

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL**

Leila de Cássia Faria Alves

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE
CIÊNCIAS DA NATUREZA: um estudo com egressos da Licenciatura em Educação do
Campo da UFVJM**

Belo Horizonte
2024

Leila de Cássia Faria Alves

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE
CIÊNCIAS DA NATUREZA: um estudo com egressos da Licenciatura em Educação do
Campo da UFVJM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientadora: Professora Dra. Maria Isabel Antunes Rocha

Belo Horizonte
2024

A474r Alves, Leila de Cássia Faria, 1980-

T Representações sociais de professores sobre o ensino de Ciências da Natureza [manuscrito]: um estudo com egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM / Leila de Cássia Faria Alves. -- Belo Horizonte, 2024.
167 f. : enc, il., color.

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

Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha.

Bibliografia: f. 133-139.

Apêndices: f. 140-147.

Anexos: f. 148-167.

1. Educação -- Teses. 2. Educação rural -- Teses. 3. Escolas rurais -- Teses.
4. Ciência -- Estudo e ensino -- Teses. 5. Representações sociais--Teses.

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

CDD- 370.19346

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

Bibliotecário: Albert Michel da Silva Torres CRB-6: MG-002582/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA

LEILA DE CÁSSIA FÁRIA ALVES

Realizou-se, no dia 23 de fevereiro de 2024, às 09:00 horas, na Sala 5102 da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 953ª defesa de tese, intitulada *REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: um estudo com egressos da Educação do Campo da UFVIM*, apresentada por LEILA DE CÁSSIA FÁRIA ALVES, número de registro 2020651607, graduada no curso de CIÊNCIAS - MATEMÁTICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Maria Isabel Antunes Rocha - Orientador (UFMG), Prof(a). Filipe Santos Fernandes (UFMG), Prof(a). Marcelo Loures dos Santos (UFOP), Prof(a). Anieli Fabiula Gavioli Lemes (UFVIM), Prof(a). Wagner Ahmad Auarek (UFMG).

A comissão considerou a tese: Aprovada. No processo de avaliação a Comissão destacou a organização do texto, a consistência teórico-metodológica do trabalho e suas contribuições para o estudo da docência de egressos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em especial na área de Ciências da Natureza. A Comissão recomenda a publicação em forma de artigos e livro.

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

Belo Horizonte, 23 de fevereiro de 2024.

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

Prof(a). Filipe Santos Fernandes (Doutor)

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

Prof(a). Anieli Fabiula Gavioli Lemes (Doutora)

Prof(a). Wagner Ahmad Auarek (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Filipe Santos Fernandes, Professor do Magistério Superior**, em 26/02/2024, às 17:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Wagner Ahmad Auarek, Professor do Magistério Superior**, em 26/02/2024, às 19:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Isabel Antunes Rocha, Servidor(a)**, em 27/02/2024, às 08:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Anieli Fabiula Gavioli Lemes, Usuário Externo**, em 27/02/2024, às 14:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Loures dos Santos, Usuário Externo**, em 27/02/2024, às 20:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3056525 e o código CRC C28D5108.

DEDICATÓRIA

Ao meu querido pai Levi Estanislau Alves, de quem sinto uma saudade indescritível e que partiu sem que pudesse assistir minha defesa e saber o quanto tem dele nesta tese.

AGRADECIMENTOS

Obrigada a cada um de vocês que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós” (Cora Coralina).

À Deus, pela vida e tudo que vem com ela.

Ao meu João Pedro, com quem compartilho o indescritível sentimento do amor incondicional. Você pode tudo, meu filho! Seja corajoso e nunca deixe de realizar seus sonhos! Agora posso jogar futebol com você como carinhosamente me pediu nesses últimos tempos.

Um agradecimento eterno ao meu pai, Levi, que sempre acreditou em mim e que foi uma referência da importância do conhecimento para mim e minhas irmãs e por não me deixar sozinha mesmo depois de partir. Até um dia, pai!

Um agradecimento especial a minha querida mãe, Maria, pelo incentivo e pelas constantes orações direcionadas a mim desde sempre. Amo-a incondicionalmente, mãe!

Às minhas irmãs Lilian e Lidiane, com quem amadureço e aprendo em cada etapa da vida.

Ao Crystian, pela paciência. Este tempo me mostrou o que verdadeiramente somos: uma família!

A toda a minha família e amigos, pelo afeto, apoio e incentivo, além do especial cuidado com o meu João todas as vezes (e foram muitas) que precisei me ausentar, minha gratidão eterna!

À professora Maria Isabel Antunes-Rocha, pela orientação que me proporcionou amadurecimento intelectual e, em especial, pelo imenso humanismo que me permitiu enfrentar, de cabeça erguida, os entraves da caminhada que me trouxe até aqui.

Aos professores que constituíram a banca de qualificação e a banca examinadora, pelas cuidadosas críticas e valiosas contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da FaE, pelo eterno aprendizado.

Aos amigos da UFMG conhecidos durante o doutorado, cujo convívio trouxe alegrias e aprendizado de vida. Sem estes, não teria entendido a natureza da contradição.

Às colegas do grupo de orientação, pelas quais, de fato, conheci a Teoria das Representações Sociais em Movimento e aprendi muito com suas histórias de vida.

Aos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, LEC/UFVJM, em especial aos professores que foram mais do que sujeitos desta pesquisa, por possibilitarem a construção dos argumentos apresentados aqui.

À querida amiga Quézia, por me socorrer, carinhosamente, nos momentos de desespero com a estrutura do texto.

A todas as pesquisadoras mulheres, mães, filhas, esposas, por não desistirem.

Aos meus alunos e ex-alunos, com quem aprendo todos os dias.

A todos aqueles que contribuíram com um sorriso, um abraço, um toque no texto, ou, até mesmo silenciosamente, encorajando-me a seguir, meu muito obrigada!

A todos aqueles que respeitam a diversidade e que sonham com uma sociedade liberta de todas as formas de opressão, dominação e exploração.

Faz escuro, mas eu canto

*"Faz escuro, mas eu canto,
porque a manhã vai chegar.
Vem ver comigo, companheiro,
a cor do mundo mudar.
Vale a pena não dormir para esperar
a cor do mundo mudar.
Já é madrugada,
vem o sol, quero alegria,
que é para esquecer o que eu sofria.
Quem sofre fica acordado
defendendo o coração.
Vamos juntos, multidão,
trabalhar pela alegria,
amanhã é um novo dia."*

(Thiago de Mello, 1965)

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: um estudo com egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM

RESUMO

Esta pesquisa investigou as Representações Sociais sobre o ensino de Ciências da Natureza junto a professores egressos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Partindo da hipótese de que o professor formado a partir da matriz de referência da Educação do Campo tem os desafios de se constituir como um profissional que visa garantir o protagonismo dos sujeitos e dos contextos camponeses; de construir e garantir uma escola de direito que seja capaz de atender as demandas da comunidade onde ele atua e; de construir um projeto de escola vinculado a um projeto de campo e de sociedade numa perspectiva sustentável e emancipatória. O objetivo aqui foi analisar os desafios vivenciados pelos sujeitos de pesquisa, enquanto docentes na Educação Básica, mais precisamente na Escola Estadual Padre João Afonso, instituição situada na cidade de Itamarandiba, região do Alto Vale do Jequitinhonha. No que diz respeito ao ensino de Ciências da Natureza, os resultados apontam que os sujeitos pesquisados se preocupam constantemente em articular questões de ordem ético-política no tocante aos modos de produzir e reproduzir a vida no campo às suas práticas docentes. Assim, suas Representações Sociais sobre o ensino de Ciências da Natureza revelam desafios que podem ser identificados na necessidade de trazer os impasses que atravessam o modo de vida camponês para a prática em sala de aula, dentre os quais, destacam-se infraestrutura e falta de recursos básicos relativos ao modo como o direito à educação vem sendo atendido pela Secretaria de Educação de Minas Gerais. A oferta precária de transporte escolar, a ausência de materiais didáticos contextualizados à realidade camponesa e a inexistência de laboratórios adequados são os principais desafios identificados na narrativa dos professores. Quanto às possibilidades, as formas de pensar, sentir e agir alusivas aos processos de ensino construídos a partir do diálogo entre os conhecimentos populares e os conhecimentos científicos da área de Ciências da Natureza apontam o relevante papel intelectual e político desempenhado pelos sujeitos desta pesquisa no contexto das suas comunidades.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM; Ciências da Natureza; Representações Sociais; Entrevista Narrativa.

REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES ENSEIGNANTS SUR L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES DE LA NATURE : une étude avec les diplômés de la Licence en Éducation Rurale de l'UFVJM

RÉSUMÉ

Cette recherche a étudié les représentations sociales sur l'enseignement des Sciences de la Nature auprès des enseignants diplômés de la Licence en Éducation Rurale de l'Université Fédérale des Vallées du Jequitinhonha et Mucuri (UFVJM). Partant de l'hypothèse selon laquelle l'enseignant formé à partir de la matrice de référence de l'Éducation Rurale doit relever les défis de se constituer en tant que professionnel visant à garantir le protagonisme des individus et des contextes ruraux; de construire et assurer une école de droit capable de répondre aux demandes de la communauté où il travaille; et de construire un projet d'école lié à un projet de campagne et de société dans une perspective durable et émancipatrice ; notre objectif était d'analyser les défis vécus par les sujets de recherche dans l'enseignement dans l'éducation basique, plus précisément à l'École Publique Padre João Afonso, établissement situé dans la ville d'Itamarandiba, région de l'Alto Vale do Jequitinhonha. En ce qui concerne l'enseignement des Sciences de la Nature, les résultats indiquent que les sujets de cette recherche se préoccupent constamment d'articuler des questions d'ordre éthico-politique liées aux modes de production et de reproduction de la vie dans la campagne à leurs pratiques pédagogiques. Ainsi, leurs représentations sociales sur l'enseignement des Sciences de la Nature révèlent des défis, qui peuvent être identifiés dans le besoin de porter les questions qui traversent le mode de vie rural à la pratique en salle de classe, parmi lesquels figurent l'infrastructure et le manque de ressources de base liées à la manière dont le droit à l'éducation est pris en charge par la Secrétariat de l'Éducation de l'État de Minas Gerais. L'offre précaire de transport scolaire, l'absence de matériaux didactiques contextualisés à la réalité rurale et l'inexistence de laboratoires adéquats sont les principaux défis identifiés dans le récit des enseignants. En ce qui concerne les possibilités, les façons de penser, de ressentir et d'agir concernant les processus d'enseignement construits à partir du dialogue entre les connaissances populaires et les connaissances scientifiques dans le domaine des Sciences de la Nature soulignent le rôle intellectuel et politique important joué par les sujets de cette recherche dans le contexte de leurs communautés.

Mots-clés: Éducation Rurale ; Licence en Éducation Rurale de l'UFVJM ; Sciences de la Nature ; Représentations Sociales ; Entretien Narratif.

