por gente. “A mercadoria é a expressão do território do agronegócio. A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território[...] constroem suas existências, produzindo alimentos” (FERNANDES, 2013, p.203). O território campesino se materializa por meio das práticas e dos modos de produção da Agricultura Familiar. Essa materialização perpassa dois elementos importantes, a juventude rural e a escola.

Em meio à conflitualidade do campo em disputa e às tensões na escola estão as juventudes. Para Nonato e Dayrell (2018, p.103), “a juventude é uma construção social que pode ser vivenciada de maneira diferente, dependendo de condição social, gênero, raça ou religião do jovem, dentre outras variáveis sociais.”



OS DESAFIOS E OS TENSIONAMENTOS DO JOVEM CAMPONÊS

A juventude rural se constitui em um campo de disputa, marcado historicamente pela negação de direitos, como a educação e pela desqualificação dos povos do campo. E que em meio as conflitualidades se organizam e se movimentam. A ligação do jovem rural com o esvaziamento do campo é estabelecida frequentemente, assim como o debate sobre a sucessão rural. O que é pouco discutido são as condições de permanência na terra e a criação de Políticas Públicas que forneçam condições ao jovem permanecer na terra. Os desafios enfrentados pela juventude rural passam pela questão econômica, social, de lazer e pelas condições de trabalho.

Existe, nesse sentido, um desejo de permanência dos jovens no campo, orientado pela visão dicotômica da relação campo cidade, na qual a segunda é considerada como moderna e o primeiro como atrasado. Aos jovens campesinos é arremessada a responsabilidade da sucessão rural, mesmo sem as condições básicas para essa permanência no campo.

A sucessão rural pode ser compreendida para além da permanência no espaço físico do campo, o ser camponês não existe apenas da “porteira pra dentro”, o pertencimento ao campo não é arrancado quando o jovem vai para a cidade estudar ou trabalhar.



Políticas Públicas como o Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Licenciatura em Educação do Campo têm oportunizado a camponeses o acesso à educação de nível superior. O retorno para o campo após a conclusão dos estudos, por exemplo, pode acontecer ou não, embora frequentemente esse retorno seja visto como algo positivo, mas o estudante pode optar pela permanência na cidade, por exemplo, exercendo atividades que de algum modo contribuam para o fortalecimento do seu lugar de pertença, e isso não lhe tira sua essência camponesa.

No que se refere à escola, questão que toca diretamente a juventude camponesa, existe o problema da precariedade do deslocamento dos estudantes dentro da área rural e da área rural até a cidade. Esse é somente um exemplo de questões que causam tensionamentos no ambiente escolar e que frequentemente resultam na idealização ou na desqualificação do jovem camponês.

Na escola, não é incomum a idealização do aluno que “vem da roça” como o “coitadinho”, aquele que, devido às dificuldades familiares, econômicas e de transporte, deve ser poupado de um ensino mais aprofundado.



Observa-se, frequentemente, em escolas que recebem alunos provenientes de assentamentos ou acampamentos, a oferta de uma educação que não atende às especificidades dos jovens camponeses, além da desqualificação dos seus modos de produzir, de sua cultura, linguagem, vestimenta, em outras palavras, há a marginalização da luta, e daqueles que lutam pela terra.

Esse contexto pode promover duas ações: em primeiro, o não reconhecimento do jovem camponês como sujeito de direitos, o fortalecimento da ideia de que “gente da roça não carece de estudo”, a ausência de melhorias físicas, administrativas e pedagógicas em escolas do campo ou que recebem alunos do campo; em segundo lugar, a produção e reprodução da desqualificação do sujeito do campo e do modo de vida dos camponeses.

O camponês historicamente resiste a processos de desqualificação, constitui uma identidade que lhe é intrínseca, e está em movimento, seja pela influência de fatores externos, para (re) formular novas formas de resistência, seja pela luta de direitos, como a educação e a Pedagogia da Alternância. O campesinato tem a necessidade de redefinir seu lugar enquanto coletivo, enquanto um dos alicerces da estrutura social, que produz alimentos, cultura e relações humanizantes.



OS CAMPONESES E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

O camponês enquanto classe, grupo ou unicidade, carrega consigo uma identidade, compreendida aqui não como um conceito definido e acabado, mas como algo que demonstra sua especificidade, suas construções e reformulações, considerando, ainda, suas permanências e ressignificações nos contextos e temporalidades diversas.