TEACHERS' SOCIAL REPRESENTATIONS OF NATURE SCIENCE TEACHING: a study with graduates of the Rural Education degree program of UFVJM

ABSTRACT

This research investigated the social representations of teaching natural sciences alongside teachers who have graduated from the Bachelor's Degree in Rural Education at the Federal University of the Jequitinhonha and Mucuri Valleys. Based on the hypothesis that the teacher who graduates from the Field Education reference matrix faces the challenges of becoming a professional who aims to guarantee the protagonism of the subjects and the contexts of the countryside; of building and guaranteeing a school based on the law that is capable of meeting the demands of the community in which they work and; to build a school project associated to a project for the countryside and society from a sustainable and emancipatory perspective; our objective was to analyze the challenges experienced by the research subjects in teaching basic education, more precisely at the Padre João Afonso State School, an institution located in the city of Itamarandiba, in the Upper Jequitinhonha Valley region. Regarding the teaching of natural sciences, the results show that the subjects of this research are constantly concerned with articulating ethical-political issues relating to the ways of producing and reproducing life in the countryside to their teaching practices. Thus, their social representations of the teaching of natural sciences reveal challenges that can be identified in the need to bring the issues that permeate the rural way of life into classroom practice, including infrastructure and a lack of basic resources related to the way in which the right to education has been met by the Minas Gerais State Department of Education. The precarious offer of school transport, the lack of teaching materials contextualized to the peasant reality and the lack of adequate laboratories are the main challenges identified in the teachers' narratives. As for the possibilities, the ways of thinking, feeling and acting in relation to the teaching processes built on the dialog between popular knowledge and scientific knowledge in the area of Natural Sciences point to the relevant intellectual and political role played by the subjects of this research in the context of their communities.

Keywords: Rural Education; UFVJM Rural Education Degree; Natural Sciences; Social Representations; Narrative Interview.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE PROFESORES SOBRE LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS NATURALES: un estudio con egresados de la Licenciatura en Educación del Campo de la UFVJM

RESUMEN

Esta investigación examinó las representaciones sociales sobre la enseñanza de Ciencias Naturales entre profesores egresados de la Licenciatura en Educación del Campo de la Universidad Federal de los Vales de Jequitinhonha y Mucuri. Partiendo de la hipótesis de que el profesor formado desde la matriz de referência de la Educación del Campo enfrenta desafíos para constituirse como un profesional que busca garantizar el protagonismo de los sujetos y los contextos campesinos; construir y asegurar una escuela de derecho capaz de satisfacer las demandas de la comunidad donde opera; y desarrollar un proyecto escolar vinculado a un proyecto de campo y sociedad desde una perspectiva sustentable y emancipadora; nuestro objetivo fue analizar los desafíos experimentados por los sujetos de investigación en la enseñanza de la educación básica, específicamente en la Escuela Estatal Padre João Afonso, institución ubicada en la ciudad de Itamarandiba, región del Alto Vale de Jequitinhonha. En relación con la enseñanza de Ciencias Naturales, los resultados señalan que los sujetos de esta investigación se preocupan constantemente por articular cuestiones ético-políticas relacionadas con las formas de producir y reproducir la vida en el campo en sus prácticas docentes. Así, sus representaciones sociales sobre la enseñanza de Ciencias Naturales revelan desafíos, que pueden identificarse en la necesidad de incorporar las cuestiones que atraviesan el modo de vida campesino a la práctica en las clases, entre los cuales se destacan la infraestructura y la falta de recursos básicos, en relación con la forma en cómo se está cumpliendo el derecho a la educación por parte de la Secretaría de Educación de Minas Gerais. La oferta precaria de transporte escolar, la falta de materiales didácticos contextualizados a la realidad campesina y la inexistencia de laboratorios adecuados son los principales desafíos identificados en las narrativas de los profesores. En cuanto a las posibilidades, las formas de pensar, sentir y actuar en relación con los procesos de enseñanza construidos a partir del diálogo entre los conocimientos populares y los conocimientos científicos del área de Ciencias Naturales señalan el relevante papel intelectual y político desempeñados por los sujetos de esta investigación en el contexto de sus comunidades.

Palabras clave: Educación del Campo; Licenciatura en Educación del Campo de la UFVJM; Ciencias Naturales; Representaciones Sociales; Entrevista Narrativa.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEB - Conselho Brasileiro de Educação
CF - Constituição Federal
CN - Ciências da Natureza
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNEC - Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo
CPEC - Comissão Permanente de Educação do Campo
CONSEP - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCNE - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EFA - Escola Família Agrícola
EEPJA - Escola Estadual de Padre João Afonso
EFAV - Escola Família Agrícola de Veredinha
EM - Ensino Médio
FaE - Faculdade de Educação
FAFIDIA - Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina
FIH - Faculdade Interdisciplinar em Humanidades
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação
FUNDEP - Fundação de Apoio da Universidade Federal de Minas Gerais
GERES - Grupo de Estudos em Representações Sociais
IEF - Instituto Estadual de Florestas
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IECT - Instituto de Engenharia, Ciência e Tecnologia
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LC - Linguagens e Códigos
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEC - Licenciatura em Educação do Campo
MEC - Ministério da Educação
MG - Minas Gerais
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PEBRID - Programa de Formação continuada de educadores da rede pública dos municípios atingidos pelo rompimento da Barragem de Fundão em Minas Gerais - Escola da Bacia do Rio Doce.
PIBID - Programa de Iniciação à Docência
PPC - Projeto Político Pedagógico
PPJ - Projeto Produtivo do Jovem
PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RSM - Representação Social em Movimento
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SESU - Secretária de Educação Superior
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEE - Secretaria Estadual de Educação

TRS - Teoria das Representações Sociais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

RSM - Representações Sociais em Movimento

TC - Tempo Comunidade

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TU - Tempo Universidade

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos legais que orientam a Educação do Campo.....	31
Quadro 2 - Características da agricultura empresarial e da agricultura familiar	37
Quadro 3 - Princípios da Educação do Campo e seus descritores.....	41
Quadro 4 - Dissertações/Teses desenvolvidas pelos integrantes/GERES	46
Quadro 5 - Fases e regras da entrevista narrativa.....	49
Quadro 6 - Equipamentos e infraestrutura da EEPJA	56
Quadro 7 - Dados sobre os funcionários da EEPJA, 2023	57
Quadro 8 - Dados da Escola Padre João Afonso	57
Quadro 9 - Docentes e servidores da LEC, 2023	66
Quadro 10 - Distribuição de vagas por semestre/período de implantação 2013-2015.....	67
Quadro 11 - Tema articulador para o trabalho Interdisciplinar do TC.....	69
Quadro 12 - Sujeitos de pesquisa e os conteúdos que lecionam na LEC	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Alto Vale do Jequitinhonha	52
Figura 2 - Escola Estadual Padre João Afonso.....	58
Figura 3 - Escola Estadual Padre João Afonso.....	58
Figura 4 - Escola Estadual Padre João Afonso.....	60
Figura 5 - Empório do Campo.....	61
Figura 6 - Empório do Campo.....	61
Figura 7 - Empório do Campo.....	62
Figura 8 - Empório do Campo.....	62
Figura 9 - Empório do Campo.....	63
Figura 10 - Representação dos três eixos estruturantes da LEC da UFVJM.....	68
Figura 11 - Representação gráfica das formas de pensar, sentir e agir sobre o ensino de Ciências da Natureza.....	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I.....	25
MATRIZES TEÓRICAS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	25
1. Educação do Campo como referência analítica.....	25
1.1 Teoria das Representações Sociais (TRS).....	42
1.2 Entrevistas narrativas	49
CAPÍTULO II.....	51
CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA PESQUISA.....	512
2. Escola e sociedade.....	512
2.1 Universidade e sociedade	64
CAPÍTULO III	76
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	768
3. Protagonismo dos sujeitos	802
3.1 Luta pela educação como direito	91
3.2 Projeto de escola vinculado a um projeto de campo numa perspectiva sustentável e emancipatória.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	139
APÊNDICE 01 - Termo de Autorização da Instituição	139
APÊNDICE 02 - Declaração de autorização	1412
APÊNDICE 03 - Termo de consentimento livre e esclarecido	142
APÊNDICE 04 - Declaração de consentimento	145
APÊNDICE 05 - Roteiro da Entrevista Narrativa	146
ANEXO 01 - Organograma Ciências da Natureza.....	147
ANEXO 02 - Matriz curricular do Curso de Graduação em Educação do Campo Licenciatura com habilitação em Ciências da Natureza.....	148
ANEXO 03 - Ficheiro de fotos da EEPJA	154

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa - vinculada à linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - investigou as Representações Sociais de professores que atuam na área de Ciências da Natureza em uma escola do campo situada no Alto Vale do Jequitinhonha, região nordeste de Minas Gerais. A Educação do Campo, paradigma¹ em que esses sujeitos foram formados, surgiu nas discussões acadêmicas travadas na década de 1990 no Brasil e, desde então, vem se institucionalizando por meio de conquistas de marcos legais e da construção de práticas educativas que se “manifesta[m] na luta pelo reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de viver e produzir a vida no campo” (Alves, 2015, p.14). Antunes-Rocha, Alves e Hunzicker (2023) apontaram recentemente que, na conjuntura atual, a Educação do Campo deve ser compreendida a partir de princípios básicos que visam assegurar

o cumprimento do direito de acesso universal à educação e à legitimidade dos processos didáticos valorizando o saber local, somados à defesa de um projeto de produção da vida economicamente justo e sustentável. Os conceitos relacionados à sustentabilidade e à diversidade complementam a Educação do Campo ao indicarem novas relações entre as pessoas e a natureza e entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. Levam em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural (Antunes-Rocha, Alves, Hunzicker, 2023, p. 06).

Reconhecer a Educação do Campo como referencial analítico e como prática educativa significa compreendê-la na perspectiva do protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos. Na visão das teóricas, o compromisso com a “luta pela escola como um direito e com a necessidade de articulação entre o projeto formativo e o projeto de campo encontram seus fundamentos numa visão sustentável e emancipatória do conhecimento” (Antunes-Rocha, Alves e Hunzicker, 2023, p.6). Por esse viés, entendemos que a emergência da área de Ciências da Natureza tem contribuído com a ampliação e democratização dos princípios básicos da

¹ Nesta pesquisa utilizamos a noção de paradigma definida por Kuhn (1994) e reelaborada por Fernandes & Molina (2004), para quem a Educação do Campo é um novo paradigma que vem sendo construído junto com os camponeses e não apenas para eles. Esse paradigma rompe com o paradigma da Educação Rural, que tem como referência o “produtivismo”, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida.

Educação do Campo. Uma das principais contribuições dessa área está ligada à superação do formato estruturado em torno da separação do ensino em disciplinas, herança de visões fragmentadas do processo de produção de conhecimento. A tendência de dividir o conhecimento em áreas disciplinares específicas resultou em compartimentalização e isolamento entre as diferentes áreas do saber. Compreendemos que essa visão de formação fragmentada pode levar à falta de diálogo e integração entre as disciplinas, limitando a compreensão holística² de fenômenos complexos, dificultando a abordagem de problemas interdisciplinares de maneira abrangente e, por conseguinte, o ensino de Ciências da Natureza em suas diversas vertentes.

Não ignoramos que, nos últimos anos, tem havido um movimento em direção à superação dessa fragmentação através de abordagens que buscam integrar conhecimentos de várias disciplinas para uma compreensão mais completa dos fenômenos químicos, físicos, matemáticos e biológicos. No contexto específico do ensino de conteúdo das Ciências da Natureza, os pesquisadores da Educação do Campo têm apontado que promover uma colaboração mais estreita entre diferentes áreas do conhecimento exige superar

o fazer pedagógico que ultrapasse a fragmentação existente, convencionalmente separando os conteúdos da Física, da Química, da Geologia e da Biologia, e consequentemente suas especificidades metodológicas fortemente incorporadas pela cultura escolar, que por sua vez requer amenizar os limites entre esses campos disciplinares, sob a perspectiva de uma visão mais unitária dos conhecimentos da natureza. Tais ideias reafirmam a importância de aproximações entre os estudos acadêmicos e os contextos educacionais (Brito, Silva, 2015, p.768).

As Ciências da Natureza buscam compreender os princípios, leis e processos que regem o funcionamento da natureza e do mundo físico, pois exploram desde a estrutura fundamental da matéria, até a diversidade da vida e a dinâmica do universo numa perspectiva sustentável. Além disso, as Ciências da Natureza desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de tecnologias, na compreensão dos impactos humanos no meio ambiente e na busca por

² O filósofo grego Aristóteles foi um dos primeiros a refletir sobre os aspectos do “holismo” ao abordar o conceito em sua obra “Metafísica”. Segundo ele, “O todo é maior que a soma das partes”. Na modernidade, o filósofo francês Augusto Comte (1798-1857), em diversas passagens da sua obra, utiliza essa ideia para entender a “ciência como um todo”. Na contemporaneidade, essa perspectiva tem sido contestada, entre outros, por sociólogos como Boaventura de Souza Santos. Para esse pensador, trata-se de uma racionalidade limitada em que “há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma das partes. Há, pois, uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não têm existência fora da relação com a totalidade. As possíveis variações do movimento das partes não afetam o todo e são vistas como particularidades” (Santos, 2002, p. 242).

soluções para desafios globais, como a sustentabilidade e a preservação dos recursos naturais. Nos termos de Jesus (2011), a área das Ciências da Natureza caracteriza-se por ser uma construção humana, portanto, com interferência direta no construto social e cultural.

A conquista dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo por área do conhecimento desafiou as instituições de Ensino Superior a pensar novos pressupostos que, no contexto da formação de professores, estivessem pautados numa nova organização curricular comprometida com um percurso formativo voltado para a realidade campesina. No limiar dos debates suscitados pela conquista do direito à educação reconhecido pelo Estado brasileiro no começo deste século, Maria Isabel Antunes-Rocha (2011, p.41) defendeu os processos de formação de professores por área do conhecimento, por entender que tal perspectiva seria comprometida com a superação do modelo disciplinar vigente no paradigma da Educação Rural. Para a pesquisadora, a perspectiva proporcionaria aos professores uma formação mais totalizante e condizente com as várias dimensões educativas da realidade dos sujeitos da Educação do Campo. No caso específico do ensino de Ciências da Natureza, Melzer, Brick, Hoffmann (2021) observaram recentemente que a Educação do Campo demanda um ensino comprometido

com as lutas sociais contra a ordem vigente, principalmente as que dão origem para a própria Educação do Campo. Não significa, com isso, apenas um ensino de ciências engajado com a transformação macrossocial, mas, também, engajado com as transformações macrossociais e locais, com a ruptura dos silenciamentos das diversas formas de agir num mundo igualmente diverso. O silenciamento das culturas e dos saberes é assim o silenciamento da diversidade natural que as produz dialeticamente, em nome de uma monocultura de saberes alienados da própria riqueza natural-cultural que o campo produz (Melzer, Brick, Hoffmann, 2021, p.189).

Os autores sustentam que a formação de professores de Ciências da Natureza nas Licenciaturas em Educação do Campo ofertadas nas universidades públicas brasileiras estabeleceu-se como caminho para garantir que o contexto escolar do campo, em suas múltiplas contradições, recebesse uma formação capaz de abarcar as diversas dimensões educativas dos seus sujeitos e dos seus contextos. Com efeito, a formação em Ciências da Natureza tem se dedicado ao estudo dos fenômenos naturais que ocorrem no universo, incluindo aspectos físicos, químicos e biológicos referenciados pelas diretrizes e princípios da Educação do Campo, tanto na Educação Básica, como na formação inicial e continuada de professores.

Nesse contexto, destaca-se o trabalho desenvolvido pela Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Esse curso de graduação habilita profissionais para o exercício da docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Voltada para os processos educativos ocorridos nas escolas que atendem as populações do campo, a LEC/UFVJM possui em seu currículo as habilitações em Linguagens e Códigos e em Ciências da Natureza. Espera-se que o egresso do curso tenha a capacidade de promover uma leitura crítica do mundo, de contribuir para o fortalecimento das políticas públicas para o campo e que sejam capazes de compreender as demandas e a diversidade da população do campo, em seus aspectos culturais, políticos, sociais, econômicos e ambientais, entre outros (UFVJM, 2018, p.30).

No caso específico da habilitação em Ciências da Natureza, o diálogo que o Projeto Pedagógico (PPC) do curso propõe entre a formação de professores do campo e os conhecimentos movimentados pela área remetem aos ensinamentos de Miguel Arroyo (2005, p.10), de que “o campo não se desenvolve na lógica fragmentada com que a racionalidade técnica recorta as cidades, onde cada instituição e campo profissional é capacitado para dar conta de um recorte do social. No campo, nas formas produtivas em que os diversos povos se organizam, tudo é extremamente articulado”.

Em estudos anteriores realizados com estudantes da área de Ciências da Natureza da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM, verificou-se que os discentes conseguiram satisfatoriamente articular os conhecimentos do cotidiano e as demandas das comunidades do Vale do Jequitinhonha com os conhecimentos científicos abarcados pelo PPC do curso vigente à época da pesquisa (2014-2016). No entanto, não existem estudos que mostrem como a formação em Ciências da Natureza pautada na relação indissociável entre a escola e a comunidade tem repercutido na prática desses sujeitos, hoje egressos do curso. Assim, comprometidos com a matriz da Educação do Campo e com os mecanismos de contestação à fragmentação disciplinar e sua limitação da leitura totalizadora das problemáticas sociais, esta pesquisa buscou investigar as Representações Sociais dos professores egressos do curso de Ciências da Natureza da LEC da UFVJM.

Entende-se que o estudante que frequentou uma Licenciatura em Educação do Campo para atuar em escolas do campo tem o desafio de se constituir como um docente que visa constantemente garantir o protagonismo dos sujeitos e dos contextos campestres, de construir e garantir uma escola de direito, isto é, uma escola que seja capaz de atender as demandas da

comunidade onde ele atua e de construir um projeto pedagógico em que seja possível articular sua prática docente com um projeto emancipatório de campo e de sociedade.

Diante do exposto, o que motivou este estudo foi investigar como pensam, sentem e agem os egressos da LEC/UFVJM no que tange o ensino das Ciências da Natureza nas escolas em que atuam. Para isso, esta investigação buscou compreender o que aconteceu quando esses sujeitos formados no paradigma da Educação do Campo, egressos da LEC/UFVJM, começaram a atuar na função de professores de Ciências da Natureza. Quais desafios e possibilidades esses professores estão vivenciando para se constituírem como educadores do campo na área de Ciências da Natureza?

Para analisarmos as Representações Sociais dos professores do campo sobre o ensino de Ciências da Natureza, buscamos fundamentação teórica nos estudos de Antunes-Rocha (2011, 2012, 2023), pensadora que, trabalhando com a teoria elaborada por Serge Moscovici (2012, 2015), construiu uma profícua abordagem de investigação das Representações Sociais na perspectiva da Educação do Campo. No âmbito dessa referência, adotou-se aqui os estudos de Jovchelovitch e Bauer (2002) para orientar a construção dos dados realizada por meio da entrevista narrativa, procedimento que permite a compreensão aprofundada das informações oferecidas pelos sujeitos. Segundo esses autores, a entrevista narrativa é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, “a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema de pergunta-resposta da maioria das entrevistas” (Jovchelovitch e Bauer, 2002, p.95). Dessa forma, percebe-se que a entrevista narrativa foge da estruturação mantida e construída pelo entrevistador. Nessa perspectiva, os autores utilizaram entrevistas narrativas no sentido de possibilitar o acesso ao diálogo dos sujeitos, entendendo que através das narrativas

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. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (Jovchelovitch, Bauer, 2002, p.91).

No contexto das Representações Sociais, as entrevistas narrativas são importantes porque permitem uma compreensão mais profunda das formas de pensar, sentir e agir que as pessoas têm sobre determinados temas. Essas narrativas revelam como as pessoas constroem, compartilham e negociam significados sociais em suas vidas cotidianas. Ao analisar essas

narrativas, podemos identificar convergências, divergências, bem como outras nuances presentes nas histórias contadas pelos sujeitos. Essa abordagem qualitativa ajuda a capturar a complexidade e a riqueza das Representações Sociais em seu contexto natural. Como se vê, as entrevistas narrativas adotadas nesta investigação se justificam como procedimento na construção dos dados, uma vez que os sujeitos da pesquisa se expressaram, por meio do ato de narrar, sobre as suas experiências como professores de Ciências da Natureza. Logo, o desenvolvimento de uma narrativa que torne familiar os elementos tensionados no cotidiano vão ao encontro da perspectiva sobre as Representações Sociais proposta por Moscovici (2012), referencial de grande importância para o desenvolvimento das análises das narrativas produzidas pelos professores egressos do curso de Ciências da Natureza da LEC/UFVJM.

Sendo assim, e partindo do quadro teórico-analítico aberto pelo estudo pioneiro de Antunes-Rocha (2011, 2012), esta tese estrutura-se em três capítulos. No primeiro abordamos os referenciais teóricos-metodológicos da matriz da Educação do Campo, das Representações Sociais e das Entrevistas Narrativas. De início, historicizamos o movimento de construção da Educação do Campo no Brasil, demonstrando a organização coletiva dos seus princípios, os avanços e os desafios no campo das políticas públicas que o paradigma tem enfrentado na efetivação e na materialidade das conquistas alcançadas ao longo dos anos de luta. Nos dias atuais, a Educação do Campo segue sua trajetória de busca por uma educação contextualizada e inclusiva para os povos do campo. É notório que ocorreram avanços na implementação de políticas públicas voltadas para efetividade e consolidação da Educação do Campo, ou visando garantir o acesso equitativo à educação de qualidade para os povos que vivem no campo. No desenvolvimento de currículos que integram saberes locais, práticas sustentáveis e temas relevantes para as realidades camponesas, os avanços podem ser notados nos programas que buscam capacitar professores, promover a formação inicial e continuada e fortalecer a infraestrutura educacional em áreas ocupadas pelas populações do campo. Em outras palavras, as discussões sobre a importância de uma educação que considere a diversidade cultural, socioeconômica e geográfica dos povos camponeses foram intensificadas, impulsionando esforços entre a sociedade civil organizada e o Estado para garantir que a Educação do Campo seja mais efetiva, inclusiva e alinhada às demandas e potencialidades dessas especificidades.

Em seguida, abordamos a Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta por Serge Moscovici (2012, 2015), buscando apreender nessa abordagem aspectos relacionados aos modos com os quais as pessoas constroem e compartilham conhecimento sobre o mundo ao seu redor. Para Moscovici, as Representações Sociais constituem-se como sistema de valores,

ideias e práticas, construções individuais engendradas coletivamente. Ele investigou como as Representações Sociais moldam a maneira como percebemos, interpretamos e respondemos a fenômenos sociais, promovendo a compreensão de como as ideias e crenças formam-se e disseminam-se dentro de grupos sociais. Moscovici também enfatizou a importância das Representações Sociais na criação de significados compartilhados e na construção da identidade social. Nos dizeres de Moscovici (2015), as Representações Sociais teriam como característica peculiar o senso comum coletivo, uma vez que buscam analisar

modos de pensamentos que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos; modos de pensamentos aplicados a “objetos” diretamente socializados, mas que, de maneira cognitiva e discursiva, as coletividades são continuamente orientadas a reconstruir nas relações de sentido aplicado à realidade e a si mesmas (Moscovici, 2015, p. 218).

Parece certo dizer que, do ponto de vista epistemológico, as Representações Sociais constituem uma “análise de todos aqueles modos de pensamento que a vida cotidiana sustenta. Nas últimas décadas, as Representações Sociais têm sido utilizadas como um aporte teórico capaz de promover a análise entre diferentes tipos de informações em uma perspectiva dinâmica” (Carvalho, Ribeiro e Antunes-Rocha, 2017, p.345).