A luta dos camponeses pela educação é, de certa forma, algo complexo, considerando-se que o conhecimento, desde a Antiguidade, foi restrito aos pequenos grupos abastados.

Todavia, a união e a luta dos camponeses conseguiu transpor barreiras solidificadas, em diversos tempos e contextos. No que diz respeito à educação, o movimento de luta por uma educação, que contemplasse as necessidades do grupo, também contribuiu para se repensar e ressignificar o conceito de escola, assim como o seu papel frente às diversidades. Assim, o movimento desdobrou-se em um seguimento pedagógico, que visava contemplar a necessidade de acesso ao saber pelos camponeses, nesse sentido é que surge a Pedagogia da Alternância.



Segundo Begnami (2019, p. 109), “a Pedagogia da Alternância enquanto tal é uma construção explicitada pelo movimento das Casas Familiares Rurais (CFRs), oriundas no campo, interior da França, datadas a partir da década de 1930”. O surgimento das CFRs se dá a partir precariedade da produção agropecuária e da inexistência de uma educação que atendesse as particularidades de agricultores franceses, que vivenciavam um período marcado por guerras mundiais e conflitos, o que afetou de forma direta as atividades econômicas (SILVA, 2003; NOSELLA, 2014).

A Pedagogia da Alternância surge como a alternativa viável para que os camponeses pudessem ter acesso ao conhecimento teórico/prático e, integrado a isso, para que pudessem estar no meio familiar e participassem dos processos produtivos, culturais e associativos de suas comunidades. A proposta de alternar tempos e espaços seria “ideal” para as famílias camponesas no território francês. Logo, a nova proposta se espalhou por outros lugares, chegando ao Brasil, no Espírito Santo.



Posteriormente, o encontro entre o movimento da Pedagogia da Alternância e o movimento da Educação do Campo passa a ser uma junção que fortalece tanto as EFAs/Pedagogia da Alternância quanto a Educação do Campo.

Todavia, esse encontro entre CEFFAs e o Movimento da Educação do Campo também foi marcado por tensionamento, embora ambos os movimentos tivessem um elemento em comum, ou seja, a luta dos camponeses. O movimento dos CEFFAs tinha vistas de uma abrangência local, ao passo que o movimento da Educação do Campo estava direcionado a uma perspectiva mais ampla e crítica, pensando um outro projeto de campo e de sociedade.

As práticas pedagógicas, desenvolvidas nas EFAs, em consonância com o movimento da Educação do Campo, ancoram-se no respeito ao modo de vida do estudante camponês, sua cultura, suas relações e tempos de trabalho, partindo dos conhecimentos empíricos desses sujeitos, das suas vivências e experiências. Alinham-se aos conceitos, princípios e práticas da Educação do Campo, contextualizando, em sala de aula, os conteúdos às diversas realidades dos sujeitos, e não ao inverso.



No âmbito formativo, um dos grandes desafios das EFAs é trabalhar com a questão da afirmação do modo de vida camponês, como uma forma de resistência e fruto das lutas dos camponeses, ressaltando a gênese do campesinato e sua importante atuação ao longo da história.

Assim, a escola é desafiada a desvelar junto aos estudantes as desqualificações históricas, das quais são herdeiros. Nesse contexto, ao chegar à EFA, o estudante encontra um outro discurso, no qual o camponês é valorizado, pois possui um saber não escolar. Nesse momento, o estudante é desafiado a entrar em confronto com o que ele viveu até chegar à escola, vivenciando a “pressão à inferência”. Um desafio, que perpassa pela elaboração acerca da visão do campo como lugar de atraso, do silenciamento dos saberes dos camponeses, das piadas direcionadas ao modo de falar, de agir, de vestir dos camponeses.

Assim, consideramos que a EFA tem como objetivo o trabalho em torno da valorização do modo de vida camponês e, por isto, enseja a possibilidade de provocar mudanças nas formas de pensar, sentir e agir dos estudantes contribuindo para o fortalecimento de sua identidade camponesa.



O CAMPO DE PESQUISA

A escola Família Agrícola de Natalândia/MG (EFAN) tem sede no Assentamento de Reforma Agrária P.A Saco do Rio Preto, no município de Natalândia - MG, localizado no noroeste do Estado de Minas Gerais. Trata-se de uma instituição sem fins lucrativos, mantida pela Associação Escola Família Agrícola de Natalândia (AEFAN) criada em 15 de abril de 2003, responsável por fazer a gestão administrativa, financeira e pedagógica, sendo composta por camponeses, agricultores familiares, sobretudo pais e mães dos estudantes, e egressos.



Fonte: www.efanmg.com.br/acesso em 20/12/2022

A EFAN trabalha com os Instrumentos da Pedagogia da Alternância. Para Begnami (2019), a alternância de tempos e espaços na relação escola comunidade requer “mediações didáticas específicas” para o diálogo entre cotidiano/ciência e prática/teoria, buscando compreender a realidade, atuar sobre ela e modificar. Nesse caso, essa mediação é feita a partir da utilização dos Instrumentos da Pedagogia da Alternância. Begnami (2019) aponta para outras possibilidades de nomear os “Instrumentos Pedagógicos” como a introdução do termo “mediações”. Segundo Jesus (2011), a problemática quanto à expressão “instrumento” decorre do seu entendimento tecnicista, enquanto a utilização de “mediação” indica “ruptura” mediando os sujeitos e seus contextos sócio-históricos.

			Mediações Pedagógicas	Classificação
Pesquisa Geradores	Participativa Plano de Formação	Temas	Plano de Estudos Cadastrada realidade Estágio	Mediações de pesquisa
Pesquisa Geradores	Participativa Plano de Formação	Temas	Colocação em Comum Cadastrada de Acompanhamento Tutoria Auto-organização da vida em grupo Visita à Família	Mediações de comunicação/ relação
Pesquisa Geradores	Participativa Plano de Formação	Temas	Serões Atividades Práticas Visita e Viagem de Estudo Intervenções Externas Experiências na EFA/Casa Atividade de retorno Projeto Profissional do Jovem	Mediações didáticas
Pesquisa Geradores	Participativa Plano de Formação	Temas	Avaliação de Sessão Habilidade e convivência Avaliação Formativa	Mediações de avaliação

Fonte: Encontro Coordenações Pedagógicas MEDIAÇÕES DIDÁTICAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA. Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, 2018. Adaptado/UNEFAB (2013)

A organização do ensino na EFAN, tendo como base a Pedagogia da Alternância articula espaços e tempos integrando três momentos (FIGURA 2) que envolvem os “Instrumentos” da Pedagogia da Alternância: I. Primeiro momento: No meio socioprofissional – familiar: (lógica do trabalho) – Experiência – observação – análise e descrição da realidade – saber empírico; II. Segundo momento: Na escola (lógica do estudo) - Formalização – conceitualização - aprofundamento e sistematização do conhecimento popular com os conteúdos das disciplinas da base nacional comum e profissionalizante específicos, de forma interdisciplinar – saber teórico; III. Terceiro momento: No meio socioprofissional – de volta à família e ao trabalho os educandos “fecham” o ciclo da proposta metodológica realizando as experimentações, aplicações do estudo – o saber fazer – e continuam com novas pesquisas, interrogações, exercitando a dialética da ação – reflexão - ação ou do trabalho – estudo – trabalho.

Nesse contexto, a alternância impele o estudante a comprometer-se, experimentar, avançar tecnicamente, responsabilizar-se, dialogar e inserir-se no campo/comunidade partilhando experiências e vivências na comunidade e na escola.

Tempos e Espaços: partilha de experiências



FONTE: elaborada pela autora (2021)

SUJEITOS DA PESQUISA

Buscando responder “qual a representação de camponês que os estudantes da Escola Família Agrícola de Natalândia estão construindo?” e compreender as contribuições da escola Família Agrícola nesse processo, a pesquisa teve como sujeitos os educandos e educandas da Escola Família Agrícola de Natalândia, do nono do ensino fundamental, do segundo ano e terceiro (3º) ano do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, moradores de áreas de assentamentos de Reforma Agrária da região noroeste de Minas Gerais. Participaram da pesquisa um estudante do nono ano, dois estudantes do segundo ano e dois estudantes do terceiro ano.

Para proteger a identidade e anonimato dos participantes, entre os colegas da instituição, além da adoção de “nomes” fictícios, definimos os sujeitos como A, B, C, D e E.