No segundo capítulo apresentamos os contextos de pesquisa. Primeiro contextualizamos a escola, *lócus* compreendido como importante peça na construção das Representações Sociais dos professores egressos da LEC/UFVJM. Em seguida, tratamos de situar a habilitação de Ciências da Natureza da LEC/UFVJM. Nos dois momentos, o contexto engloba todos os elementos e condições que cercam a pesquisa, incluindo o local físico, as pessoas envolvidas, as circunstâncias culturais, sociais e históricas, bem como os recursos disponíveis. Entender o contexto de pesquisa é crucial, pois ele influencia diretamente a maneira como os dados são construídos, interpretados e analisados. Compreender o contexto oferece o pano de fundo necessário para uma compreensão completa e precisa do fenômeno em estudo.

No terceiro capítulo, apresentamos as análises e discussão dos resultados das narrativas dos sujeitos desta pesquisa e das suas experiências com o ensino de Ciências da Natureza nos contextos educativos que ocupam. A ideia foi buscar compreender suas formas de pensar, sentir e agir sobre o ensino de Ciências da Natureza. De modo que os dados foram analisados a partir dos três princípios da Educação do Campo, a saber: a) o protagonismo dos sujeitos camponeses e seus contextos, princípio que está diretamente vinculado a toda realidade política, social e

cultural desses povos; b) a educação como um direito, que envolve o acesso a uma escola de qualidade com boas condições estruturais e materiais, próxima das residências e com oferta em todos os níveis de ensino e; c) uma escola que seja articulada com um projeto de campo e um projeto de sociedade numa perspectiva sustentável e emancipatória.

CAPÍTULO I - MATRIZES TEÓRICAS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem opressores, nem se torna, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos (Paulo Freire, 2005).

1. Educação do Campo como referência analítica

Com o protagonismo dos movimentos sociais, o “Movimento Por Uma Educação do Campo” surge nos anos 1990 visando romper com o que então se denominava e se estruturava como Educação Rural³. Nota-se nos discursos daquela época uma preocupação constante com o estabelecimento do sentido da preposição “do” acoplada ao sintagma nominal “Educação do Campo”. Mais que a ocupação de um novo território, a luta em torno da linguagem manifestava o protagonismo assumido pelos sujeitos camponeses organizados, que historicamente lutam e reivindicam dos poderes instituídos a erradicação das desigualdades reproduzidas pelos aparelhos ideológicos do Estado. Naquela conjuntura, a referida preposição foi entendida como

[u]m ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites ‘impostos pelo quadro em que se insere’, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas (Caldart, 2009, p.41).

Recentemente, Antunes-Rocha (2020) chamou atenção para o fato de que é daí, de discursos fundadores como esse, que parte a compreensão de que a Educação do Campo vincula-se a um projeto de escola, de campo e de sociedade no qual a agricultura familiar camponesa ocupa o seu lugar como produtora de alimentos básicos e guardiã da biodiversidade (Antunes-Rocha, 2020, p.30). A Educação do Campo, nesse sentido, não existe sem a agricultura familiar, eis um princípio que precisa ser afirmado constantemente. Conforme Fernandes e Molina assinalaram, “a concepção de campo e de educação deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra” (Fernandes; Molina, 2004. p.43). Para esses teóricos, a agricultura familiar vive em confronto permanente com a agricultura capitalista, de modo que se o agronegócio avança, avançam também os movimentos

³ Ver o texto “O campo da Educação do Campo”, de Fernandes e Molina (2004).

camponeses organizados na defesa dos seus territórios e dos seus estilos específicos de produção da vida.

Pode-se dizer que muito do que hoje encontra-se institucionalizado como Educação do Campo provém do trabalho dos sujeitos organizados em torno de mudanças significativas na ordem social vigente. A medida que foi crescendo, o “Movimento Por Uma Educação do Campo” ampliou as discussões em torno do desenvolvimento social necessário à construção de processos educativos emancipatórios; ocupando espaços estratégicos nas escolas, secretarias de educação e, sobretudo, nas universidades públicas do país. Com o passar dos anos a partir da luta coletiva pelo atendimento às demandas, os princípios da Educação do Campo vêm sendo ampliados porque, na prática, o paradigma foi convocado a contribuir com outras frentes para além daquelas construídas original e cuidadosamente pelos sujeitos coletivos do saber. De todo modo, a construção das políticas de formação de professores do campo pautadas no protagonismo dos sujeitos caminhou para a superação do paradigma da Educação Rural. A ideia que permanece é a de que não cabe aos sujeitos do conhecimento receberem uma proposta educativa, mas sim, participar da construção dos processos formativos e da articulação da escola com a sociedade.

A legitimidade da Educação do Campo como referência analítica, portanto, está ligada

não somente à tarefa de superação das dificuldades na democratização da educação pública brasileira, mas também do projeto de país centrado na produção capitalista. Desde que promoveu a transição do capitalismo agrário para o capitalismo industrial, o Brasil oscila entre dois distintos projetos de país: um ligado à agricultura camponesa, outro ao agronegócio. Esse, hegemônico, é predominantemente centrado na acumulação, na expropriação, no latifúndio, na servidão e na dominação econômica. Aquela busca romper com essa lógica perversa por meio da organização coletiva e da tomada de consciência por parte dos camponeses, uma vez que é concebido no interior do projeto histórico da classe trabalhadora (Alves, 2016, p.32).

Em outras palavras, não há como se falar em Educação do Campo sem considerar que a proposta foi construída com os sujeitos camponeses que lutaram para que as suas demandas fossem inseridas na agenda do Estado brasileiro. O movimento em torno da Educação do Campo, desde suas instâncias fundadoras, busca estratégias de acesso aos direitos embutidos no próprio conceito de Educação constante no 1º artigo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB):

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e

pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

Uma das formas de se pensar uma educação específica para o campo é privilegiar o protagonismo dos movimentos sociais ligados a ele, pois um dos objetivos da LDB é contribuir com o estabelecimento de condições para que o cidadão passe a ser sujeito do processo de produção do conhecimento e de sua própria vida. É nessa direção que Caldart (2000) aponta para a importância das conquistas e dos desafios acumulados pelos sujeitos coletivos do saber na construção do paradigma da Educação do Campo, enquanto Arroyo e Fernandes (1989) salientam a existência, nas margens da sociedade brasileira, de uma pedagogia que vai além da escola, organizada na prática social. É importante a compreensão de que a inserção da Educação do Campo na agenda pública foi fortalecida após a realização da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1998). Depois desse acontecimento foi possível acompanhar os avanços e desafios da proposta, sobretudo a partir das publicações da Coleção “Por Uma Educação Básica do Campo” editada entre os anos de 1998 e 2008. No entanto, há de se considerar que a Educação do Campo, enquanto paradigma, foi construída no diálogo com segmentos diversos da sociedade, o que acabou por ampliar a própria noção epistemológica de “campo” pensada a partir das pedagogias construídas historicamente pelos movimentos sociais e populares.

É nesse sentido que podemos situar ações como os cursos superiores voltados às demandas dos povos do campo fomentados nos anos 2000 pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA. Os exemplos são muitos, mas aqui cabe destacar a experiência dos cursos de Pedagogia, Letras e Matemática ofertados entre 2006 e 2012 pela Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina, a FAFIDIA, unidade acadêmica da Universidade do Estado de Minas Gerais. Experiências exitosas de formação de professores como essa, construídas pelos movimentos sociais do campo em articulação com entidades sindicais e órgãos ligados à administração pública, como a Fundação de Apoio da Universidade Federal de Minas Gerais (FUNDEP) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), contribuíram para a edição do Decreto 7352/2010, dispositivo que traz em seu artigo 2º os princípios que norteiam a constituição das escolas do campo como território que respeita a existência de diferentes tempos e espaços historicamente negligenciados pelo paradigma hegemônico da Educação Rural. Uma escola democrática é o que concebe o decreto, marco importante do processo de institucionalização do paradigma que entende como princípios da Educação do Campo:

- I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia.
- II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010, s/p).

Após a publicação desse regramento, as discussões avançaram no rumo da consolidação dos cursos de nível superior de Licenciatura em Educação do Campo que, até então, funcionavam como projetos pilotos nas universidades públicas, a exemplo do citado caso da FAFIDIA. O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria da Educação Superior e da Secretaria de Educação Continuada de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), estimulou a institucionalização dos cursos por meio do Edital nº 2, de 23 de abril de 2008, que convocava

as Instituições Públicas de Educação Superior para a apresentação de projetos de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, com duração de quatro anos, para a formação de professores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas localizadas em áreas rurais. As ações decorrentes dos projetos selecionados, no tocante à oferta de cursos nas instituições públicas, deverão observar o princípio constitucional de gratuidade e de igualdade de condições para o acesso ao ensino (Brasil, 2008, s/p).

No contexto dessa convocação, a Presidenta Dilma Rousseff, por meio da portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, lançou o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), com a finalidade de

apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a

formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2013, p.02).

Na sequência da caminhada pela institucionalização do paradigma, em março de 2015, o governo de Minas Gerais instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo no estado, com o propósito de ratificar as orientações constantes na Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para Educação Básica das Escolas do Campo. Trata-se de um documento que é

fruto das discussões ocorridas no Grupo de Trabalho: “Educação do Campo” (2011), do “I Seminário Educação do Campo: Propostas de Diretrizes para Minas Gerais” (2012) e do trabalho da Comissão Permanente de Educação do Campo - CPEC ao longo dos anos de 2013, 2014 e 2015, as diretrizes representam a síntese do diálogo entre a sociedade civil, o Estado, os movimentos sociais e as entidades de formação de educadores e educadoras a fim de formular uma política pública educacional que de fato atenda às necessidades dos povos do campo. O desafio nesse momento é a culminância num Plano de ação efetive políticas públicas que melhore a realidade educacional dos diversos territórios do campo no Estado de Minas Gerais (Minas Gerais, 2015).

Não há dúvidas de que a Educação do Campo não pode mais ser desconsiderada em sua concepção, suas práticas e seus efeitos emancipatórios. Conforme Antunes-Rocha (2021) observa, a Educação do Campo tem se expandido em âmbito federal, estadual e municipal, alcançando todos os estados federativos e um grande número de municípios por meio da organização dos sujeitos coletivos interessados em lutar pelo direito à educação, bem como pela oferta de cursos de formação continuada, de material didático adequado às suas realidades e de cursos superiores de formação inicial construídos na perspectiva dos princípios da Educação do Campo. Nesse contexto de luta e resistência, não podemos deixar de mencionar o Programa Escola da Terra, ação prevista no eixo nº 1 do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) lançado pelo Governo Federal em 20 de março de 2012. O objetivo desse programa é oferecer formação continuada, política e metodológica para que os educadores do campo possam lidar com as demandas contemporâneas. No que tange ainda à formação continuada, não podemos esquecer também do recente Programa de Formação continuada de educadores da rede pública dos municípios atingidos pelo rompimento da Barragem de Fundão em Minas Gerais – Escola da Bacia do Rio Doce (PEBRID). O objetivo do Programa, fundamentado nos princípios da Educação do Campo, é construir um processo formativo que

alcance professores e gestores da região da Bacia do Rio Doce. Trata-se de formação continuada para os sujeitos que estão atuando em escolas públicas na Educação Básica, em seus diferentes níveis e modalidades, por meio de um conjunto de dimensões que se entrecruzam no ato educativo a partir do sujeito e da realidade sobre a qual será produzido o conhecimento. Portanto, há o constante diálogo com as populações envolvidas, um compromisso ético e político assentado nos direitos humanos, com vistas à ampliação do entendimento acerca do rompimento da barragem. Em suma, as ações concretas da formação dos sujeitos buscam potencializar a participação construída como uma rede colaborativa envolvendo pontos focais das superintendências Regionais de Ensino e dos municípios, professores, formadores, tutores e cursistas (Antunes-Rocha, Alves, Roseno, 2021, p.13-15). O material da formação foi elaborado a partir da inter-relação entre áreas de conhecimento e/ou temas, modalidades e níveis de ensino. Assim, foram contemplados todos os níveis de ensino, tais como:

Educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio. Como modalidades: educação infantil, educação especial, educação indígena e quilombola, Educação do Campo, educação de jovens e adultos. Como áreas de conhecimento e/ou temas: Ciências Sociais e Humanidades, Ciências da Vida e da Natureza, Linguagem, Artes e Literatura, Matemática, Tecnologias Educacionais, Mineração, Educação Socioambiental, Cartografia: Mineração, rompimento e revitalização, Plano Experimental em Sala de Aula: Sequência didática; campos de experiência e outras práticas pedagógicas em sala de aula (Antunes-Rocha, Alves, Roseno, 2021, p.14).

Conforme evidenciado pelas pesquisadoras, num momento de emergência, o paradigma da Educação do Campo tem sido importante para educar a todos no sentido de que a previsão constitucional da “educação como um direito” passa pela valorização e reconhecimento da ampla diversidade natural e cultural existente na sociedade brasileira. Nesse sentido, Antunes-Rocha, Alves e Roseno (2021) apresentam algumas maneiras de como o movimento da Educação do Campo vem construindo princípios, conceitos e práticas e de que forma estes podem contribuir para que gestores e professores possam organizar o fazer pedagógico com as crianças, os jovens e os adultos. Na perspectiva do protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos, na luta de uma educação como direito e num projeto de escola na perspectiva sustentável, as autoras levantam conquistas da Educação do Campo, enquanto paradigma. Destacamos aqui os marcos legais referenciados pelas autoras e que se constituem como ferramentas importantes na orientação das práticas emancipatórias, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Marcos legais que orientam a Educação do Campo

ANO	EVENTO	OBJETIVO
1988	Constituição Federal	Preconiza no Artigo 6º: são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a 1378 proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9.394/96	Define o ordenamento geral da educação brasileira, tendo como um dos seus principais princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. E estabelece: Art. 28. Na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (grifo nosso). Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (Brasil, 1996).
2001	Parecer nº 36 de 04 de dezembro CEB	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
2002	Resolução nº 1, de 3 de abril	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
2004	Resolução nº 614/2004 de 17/02/2004	Autoriza a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem -Terra, que terá como mantenedor o Governo do estado do Paraná.
2008	Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
	Resolução CD/FNDE nº 21 de 26/05/2008	Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra aos Estados no exercício de 2008.
2009	Resolução 46 /CD/FNDE de 24 de agosto	Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros do Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra às Instituições de Ensino Superior Públicas a partir de 2009.

	Parecer CEE/CEB nº 436/09 de 08/10/2009	Implantação do ProJovem Campo - Saberes da Terra: Ensino Fundamental (Fase II) integrado à Qualificação Profissional - Arco Ocupacional: Produção Rural Familiar e o credenciamento de escolas certificadoras.
2010	Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012	Dispões sobre a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
2011	Resolução/CD/FNDE nº. 40 de 26 de julho de 2011 Resolução CD/FNDE nº 01 de 07/01/2011	Instituição do Programa Nacional de Educação do Campo. Altera dispositivos na Resolução CD/FNDE nº 45, de 14 de agosto de 2009, para modificar procedimentos e adequar os repasses de recursos financeiros aos Estados no âmbito do Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra aos Estados.
2012	Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
2013	Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.
2013	Portaria 579 de 2 de julho	Institui o Programa de Formação Continuada de Professores - Escola da Terra.
2015	Resolução 28220/MG	Institui as Diretrizes da Educação Básica do Campo/MG.
2021	Resolução 4673/MG	Dispõe sobre a participação de professores de escolas do campo vinculadas à Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) em cursos de Licenciatura em Educação no Campo, ministrado por instituições de Ensino Superior.
2023	Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

Fonte: Adaptado de Antunes-Rocha, Alves e Roseno (2021).

As autoras dão especial ênfase ao já referido Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro 2010 e à Resolução SEE, nº 2.820, de 11 de dezembro de 2015. Conforme vimos, foi a partir do disposto na LDB/1996, que o movimento construído em torno da Educação do Campo demandou do Governo Federal a publicação do Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro 2010, dispositivo que define o que é uma escola do campo. A resolução, numa linha semelhante, institui uma política pública de Educação do Campo voltada para o estado de Minas Gerais. Na concepção das autoras, é importante que o profissional da educação dos territórios educativos mineiros conheça o Decreto da Educação do Campo e a Resolução da Secretaria Estadual de Educação SEE com vistas a se orientar em relação aos caminhos para demandar e construir a oferta escolar do campo como um direito (Antunes-Rocha, Alves, Roseno, 2021, p.29-32).

Antunes-Rocha (2011) já apontava em estudos anteriores para a necessidade de se pensar numa formação de educadores e educadoras comprometidos com essa perspectiva político-pedagógica. O processo educativo deveria considerar o fortalecimento e a ampliação da oferta de Educação Básica no Campo, respeitando-se os direitos dos povos à diversidade sociocultural e às adaptações organizacionais, metodológicas e curriculares na vivência das peculiaridades da vida no/do campo. Nessa perspectiva teórica, reforça-se que a Educação do Campo está consolidada como um espaço fértil de pesquisas, sobretudo no que tange à formação voltada para uma educação no sentido de que os povos camponeses constituem as suas histórias enquanto sujeitos coletivos, enquanto sujeitos que produzem e reproduzem a vida no campo.

Ressalte-se que, hoje, cerca de quarenta instituições de educação superior ofertam o curso de Licenciatura em Educação do Campo (Molina, Antunes-Rocha, Martins, 2019). De modo que, em consequência dos avanços conquistados ao longo desses anos, tem-se uma expressiva produção de conhecimento acumulado como “monografias, dissertações e teses assim como a publicação de artigos, livros, vídeos e realização de seminários e palestras sobre o tema” (Antunes-Rocha, 2021, p.23). Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo com recentes debates em torno da temática da formação de professores do campo apontam para a necessidade de falarmos sobre uma formação atrelada aos modos de produção e reprodução da vida concreta dos sujeitos do contexto camponês

Muitas dessas produções promovem a valorização da trajetória de vida dos sujeitos que lutaram e lutam pela Educação do Campo, posicionando o professor e o agricultor como sujeito das demandas coletivas (Antunes-Rocha, 2021). A maior parte da produção científica mantém uma posição vigilante em torno dos avanços epistêmicos que vêm sendo ameaçados pelos retrocessos da agenda conservadora que objetiva reduzir o papel da escola como espaço, por excelência, de redução das desigualdades construídas historicamente. Arroyo (2015), sobre essa questão premente, não deixou de lembrar que

estamos em tempos de novas e radicais opções éticas e políticas no pensamento educacional, nas políticas e na cultura escolar e docente: reconhecer as identidades morais das famílias, comunidades, das infâncias, adolescências e dos jovens ou deixar-nos guiar pela cultura conservadora que segrega, reprime e criminaliza as famílias, comunidades e até suas crianças, adolescentes e jovens como imorais, violentos, logo extermináveis da ordem social e escolar (Arroyo, 2015, p.35).

Importa lembrar, mais uma vez, que para construir a Educação do Campo e, conseqüentemente, romper com as desigualdades entre o campo e a cidade suscitadas pelo alerta do teórico, é necessário inverter a lógica historicamente construída de que o campo é lugar do atraso (Antunes-Rocha, 2012). Certamente, depois dos avanços conquistados via políticas públicas, a Educação do Campo segue em luta e resistência na agenda dos movimentos sociais, sindicais e na vida dos trabalhadores e das trabalhadoras camponeses/as, bem como no cotidiano de instituições educativas como a universidade; espaço no qual muitos cursos regulares têm buscado atender as demandas dos sujeitos do campo de forma emancipadora, vinculada a um projeto de escola, campo e de sociedade preconizados nos marcos legais reconhecidos pelo Estado Democrático de Direito.

Diante desse cenário, o que a literatura produzida nas quase três décadas de discussão sobre a Educação do Campo reivindica é uma educação que defende não só a ocupação de terras improdutivas, mas também dos espaços de representação e distribuição simbólica da sociedade. No caso brasileiro, o movimento da Educação do Campo tem contribuído para a superação do modelo de desenvolvimento centrado no agronegócio. Em Minas Gerais, a semente foi lançada, vem germinando cada dia mais e já se colhe muitos frutos da luta e da reivindicação dos sujeitos que ousaram pensar a construção de uma escola do campo democrática, que não segregue, não reprima e não criminalize os educandos e suas famílias.

Avançamos, mas precisamos seguir em frente, conforme orientou, em fala no canal da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação - Anfope, Maria Isabel Antunes-Rocha (2020), uma das principais intelectuais orgânicas do “campo da Educação do Campo”. O discurso dessa intelectual exprime a importância de pensarmos constantemente na Educação do Campo como direito conquistado, e não dádiva concedida pelo Estado brasileiro. A pesquisadora destaca a potência das pedagogias da resistência construídas milenarmente pelos povos do campo, ressaltando a importância da intensificação das articulações entre os movimentos sociais, sindicais e as universidades, no sentido de reconhecer e valorizar as experiências coletivas desses sujeitos de direito.

Desde sua concepção, a Educação do Campo é um movimento que luta pela conquista de políticas públicas de modo que a população camponesa tenha o direito de acesso e permanência em uma escola com condições físicas e pedagógicas para garantir um ensino de qualidade. Além disso, que as populações camponesas tenham condições de existência no campo, o que demanda que a escola precisa ser pensada, planejada, executada e avaliada com a participação dos sujeitos. Trata-se de um projeto de escola, articulado com um projeto de

campo e de sociedade, com base em princípios, tais como os que foram sintetizados por Diniz-Menezes (2013) nestes três eixos:

O protagonismo dos sujeitos, ou seja, controle social, pedagógico e político da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. A participação dos sujeitos do campo na luta pela Educação do Campo vai desde o seu envolvimento na elaboração, execução e avaliação do processo formativo e a presença efetiva dos saberes e práticas gerados na produção e reprodução da vida no campo (Diniz-Menezes 2013, p. 33-34).

A escola como direito deve apresentar uma proposta que garanta e amplie a oferta de modalidades do ensino, melhoria dos estabelecimentos escolares, formação de professores capacitando-os para atuação em contextos de desigualdade e diversidade. O direito a escola é garantido a partir da luta, processo que evidencia um dos sinais mais agudos da profunda desigualdade social e educacional que atinge a população campesina. A Educação do Campo luta pela existência concreta da escola. Esta é uma luta fundamental. Necessário se faz que a escola atenda a todos os níveis de ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Não basta ter prédios com oferta diferenciada. É preciso ter no campo espaços físicos com laboratórios, bibliotecas, computadores, salas de aula, cantina, sanitários, água, luz, internet, salas para os professores, quadras, televisores, vídeos, gravadores, lousas, carteiras (Diniz-Menezes 2013, p. 34).

Produção sustentável da vida, pelo qual a escola pode apresentar atividades e conteúdo que demonstrem compromisso com a construção de formas sustentáveis de produção da vida no campo e na cidade. Uma educação específica e diferenciada, voltada aos interesses da vida no campo, mas alicerçada numa concepção de educação como formação humana e comprometida com uma estratégia específica de produção da vida no campo, segundo a qual a concepção de escola se ressignifica para além do espaço físico e da relação professor/aluno. A proposta é desenvolver projetos na perspectiva da manutenção ou superação do modelo de produção da vida que mantém a forma de posse da terra, das águas, dos bens de consumo, das práticas culturais, do poder político, dentre outros (Diniz-Menezes 2013, p. 34-35).