ANALISANDO AS NARRATIVAS

Para análise dos dados escolhemos indicadores analíticos observados a partir da leitura das entrevistas narrativas. Como indicadores para captarmos as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos da pesquisa utilizamos as dimensões: a) afetiva, b) cognitiva, c) atitudinal.

Indicadores	Dimensão afetiva	Dimensão cognitiva	Dimensão atitudinal
Análises	Relação afetiva com a terra/família/comunidade/escola	Contribuições da escola no fortalecimento da identidade camponesa a partir da para formação técnica/social/Pedagógica da Alternância	Projeto de vida vinculado ao campo/agricultura familiar e a continuidade dos estudos

Fonte: elaborado pela autora (2022)

DIMENSÃO AFETIVA

A análise das entrevistas a partir desses indicadores analíticos apontou que na dimensão afetiva os entrevistados possuem o sentimento de afetividade com a terra e gostam de morar no campo, o “sentir” também está presente quando os estudantes partilham com suas famílias seus conhecimentos adquiridos na EFAN. Nesse contexto, a escola que ensina e acolhe esses sujeitos lhes desperta outras formas de pensar o “ser camponês” e viver no campo [perspectiva da Agricultura Familiar], impelindo nos sujeitos o movimento em suas representações e contribuindo para o fortalecimento da identidade camponesa dos estudantes. No que diz respeito à comunidade, “A” e “E” para além da família levam seus aprendizados para a comunidade. “E” vê nos momentos coletivos a troca de saberes, “E” afirma que esse outro olhar para comunidade é despertado após sua inserção na escola, a prática da troca é uma característica do campesinato. Considerando que “partilhar uma ideia, uma língua, também é afirmar um liame social e uma identidade” (JODELET, 2001 p. 14). “B”, “C” e “D” mantêm a relação de “troca” apenas com o grupo familiar, numa articulação terra-família -escola.

DIMENSÃO COGNITIVA

A formação técnica, social e a Pedagogia da Alternância aparecem como elementos que contribuem para o fortalecimento da identidade campesina dos sujeitos da pesquisa. Para Jodelet (2001), a representação complementa a continuidade da identidade social e de “equilíbrio” “sociocognitivo”. No que diz respeito à formação técnica, os entrevistados aprenderam técnicas de manejo/plantio que além de serem partilhadas com suas famílias/comunidade vão de encontro aos processos de mudança que ocorreram no campo ao longo do tempo, corroborando com a ideia de que viver no campo “enquanto” camponês pode e deve acontecer utilizando técnicas que visem melhores condições de produzir e viver no campo, ou seja, a vida e a produção no campo pode ocorrer com a inserção do saber “elaborado” concomitante ao saber empírico de suas famílias.

Na formação social, o processo de socialização no período do Tempo Escola se apresenta de forma marcante para os sujeitos, o contato com distintas “realidades” emerge reflexões e profundo processo de socialização.

Na formação social, o processo de socialização no período do Tempo Escola se apresenta de forma marcante para os sujeitos, o contato com distintas “realidades” emerge reflexões e profundo processo de socialização. A coletividade e a organicidade no período em que estão na escola mobilizam os entrevistados nas suas formas de pensar, sentir e agir, impelindo-os a um movimento em suas representações sobre “ser camponês”, em que o campo passa a ser visto como lugar de vida e produção e continuidade caso desejem permanecer na terra, mas agora com a implementação de novas técnicas. Nesse ponto, percebemos que “A” e “C” ao chegarem à escola, vindas de uma experiência de desqualificação do sujeito camponês na escola que estudaram anteriormente, direcionam-se para o fortalecimento de suas identidades a partir do diálogo da EFAN com seus projetos de vida e ao lhes acolher não como diferentes, mas como iguais.

A Pedagogia da Alternância até então desconhecida pelos entrevistados passou a ocupar em suas vidas dois lugares: primeiro, relacionado a oportunidade de fazer o curso técnico em agropecuária, que se fosse presencial não seria possível a realização por nenhum dos entrevistados.