De acordo com a teórica, um projeto pensado na perspectiva da Educação do Campo, precisa atender estes três princípios imprescindíveis (Diniz-Menezes, 2013, p.33). Para ela, esses princípios sinalizam para o entendimento do pensar e do fazer uma escola do campo distanciada do modelo de escola rural. Corroboram com Diniz-Menezes os autores Antunes Rocha e Santos (2021), que em recente artigo publicado na Revista Brasileira de Educação do Campo, complementaram os três princípios elencados acima de forma mais objetiva, ao situar a Educação do Campo na dinâmica da atualidade.

A Educação do Campo vem se construindo nos últimos vinte e cinco anos no Brasil como um movimento de luta, conquistas de marcos legais e desenvolvimento de práticas. Essa trajetória está ancorada em três princípios: o protagonismo dos sujeitos camponeses e seus contextos, a luta por uma educação como direito e o compromisso com um projeto de escola vinculado a um projeto de campo e de sociedade numa perspectiva emancipatória (Antunes-Rocha, Santos, 2021, p.4).

Em outro trabalho, Antunes-Rocha, Alves e Roseno (2021) deixam claro que a distinção entre esses três princípios só existe para efeitos didáticos, pois, na verdade, os princípios são indissociáveis, isto é, é necessário empreender esforços para garantir que toda a materialidade pensada, construída e consolidada na perspectiva da Educação do Campo contenha elementos de cada princípio. Essas pesquisadoras afirmam ainda que, de toda forma, os protagonismos dos sujeitos camponeses e dos seus contextos devem considerar o fato de que os povos camponeses têm uma tradição histórica de se constituírem como sujeitos coletivos, situação que

desafia a escola, no sentido de garantir não somente a participação dos pais, como sujeitos individuais, mas também das organizações sociais por meio das quais as famílias organizam-se no meio rural. Temos movimentos sociais e sindicais, organizações não-governamentais, redes, fóruns, conselhos. Temos movimentos sociais e sindicais que são de abrangência local, estadual, nacional e internacional (Antunes-Rocha, Alves e Roseno, 2021, p.25).

Na prática, o que essas pesquisadoras ajudam a compreender é o fato de que, durante o século XX e início do século XXI, a educação foi insuficiente para atender a população que reside e trabalha no campo. Esse quadro histórico vem contribuindo para a expulsão da população e, com isso, agravando as questões econômicas, políticas, sociais e culturais no campo e na cidade. Os povos do campo que estão em luta pela educação também estão articulados em torno da sobrevivência e da permanência em seus locais de trabalho e moradia (Antunes-Rocha, Alves e Roseno, 2021, p.26). A ideia de Educação como direito, nesse caso, nos remete à LDB, que define a Educação Escolar como

um direito do cidadão e um dever do Estado. Nesse sentido, o direito à Educação Básica é direito público e subjetivo da população brasileira. Esse direito pode ser traduzido dentro dos marcos da liberdade, da democracia, do respeito à diversidade, da garantia da gratuidade e do acesso universal. Desse modo, é possível indagar sobre de que forma o Estado (país, estado federativo e município) está cumprindo este dever quando tratamos da oferta escolar para as populações do campo (Antunes-Rocha, Alves, Roseno, 2021, p.29).

Nesse sentido, podemos dizer que a Educação do Campo vincula-se a um projeto de

campo que se diferencia do modelo que apoia o esgotamento dos recursos naturais, a concentração de terra, a expulsão da população do campo e a produção baseada em uso de agrotóxicos. A literatura sobre o tema denomina essas duas formas de produção de maneira diferenciada, isto é, a agricultura familiar estaria em debate com o modelo da agricultura empresarial, ou agronegócio. Conforme Fernandes e Molina (2004) ressaltaram, “o campo não é somente o território do negócio, é, sobretudo, o espaço da cultura, da produção para a vida” (Fernandes, Molina, 2004, p.29). No Quadro 2, é possível identificar algumas características que diferenciam esses dois modelos de produção e reprodução da vida no campo e, dessa forma, demarca bem o *âmbito da Educação do Campo*.

Quadro 2 - Características da agricultura empresarial e da agricultura familiar

DIMENSÕES	CAMPO DA AGRICULTURA EMPRESARIAL	CAMPO DA AGRICULTURA FAMILIAR
Recursos Naturais	Monocultura - Commodities; Turismo; Lazer.	Policultura - uso múltiplo dos recursos naturais Turismo sustentável.
Paisagem	Homogênea e simplificada.	Paisagem heterógena e complexa
Produção	Produção para exportação (preferencialmente) Produção em larga escala concentrada em poucos produtos	Produção para exportação (preferencialmente) Produção em larga escala concentrada em poucos produtos.
Vegetação	Cultivo e criação onde predomina espécies exóticas.	Cultivo e criação onde predomina as espécies nativas e da cultura local.
Solo	Erosão, uso intensivo.	Conservação da biodiversidade.
Tecnologia	Tecnologia de exceção com elevado nível de insumos externos.	Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza.
Relações de trabalho	Competitividade, eliminação de Empregos.	Trabalho familiar e geração de emprego.
Economia	Concentração de riquezas; Aumento da miséria e da injustiça social	Democratização das riquezas; Desenvolvimento local.
População	Êxodo rural e periferias urbanas Inchadas.	Permanência na terra, povoamento do espaço rural;
Cultura	Perda da diversidade cultural.	Fortalecimento e ampliação da diversidade cultural.
Social	Desarticulação das formas Associativas.	Movimentos associativos; sindicais.
Educação	Paradigma da Educação Rural	Paradigma da Educação do Campo.
Projetos do Campo	Campo do Agro-negócio.	Campo da Agri-cultura.

Fonte: Adaptação de Fernandes e Molina (2004)

Por esta via, faz-se pertinente lembrar, tal como acentua Molina (2015), que “sem enfrentar o agronegócio não pode haver Educação do Campo: a vitória do agronegócio é a

derrota da Educação do Campo, e não há coexistência possível” (Molina, 2015, p.382). Para esta pesquisadora, essa contradição é fundamental uma vez que muitos tentam invisibilizar este conflito sob argumentos manifestos ou latentes, alegando defesa da coexistência de ambos e dessa forma, negando-se a compreender o quanto o crescimento de um significa cada vez mais, o sufocamento do outro (Molina, 2015).

Observa-se que se comprometer com a luta por um campo onde possa acontecer a Agricultura traz desafios para a educação, visto que este modo de vida sinaliza também a construção de outras formas de organização de uma nova sociedade. Dessa forma, a escola assume a função de uma ferramenta necessária, um dispositivo capaz de produzir aprendizagens teóricas e práticas que auxiliem na construção de novos sujeitos, de uma nova escola, um novo campo e uma nova sociedade (Antunes-Rocha, Alves e Roseno, 2021, p.28). Segundo essas autoras, para pensarmos na escola do campo da atualidade, como espaço que tenha como pilares o protagonismo da população camponesa no planejamento, execução e avaliação do seu projeto pedagógico, temos alguns desafios, a saber:

a) Conhecer os sujeitos e suas formas de trabalho: as identidades dos agricultores familiares são articuladas a um espaço sócio territorial, se produzem/reproduzem pelo trabalho na terra e na natureza através de atividades e pelo uso de instrumentos e produtos (artesanato, casa de farinha, enxada, foice, colheitadeira, arado, presença de animais como suínos, aves e caprinos, bovinos e equinos, horta, pomar, produtos alimentares como mandioca, arroz, feijão, milho, legumes, hortaliças, rede de pesca, fogão a lenha, derivados do leite, carroça, carro de boi, dentre outros). É preciso conhecer as diferentes experiências a partir da agroecologia, cooperativismo e soberania alimentar desenvolvidas pelos camponeses, no sentido de construir novos espaços territoriais no meio rural no qual prevaleçam relações de trabalho e de poder baseadas na igualdade e no respeito mútuo (Antunes-Rocha, Alves, Roseno, 2021, p.37).

b) Conhecer os sujeitos e suas lutas: ao longo da história brasileira, esses sujeitos, invisíveis aos olhos das política pública, mas visíveis à brutalidade da segurança pública, vêm historicamente se organizando por meio de suas lutas por direitos (pela Reforma Agrária, pela permanência na terra, contra o trabalho escravo, pela soberania alimentar, pelo uso sustentável das florestas, dos solos e das águas, por crédito, contra a exploração do trabalho infantil, contra os agrotóxicos, por assistência técnica, para citar algumas de suas lutas). Isso é importante para garantir que, na prática docente, o movimento social apareça como educativo, isto é, suas formas de organização, de lutas, seus gestos, suas músicas, seus processos formativos e suas formas de lidar com o trabalho, com o lazer, com as crianças, mulheres e idosos, são experiências e saberes que precisam estar presentes na escola. Para um diálogo com os movimentos de atuação local, regional, estadual e nacional é relevante que o educador envolva os estudantes em pesquisas na região onde residem

e/trabalham para conhecer os que ali vivem, bem como suas formas de organização (Antunes-Rocha, Alves, Roseno, 2021, p.37).

c) Conhecer suas práticas culturais: esses Povos, com suas identidades, vinculadas a formas diferenciadas de produção da vida constroem práticas culturais (Catopê, Catira, Festa do Divino, Folia de Reis, Boitatá, Maracatu, Festa do Boi, Festa das Sementes Criolas, Música Sertaneja, Festas Juninas, Festa da Colheita, Cavalhada, Candango, Reizada, Mutirão, entre dezenas de outras), bem como cultivam tradições alimentares, manifestações e práticas religiosas, brincadeiras, brinquedos, comemorações e registros orais e escritos vinculadas às suas lutas, ao trabalho, ao espaço sócio territorial e por isso suas identidades devem ser abordadas nas escolas do campo (Antunes-Rocha, Alves, Roseno, 2021, p.38).

d) Conhecer as práticas da relação cidade/campo: os sujeitos do campo relacionam-se com a cidade por vários caminhos: comércio e aquisição de produtos, acesso a saúde lazer e a instituições públicas, atuação no plano político partidário (eleição de vereadores, prefeitos, número de votos). Historicamente, essa relação vem sendo considerada na perspectiva da dicotomia, com um viés que desqualifica o campo no lugar de apontar possibilidades. Criar condições para que a prática pedagógica traduza essa relação na perspectiva de fronteiras com a consequente superação da leitura depreciativa é desafio para o(a) Educador(a). Nesse sentido, o deslocamento no sentido campo-cidade pela nucleação de escolas é um tema de relevância a ser abordado (Antunes-Rocha, Alves, Roseno, 2021, p.38).

e) Conhecer a estrutura fundiária da região: identificar o número e tamanho das propriedades, bem como a existência de Assentamentos ou áreas em disputa no município (Antunes-Rocha, Alves, Roseno, 2021, p.38).