Para “B”, a Pedagogia da Alternância foi fundamental para a continuidade dos estudos, porque o avô de “B” optava por interromper os estudos do jovem a deixá-lo continuar estudar na escola anterior. Segundo, relacionado a tempos e espaços que oportunizam a partilha de conhecimentos e as “mediações pedagógicas” da Pedagogia da Alternância que fortalecem a identidade campesina desses sujeitos, a partir de pesquisas e estudos que envolvem a questão agrária, a importância da Agricultura Familiar, a cultura dos povos do campo até os processos de socialização e organicidade que mobilizam todo coletivo de estudantes da escola. A Pedagogia da Alternância/EFAN contribuiu para o processo formativo no âmbito técnico/social e o fortalecimento da identidade campesina dos sujeitos entrevistados.

O conhecimento apreendido no ambiente escolar é praticado na terra e disseminado na comunidade [“A” e “E”], aqui se acrescenta a dimensão afetiva/atitudinal com a terra, família [todos os sujeitos entrevistados] e comunidade/agricultura familiar.



Aqui se apresenta a particularidade da Pedagogia da Alternância, “o que alça o caráter pedagógico da Alternância são os espaços e tempos que ela articula no processo educativo, alçados à categoria de espaços e tempos pedagógicos” (BEGNAMI, 2019, p.155). Cabe ressaltar que o processo de desqualificação vivenciado em escolas anteriores por “A” e “B” não conseguiu dissolver suas “identidades camponesas”, mas deixou impressões que as limitavam no âmbito sociocognitivo.



DIMENSÃO ATITUDINAL

Em relação ao projeto de vida vinculado ao campo, “A” diz que tem o desejo de permanecer no campo e desenvolver projetos na terra. A vontade de continuar no campo já existia antes de sua entrada na EFAN, todavia, é fortalecida a partir do conhecimento de outras formas de “viver no campo”, como a utilização de técnicas que visam maior produção, diversidade de cultivos e organização por meio de desenvolvimento de projetos [formação técnica e mediações pedagógicas].

Os sujeitos “B” e “C” apontam o desejo de aliar a permanência no campo com a continuidade dos estudos [fazer faculdade], ambos, não cogitavam a ideia de fazer faculdade antes de ir para a escola, tinham como meta a conclusão do ensino médio e entendiam que concluir a educação básica era suficiente para permanecer no campo. Para “B” e “C” o “ser camponês”, o viver no campo era limitado, em termos de escolaridade, ao ensino médio. Nesse sentido, captamos o movimento em suas representações sobre “ser camponês”, considerando o que nos diz Ribeiro (2016, p. 210): “[...] a representação social não está pronta e acabada, que ela sofre modificações ao longo do tempo, pelo envolvimento dos sujeitos, experiência, pelo deslocamento social, pensando em lugares físicos e papéis sociais [...]”.



A escola contribuiu fortalecendo suas identidades a partir de outras formas de pensar o “viver no campo”, ou seja, enquanto jovens camponeses podem permanecer no campo vinculando a formação de nível superior aos seus projetos de vida e de campo.

Após sua inserção na escola, “D” lança sobre o campo outros olhares, seja na questão cultural, seja no desenvolvimento do trabalho no campo. Embora “D” tenha passado a infância no campo ele não carrega afinidade nem com o trabalho no campo e nem com a cultura camponesa. A proximidade com o trabalho ocorre após sua inserção na escola [aulas práticas], assim como sua aproximação com a musicalidade [sertanejo], principalmente nos serões de estudo, elemento que “marca” a questão cultural dos povos do campo. Por outro lado, “D” fala sobre o desejo de seguir nos estudos [fazer faculdade]. Ele seria impulsionado a deixar o campo, porque o curso escolhido não é ofertado nas proximidades onde ele mora, logo, ele deixaria o campo para seguir nos estudos. Contudo, “D” traz um elemento que além de afirmar sua identidade campesina, vem revestido da complexidade que envolve o campesinato e suas formas de resistência. Para “D”, “pra ser camponês, em qualquer lugar, tanto faz campo, cidade ou não, o espírito de camponês está dentro de você”, ou seja, ele continuará a ser camponês mesmo não morando no campo.



“E” possui um projeto de vida vinculado ao campo e à Agricultura Familiar e tem o desejo de permanecer no campo, ela vai para a escola levando a identidade campesina, que é fortalecida pelo processo de ensino aprendizagem da EFA, principalmente a partir da implementação dos conteúdos aprendidos na escola em casa e do compartilhamento com a comunidade. “E” sabe da importância do conhecimento técnico, mas procura evidenciar o saber empírico da família e da comunidade, nesse ponto diferencia-se das narrativas dos outros sujeitos.

Nesse ponto, o processo de socialização e ensino aprendizagem [mediações pedagógicas] lhe acrescenta outros olhares para os momentos coletivos em sua comunidade, despertando observações dos encontros comunitários que antes não chamavam sua atenção.

RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa apontou que os estudantes entrevistados vinham de escolas que não contribuíam para o fortalecimento de suas identidades campesinas, antes lhe retiravam esse “direito”. Em outra perspectiva a inserção desses estudantes na Escola Família Agrícola de Natalândia contribuiu para o fortalecimento da identidade campesina dos sujeitos entrevistados a partir da formação técnica social e do diálogo com o projeto de campo vinculado a Agricultura Familiar, tendo como elemento de destaque a alternância de tempos e espaços e as mediações pedagógicas [Serão de Estudos, PPJ, Plano de Estudos] e que os estudantes estão construindo uma representação de “ser camponês” ligada ou não a permanência na terra [percepção de “D”].

Para os sujeitos da pesquisa “ser camponês” pode está associado a ser estudioso [faculdade “B”, “C” e “D”], a inserção de novas técnicas de cultivo no campo e ao compartilhamento do saber com a comunidade [“A” e “E”], ou seja, uma representação de “ser camponês” que visa romper com o estigma de que “gente da roça não carece estudar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar esta pesquisa foi sem dúvidas rememorar minha trajetória na luta pela terra, pela permanência na terra, pela Educação do Campo no contexto da Pedagogia da Alternância. No âmbito chão da escola, me refiro assim, considerando que os movimentos de luta também são pedagógicos, são espaços de compartilhamento de conhecimento.

A pesquisa, por outro lado, também trouxe lembranças dos processos de desqualificação dos camponeses vivenciados por mim e outros companheiros nessa caminhada, em uma das entrevistas, quando por duas vezes foi preciso interromper diante do choro da entrevistada, ao lembrar do processo de desqualificação pelo qual passou dentro da escola, houve a tentativa de “engolir” o choro.

Nesse contexto, a pesquisa evidenciou que a trajetória escolar dos estudantes antes de chegar a EFAN não contribuía com o fortalecimento de suas identidades camponesas, antes lhe “roubava” esse “direito”.



Em outra perspectiva a inserção desses estudantes na Escola Família Agrícola de Natalândia contribuiu para o fortalecimento da identidade camponesa dos sujeitos entrevistados a partir da formação técnica social e do diálogo com o projeto de campo vinculado a Agricultura Familiar, tendo como destaque a Pedagogia da Alternância e suas mediações pedagógicas.

A pesquisa apontou que os sujeitos entrevistados possuem o sentimento de afetividade com a terra e gostam de morar no campo e que os estudantes partilham com suas famílias/comunidade os conhecimentos técnicos adquiridos na EFAN. A partir da utilização de técnicas de manejo/plantio que além de serem partilhadas com suas famílias/comunidade vão de encontro aos processos de mudança que ocorreram no campo ao longo do tempo, corroborando com a ideia de que o trabalho no campo [agricultura familiar] pode/deve dialogar com recursos que visem melhores condições de produzir e viver no campo, ou seja, a vida e a produção no campo podem ocorrer com a inserção do saber “elaborado” concomitante ao saber empírico de suas famílias/comunidade.



Cabe destacar que a implantação de “novas técnicas” na agricultura familiar, podem ser compreendidas como constituintes das formas de resistência dos povos camponeses. Nessa análise a escola desperta outras formas de pensar o “ser camponês” e viver no campo na perspectiva da Agricultura Familiar, contribuindo para o fortalecimento da identidade camponesa dos estudantes.

Outra contribuição da escola evidenciada na pesquisa contribuição para o fortalecimento da identidade camponesa dos estudantes foi o processo de socialização no período do Tempo Escola no internato de 15 dias, período que os estudantes mantêm relações sociais com distintas “realidades”. Identificamos que a coletividade e a organicidade no período em que estão na escola mobiliza os entrevistados nas suas formas de pensar, sentir e agir, impelindo -os a um movimento em suas representações sobre “ser camponês”, onde o campo passa a ser visto como lugar de vida, de produção e continuidade, caso desejem permanecer na terra com a implementação de novas técnicas.