f) Conhecer qual projeto de campo predomina no município: a partir do entendimento da agricultura empresarial e da agricultura familiar como territórios em disputa, pode-se identificar como estes dois modelos estão organizados na região. Tipo de cultivo, área plantada, destino final dos produtos, número de trabalhadores. Essa pesquisa poderá orientar a escola no sentido de compreender qual é a decisão que tomará em termos de princípios orientadores do seu projeto pedagógico. A imagem da fazenda, com a casa-grande, vincula-se à presença de monoculturas, grandes pastagens, irrigações com pivô central, uso de fertilizantes e defensivos químicos. O maquinário agrícola - trator, colheitadeira, secadora, plantadeira, embaladora -, faz-se presente. A paisagem da grande propriedade é homogênea. Produz soja, milho, frutas e cereais para exportação, cana, eucalipto, dentre outros. A agricultura familiar acontece por meio da presença de pequenas e médias propriedade onde pode ser visto o trabalho com artesanato, sistemas agroflorestais (SAF's), casa de farinha, enxada, foice, arado, presença de animais suínos, aves e caprinos, bovinos e equinos, produtos alimentares como mandioca, arroz, feijão, milho, legumes, hortaliças, rede de pesca, fogão a lenha, derivados do leite, carroça, carro de boi, dentre outros. Os espaços são marcados pela policultura, com paisagens heterogêneas, marcadas por pomares, hortas, galinheiros, pocilgas, tanques para peixes, pequenas fábricas para beneficiamento do leite e frutas. Se as duas paisagens aparecem em sua região, torna-se necessário o contraste e o debate para explicitação dos projetos de campo aos quais estão vinculados (Antunes-Rocha, Alves, Roseno, 2021, p.38-39).

g) Conhecer a oferta escolar na região: quantas escolas atendem a população campesina, quantas estão na sede do município, quantas nos distritos e povoados? Qual é a estrutura física e de equipamentos de cada escola. Quais níveis e modalidades de ensino estão ofertando? Quantos alunos são transportados? Qual é o tempo médio de viagem? Como está a frequência e aprendizagem dos estudantes do campo? (Antunes-Rocha, Alves, Roseno, 2021, p.39).

h) Conhecer as condições gerais de vida e acesso aos bens públicos: quais são os meios de comunicação existentes e suas condições (estrada, linha férrea, linha telefônica, internet). Tem serviço de ônibus? Tem quadras? Existe serviço de saúde pública? Tem água, esgoto. Parece que já naturalizamos que no rural não deve existir oferta de serviços básicos. Mas no campo é precisa ter outra compreensão. A população campesina tem direito ao atendimento de bens, serviços e equipamentos públicos, tal como as pessoas que residem nas áreas urbanas (Antunes-Rocha, Alves, Roseno, 2021, p.39- 40).

i) Conhecer quais práticas da Educação do Campo já ocorreram em sua cidade: pesquisar se houve pessoas que participaram de ações desenvolvidas no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/INCRA), no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO/MEC) e nos projetos de extensão desenvolvidos por universidades e/ou organizações não governamentais (Antunes-Rocha, Alves, Roseno, 2021, p.40).

Quando se trata de pensar as populações do campo e o trabalho pedagógico na perspectiva da Educação do Campo, faz-se necessário ter como norteadores os três princípios já discutidos como fundamento da tentativa de superar tanto os desafios elencados pelas autoras quanto outros que possam surgir na prática dos egressos das licenciaturas em Educação do Campo. Antunes-Rocha, Alves e Hunzicker (2023) reafirmam esse entendimento no artigo intitulado “Desafios e possibilidades da formação de professores para atuar em escolas do campo”. Nesse estudo, elas analisaram nove pesquisas à luz dos princípios da Educação do Campo, realizadas com estudantes e egressos em duas universidades que ofertam a Licenciatura em Educação do Campo, sendo elas, a UFMG e a UFVJM. A constatação foi a de que

o protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos, a luta pela escola enquanto direito e um projeto de escola vinculado a um projeto de campo numa perspectiva sustentável e emancipatória estão presentes nas formas de pensar, sentir e nas práticas vivenciadas, experimentadas e compartilhadas pelos estudantes e egressos dos respectivos cursos (Antunes-Rocha, Alves, Hunzicker, 2023, p.17).

Como se pode deprender, a Educação do Campo deve ser pensada e vivida como um movimento que luta pela conquista de políticas públicas capazes de permitir que “a população camponesa tenha o direito de acesso e permanência em uma escola com condições físicas e

pedagógicas para garantir um ensino de qualidade”, isto é, “aquele que possa responder as demandas destes povos, relacionadas à produção e à divulgação de conhecimentos e técnicas vinculadas ao trabalho, ao lazer, à cultura e à vida cotidiana, para que as populações camponesas tenham mantidas as condições de existência no campo” (Antunes-Rocha, 2016). Dessa forma, verifica-se que tratar a Educação do Campo como referencial analítico exige um olhar reflexivo sobre a constituição do paradigma, dos seus princípios e das suas práticas. O Quadro 3, construído a partir dessa perspectiva, dá uma ideia de como essa visão deve ser construída a partir dos princípios educativos da Educação do Campo e seus descritores, categoria analítica desta pesquisa.

Quadro 3 - Princípios da Educação do Campo e seus descritores

PRINCÍPIOS	DESCRITORES
Protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos	D1- Reconhecimento do acúmulo histórico da população camponesa por meio da participação da comunidade; D2- Condição Docente, como sujeito; D3- Participação do sujeito aluno; D4- Participação da escola; D5- Participação da comunidade.
A luta pela educação como direito	D6- Formação docente específica para atuar nas escolas do campo; D7- Condições estruturais da escola; D8- Existência de materiais didáticos específicos elaborados a partir da realidade camponesa; D9- Existência da escola no contexto do campo.
Projeto de escola vinculado a um projeto de campo numa perspectiva sustentável e emancipatória	D10- Práticas contextualizada à realidade do campo; D11- Valorização dos conhecimentos produzidos no campo; D12- Respeito a diversidade; D13- Consciência política; D14- Relação com a natureza; D15- Valorização do campo como lugar de produzir a existência.

Fonte: Adaptado de Justino, 2021, p.141

Em outras palavras, as matrizes teóricas e políticas da Educação do Campo assinalam que toda e qualquer prática, fruto da *revolução permanente* instaurada no plano da educação pelos sujeitos coletivos do saber na década de 1990, deve estar vinculada aos três princípios básicos que merecem ser destacados: o protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos, a luta pela escola enquanto direito e um projeto de escola vinculado a um projeto de campo numa perspectiva sustentável e emancipatória. Em última instância, neste capítulo, tentamos percorrer a trajetória de construção desses princípios da Educação do Campo desde sua gênese. Sem desconsiderar as diversas formulações discutidas no decorrer deste capítulo, entendemos que

esses princípios foram, ao longo do tempo, ganhando materialidade nos espaços ocupados pela Educação do Campo.

Posto isso, parece que as teorias das Representações Sociais constituem um referencial valioso para o entendimento dos desafios e das possibilidades que perpassam o paradigma da Educação do Campo na atualidade. O diálogo visando a construção do conhecimento nos permite compreender a maneira como as comunidades campesinas constroem e compartilham conhecimentos e experiências sobre as suas culturas, seus saberes e suas práticas. Nesse contexto de pesquisa, essa abordagem teórica enfatiza a importância de analisar as formas de pensar, sentir e agir das pessoas que trabalham no campo, e dessa forma, permite o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que dialogam com as experiências e saberes locais, integrando-os ao currículo educacional de forma significativa. Ademais, as Representações Sociais servem como um alicerce teórico fundamental para a construção de abordagens educacionais contextualizadas e alinhadas com as necessidades e realidades das populações do campo. É nessa perspectiva interdisciplinar que abordamos, no próximo tópico, o referencial teórico das Representações Sociais ao qual nos valeremos para analisar as entrevistas narrativas com os egressos do curso de Ciências da Natureza da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

1.1 Teoria das Representações Sociais (TRS)

Sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta. Além de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações (Denise Jodelet, 2001).

A fundamentação teórica desta pesquisa foi construída tomando como base a Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta pelo psicólogo social Serge Moscovici no início da década de 1960. A TRS é uma abordagem teórico-metodológica utilizada em diferentes áreas do conhecimento, uma vez que busca analisar as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos, o que possibilita a compreensão de um grupo social acerca de sua realidade. Conforme Moscovici argumentou a respeito,

[o] que nos distingue é a necessidade de avaliar seres e objetos corretamente, de compreender a realidade completamente; e o que distingue o meio

ambiente é sua autonomia, sua independência com respeito a nós, ou mesmo, poder-se-ia dizer, sua indiferença com respeito a nós e as nossas necessidades e desejos (Moscovici, 2015, p.30).

O estudo das Representações Sociais permite compreender a relação entre senso comum e ciência a partir de um movimento que Moscovici denominou como “universo consensual” e “universo reificado”. No universo consensual estão as atividades de interação social, de conversação, em que se elaboram as teorias do senso comum, as Representações Sociais. No universo consensual, explica o teórico, “a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como ser humano. Em outras palavras, o ser humano, é, aqui, a medida de todas as coisas” (Moscovici, 2015, p.49-50). No universo reificado encontram-se as ciências, o pensamento erudito, com a sua busca pela objetividade e pelo rigor metodológico que lhe é familiar. Na acepção de Moscovici,

[n]o universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes a individualidade e não possuem identidade. Essa sociedade ignora a si mesma e a suas criações, que ela vê somente como objetos isolados, tais como pessoas, ideias, ambientes e atividades (Moscovici, 2015, p.50).

Segundo Moscovici (2015), o contraste entre esses dois universos possui um impacto psicológico. Os limites entre eles “dividem a realidade coletiva e, de fato, a realidade física, em duas”, sendo “facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as Representações Sociais tratam com o universo consensual” (Moscovici, 2015, p.52). Como bem argumenta Sá (1993), é no universo reificado que o universo consensual busca sua matéria-prima. É nele que os sujeitos se deparam com o não familiar, que uma vez tornado familiar adentra o universo consensual. Segundo Moscovici (2015), é em função das Representações Sociais que se movem indivíduos e coletividades, então, saber como se formam ou como operam essas representações, onde se misturam, a um só tempo, esses dois universos, ajuda a compreender não só como o conhecimento é produzido, mas principalmente em analisar seu impacto nas práticas sociais e como estas transformam a sociedade. Jodelet (2001) aponta que “as Representações Sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrados - ao lado da cognição - linguagem e da comunicação - a consideração das relações sociais que afetam as

representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual eles têm de intervir” (Jodelet, 2001, p.26).

Para Moscovici (2012), o senso comum, “com sua inocência, suas técnicas, suas ilusões, seus arquétipos e estratégias”, permite uma série de informações e representações significativas quando se procura um referencial acerca de determinado tipo de conhecimento. Nessa mesma direção, Denise Jodelet (2005) analisa a construção das Representações Sociais, demonstrando que essas representações estão entre nós e que os efeitos simbólicos do cotidiano em que se manifestam os conhecimentos e as práticas dos sujeitos demanda uma compreensão de que o registro simbólico expressa não apenas um saber sobre a realidade, mas também sobre as identidades, as tradições e as culturas que dão forma a um modo de viver.

Em termos gerais, pode-se dizer que as Representações Sociais são um conjunto de elementos simbólicos, historicamente construídos e manifestados por meio da linguagem, com os quais os sujeitos expressam opiniões, valores e crenças a respeito de eventos, objetos, fatos ou pessoas. São fenômenos intersubjetivos, de natureza tanto individual como social, constituídos tanto pelas idiosincrasias como pelos sincretismos característicos da relação dialógica entre indivíduos e sociedade. Segundo Jodelet (2001) explicita nessa direção, os sujeitos constroem Representações Sociais para se ajustarem ao mundo, tanto física como intelectualmente, de forma a estabelecer estratégias de como pensar e agir sobre as práticas do cotidiano. Diz a autora: “as Representações Sociais circulam nos discursos, são carregadas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens mediáticas, cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais ou espaciais” (Jodelet, 2001, p.17). Em grande parte, essa perspectiva coaduna com a de Moscovici, de que compreende a finalidade de todas as Representações Sociais é “tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade”.