Captamos que as contribuições para o fortalecimento da identidade camponesa dos sujeitos da pesquisa são também possibilitadas pela Pedagogia da Alternância, a alternância de tempos e espaços é o que garante o acesso dos jovens a escola, considerando que os sujeitos moram em municípios distantes da escola, logo, o acesso diário a escola não seria possível. Avaliamos que as “mediações pedagógicas” da Pedagogia da Alternância, que envolvem pesquisas e estudos desde a questão agrária, a Agricultura Familiar, a cultura dos povos do campo até os processos de socialização e organicidade que mobiliza todo coletivo de estudantes da escola, se constitui como elemento importante para o fortalecimento da identidade camponesa dos estudantes. Essas mediações mobilizam os sujeitos a pensarem outras formas de “viver no campo”, desde a utilização de técnicas que visam produção diversificada de cultivos e organização por meio de desenvolvimento de projetos na terra e a permanência no campo vinculada a formação de nível superior.



Nesse contexto, os estudantes estão construindo uma representação de “ser camponês” na qual o sujeito pode ou não estar na terra, o que significa que para ter identidade campesina o sujeito não necessariamente precisa estar no campo, ele pode viver na cidade e carregar consigo o “ser camponês”. Para os sujeitos da pesquisa “ser camponês” pode estar associado a ser estudioso, à inserção de novas técnicas de cultivo no campo e ao compartilhamento do saber com a comunidade. A representação de “ser camponês” que está sendo construída pelos estudantes se constitui como um elemento que pode contribuir para romper com as desqualificações construídas acerca dos povos do campo e para o fortalecimento do projeto de campo vinculado à agricultura familiar.

Enfim, concluímos que as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos da pesquisa em relação ao “ser camponês” estão interligadas a (re) existência milenar dos camponeses, que ao longo da história se (re) organizaram de diversas formas para se manterem ante as profundas mudanças no campo e na sociedade.

“Pra ser camponês, em qualquer lugar, tanto faz campo, cidade ou não, o espírito de camponês está dentro de você[..]”(Entrevista de “D”) (grifos nossos)

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *O direito à educação e a nova segregação social e racial-tempos insatisfatórios?* Educação em revista, v. 31, n. 3, p. 15-47, 2015.

BEGNAMI, João Batista. *Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância*. 2019.

BENÍSIO, Joel Duarte. *Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância*. 1. Piúma, Espírito Santo, Brasil: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. MEPES, 2018.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins de. Campesinato. *Dicionário da Educação do campo*, p. 113-120, 2012.

FABRINI, João Edimilson. A resistência camponesa para além dos movimentos sociais. *Revista Nera*, n. 11, p. 8-32, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Conflitualidades, reforma agrária e desenvolvimento. **Campo-Território: revista de geografia agrária. Edição especial do XXI ENGA**, p. 1-10, 2014.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Entrando nos territórios do território. PAULINO, ET; FABRINI, JE Campesinato e territórios em disputa. Editora Expressão Popular, p. 196, 2013.

JESUS, Janinha Gerk de. Saberes e Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES, 2011.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. **As representações sociais**, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2001. <https://doi.org/10.1590/s0102-699220183302007>

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1999. -(Coleção questões da nossa época: v.70).

MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores—reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. *Reflexão e Ação*, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

NONATO, Symaira Poliana; DAYRELL, Juarez Tarcísio. JUVENTUDE, TRABALHO E ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A CONDIÇÃO JUVENIL| Youth, work and school: reflections upon juvenile condition. **Trabalho & Educação**, v. 27, n. 1, p. 101-118, 2018.



NOSELLA, Paolo. Origens da pedagogia da alternância no Brasil. *Vitória: Edufes*, v. 288, 2014.

RIBEIRO, L. P. Representações Sociais de educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a violência. 2016. RIBEIRO, L. P. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

SILVA, Lourdes Helena da. As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou alternâncias? Viçosa: UFV, 2003.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; BORGES NETTO, Mario. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. *Entrelaçando—Revista Eletrônica de Culturas e Educação*, v. 2, p. 45-60, 2011