Na esteira dessas perspectivas situadas no debate entre universo consensual e universo retificado, entre o familiar e o não familiar, é preciso compreender como se desenvolvem e afluem as Representações Sociais e a esse processo, Moscovici dá o nome de “ancoragem” e “objetivação”, de forma a tornar clara a relação entre os dois processos,

a primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (Moscovici, 2012, p. 78).

Para Moscovici (2003) a objetivação é transformar uma abstração em algo quase físico. Já na ancoragem, os sujeitos trazem essa construção e as ressignificam na tentativa de tornar o objeto estranho próximo do que lhes é familiar. Este processo pelo qual indivíduos ou grupos conectam imagens extraídas de seu cotidiano, é que determina o caráter dinâmico das Representações Sociais. Para Jodelet (2001, p.30), a articulação entre os dois processos explica “a interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, nos planos da organização dos conteúdos e das significações e da utilidade que lhe são conferidas”.

Avançando em relação a TRS, (Arruda 2014 *apud* Rosa Azevedo, 2017, p.91) lembra ainda que “os afetos incidem sobre processos da construção de uma representação social”. Nesse contexto, o afeto é o elemento que impulsiona para o agir, então, os afetos “não são entidades encapsuladas, vividos pelo indivíduo apenas em função dos seus humores ou disposições mentais próprios e exclusivos” dessa forma, não existem, pois, “como uma produção do indivíduo solitário, mas acontecem no cotidiano, na relação como o mundo e com o outro, já que a vida diária é o espaço por excelência do convívio humano. Elas são criaturas e criadores desse convívio” (Arruda, 2014) citada por (Rosa Azevedo, 2017, p. 148). Nesse sentido, o “fluxo de afetos é parte constitutiva das Representações Sociais que as antecede e as acompanha. E sob a influência desse entendimento, pode-se dizer que o objeto é representado em função do seu efeito no sujeito antes mesmo que ele responda” (*apud* Rosa Azevedo, p.89-90).

Na mesma direção, Moscovici (2000/2003) citado por Pombo-de-Barros e Arruda (2010, p. 356), destacou que

os afetos, a história pessoal e a posição do sujeito na comunidade onde vive estão engajados ao representar um objeto social. Primeiro porque para que um objeto seja alvo de um corpo de conhecimento relativamente organizado precisa ser relevante para o grupo referente e para o sujeito cognoscente. Além disso, a institucionalização do repertório representacional sobre determinado objeto só ocorre no ínterim das práticas cotidianas, nas exigências de reconhecimento que as práticas colocam. E cada sujeito reproduzirá as práticas que lhe cabem em seu contexto e de acordo com sua identidade social. É por isso que as Representações Sociais são transformáveis, e que novas representações são construídas a partir de lutas culturais, polêmicas intelectuais, oposições entre diferentes formas de pensar (Moscovici, 2000/2003), ao mesmo tempo em que certas representações permanecem hegemônicas por muito tempo (Pombo-de-Barros e Arruda, 2010, p.356).

Nessa direção, percebemos o diálogo ocorrendo a partir de um universo consensual, o que direciona a pensar que o aspecto cognitivo está, dessa forma, articulado ao aspecto afetivo (Pombo-de-Barros e Arruda, 2010).

Conforme Jodelet (1994, p.41), as Representações Sociais “devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas intervêm”.

No Brasil, estudos como os de Antunes-Rocha (2012) mostram a importância das Representações Sociais para compreender tensões e conflitos do processo educativo e pela busca de sujeitos que estejam superando os desafios que impedem e/ou dificultam o movimento de mudança. As Representações Sociais em Movimento (RSM) é uma abordagem que ampliou a teoria fundante da TRS, constituindo-se como uma nova abordagem teórica e metodológica na área da Psicologia Social. Esse campo de estudos e pesquisas encontra-se em constante processo de elaboração desde a última década, quando orientados pelos estudos pioneiros da Prof^a. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha, pesquisadoras/es integrantes do Grupo de Estudos em Representações Sociais (GERES) passaram a ampliar a abordagem no âmbito da linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O Quadro 4 mostra uma síntese das teses e dissertações que foram concluídas nos últimos anos no Geres tanto no contexto da Educação do Campo como em contextos minerários. Outras pesquisas encontram-se em processo de elaboração e conclusão.

Quadro 4 - Dissertações/Teses desenvolvidas pelos integrantes/GERES

NOME	TÍTULO	TIPO	ORIENTADOR	ANO
Maria Isabel Antunes-Rocha	Representações Sociais de professores sobre a relação professor-aluno em sala de aula	Mestrado em Educação	Regina Helena de Campos Freitas	1995
Maria Isabel Antunes-Rocha	Representações Sociais de professores sobre alunos no contexto de luta da terra.	Doutorado em Educação	Regina Helena de Campos Freitas	2004
Lucimar Vieira Aquino	Representações Sociais de educandas e educandos do curso de licenciatura em Educação do Campo sobre a leitura de texto acadêmicos.	Mestrado em Educação	Maria Isabel Antunes-Rocha	2013
Luciane Souza Diniz-Menezes	Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por educandos do curso de licenciatura em Educação do Campo.	Mestrado em Educação	Maria Isabel Antunes-Rocha	2013

Cristiene Adriana da Silva Carvalho	Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das Representações Sociais.	Mestrado em Educação	Maria Isabel Antunes-Rocha	2015
Roberto Telau	Ensinar – incentivar – mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos Ceffa's sobre os processos de ensino/aprendizagem.	Mestrado em Educação	Maria Isabel Antunes-Rocha	2015
Karol Oliveira Amorim-Silva	Educar em prisões: um estudo na perspectiva das Representações Sociais.	Mestrado em Educação	Maria Isabel Antunes-Rocha	2016
Luiz Paulo Ribeiro	Representações Sociais sobre a violência para educandos do curso de licenciatura em Educação do Campo da FaE-UFMG.	Doutorado em Educação	Maria Isabel Antunes-Rocha	2016
Welessandra Aparecida Benfica	A escrita de educandos(as) em formação para atuação nas escolas do campo na perspectiva das Representações Sociais.	Doutorado em Educação	Maria Isabel Antunes-Rocha	2017
Cristiene Adriana da Silva Carvalho	Representações Sociais das práticas artísticas na atuação de professores do campo.	Doutorado em Educação	Maria Isabel Antunes-Rocha	2017
Elisabeth Moreira Gomes	Representações Sociais de Escrita de estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM.	Doutorado em Educação	Maria Isabel Antunes-Rocha	2018
Ellen Vieira Santos	Representações Sociais de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da FAE/UFMG sobre o campo.	Mestrado em Educação	Maria Isabel Antunes-Rocha	2018
Naiane Nunes	Identidade socioterritorial e Representações Sociais de egressos da Licenciatura em Educação do Campo.	Mestrado em Educação	Maria Isabel Antunes-Rocha Coorientador: Luiz Paulo Ribeiro	2019
Adriane Cristina de Melo Hunzicker	O rompimento da barragem de Fundão: repercussões nos saberes e práticas dos professores da escola de bento rodrigues	Mestrado em Educação	Maria Isabel Antunes-Rocha	2019
Alexandre Fraga de Araújo	Representações Sociais de educadores das Escolas Famílias-Agrícola (EFA's) do Brasil e da Argentina sobre o uso pedagógico das tecnologias	Doutorado em Educação	Maria Isabel Antunes-Rocha	2020
Sérgio Rosa Riani	Representações Sociais de mulheres em situação de rua em Belo Horizonte sobre a violência	Mestrado de promoção de saúde e prevenção da violência	Orient. Tarcísio Magalhães Pinheiro Coorientador: Luiz Paulo Ribeiro	2020
Érica Fernanda Justino	Representações Sociais sobre o campo/rural de professores que atuam em alternância no Brasil e no Peru.	Doutorado em Educação	Maria Isabel Antunes-Rocha	2022
Leonardo de Miranda Siqueira	As Representações Sociais dos educadores dos Centros Familiares de formação em alternância sobre agroecologia.	Doutorado em Educação	Orient. Maria Isabel Antunes-Rocha Coorientador: Luiz Paulo Ribeiro	2022
Júlio César de Almeida Pacheco	Representações Sociais em Movimento dos jovens educandos da EFA Paulo Freire sobre “o que é ser jovem do campo?”.	Doutorado em Educação	Maria Isabel Antunes-Rocha	2022
Cilésia Maria de Oliveira Carvalho	Representações Sociais dos sujeitos de uma escola do campo atingida pelo rompimento da barragem de Fundão.	Mestrado em Educação	Maria Isabel Antunes-Rocha	2023

Andreia Aparecida de Campos Carneiro	Escola Família Agrícola de Natalândia: instrumento de resistência, identidade e fortalecimento do camponês.	Mestrado em Educação	Maria Isabel Antunes-Rocha	2023
--------------------------------------	---	----------------------	----------------------------	------

Fonte: Adaptado de Hunzicker, 2019, p. 30

Nesta pesquisa, o referencial teórico das Representações Sociais será de grande valia para as análises das Representações Sociais dos professores egressos da LEC/UFVJM sobre o Ensino de Ciências da Natureza. Ao nos apropriarmos do conjunto de conhecimentos que vem sendo desenvolvidos coletivamente no Geres, posicionamos esta pesquisa em relação àquelas desenvolvidas no grupo de pesquisa a partir da abordagem das Representações Sociais. Todas contribuíram com este estudo e certamente contribuirão com futuras pesquisas sobre as Representações Sociais em movimento.

Em resumo, as Representações Sociais fornecem uma lente para compreender como os sujeitos percebem, interpretam e interagem com o mundo ao seu redor. Essa compreensão conduz a discussão dos procedimentos metodológicos adotados neste estudo, o que será feito no próximo tópico.

1.2 Entrevistas narrativas

O recurso metodológico das entrevistas narrativas proposto por Bauer e Jovchelovitch (2002) é relevante para a investigação de uma pesquisa social como a desenvolvida nesta tese. Esses autores consideram a entrevista narrativa, enquanto procedimento de construção de dados, um método de pesquisa que permite a compreensão aprofundada das informações oferecidas pelos sujeitos. O procedimento, para eles, é considerado uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema de pergunta-resposta presente na maioria das entrevistas (Jovchelovitch; Bauer, 2002). Nessa perspectiva, os teóricos entendem que,

[a]través 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. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p.91).

No âmbito desta pesquisa, as entrevistas narrativas justificaram-se como procedimento de construção de dados, uma vez que os sujeitos formados no paradigma da Educação do Campo puderam se expressar por meio desse procedimento, lembrando e explicando acontecimentos relacionados às suas experiências como professores da área de Ciências da Natureza. Para Telau (2015, p.80) e Justino (2021, p.140), pesquisadores do Geres que produziram trabalhos com a teoria das RSM, a entrevista narrativa é um método apropriado “quando os pesquisadores almejam analisar conteúdos que estão resguardados nas subjetividades dos sujeitos”. De fato, nesta pesquisa pudemos constatar que esse método de construção de informações, articulado às TRS, estimula e encoraja o entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do seu contexto social por meio da reconstrução de acontecimentos sociais a partir da perspectiva do informante (Bauer & Gaskell, 2002).

Nesse sentido, buscamos nas narrativas perceber as formas de pensar, sentir e agir dos professores ao ensino no âmbito das Ciências da Natureza. De modo que, para a realização das entrevistas narrativas, levamos em consideração o que ponderam Jovchelovitch e Bauer (2002) ao estabelecerem as fases e regras para construção dos dados sistematizadas no Quadro 5:

Quadro 5 - Fases e regras da entrevista narrativa

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

Fonte: Jovchelovitch e Bauer, 2002, p.97

Essas orientações contribuem para que o entrevistador não rompa com o raciocínio do entrevistado, ao mesmo tempo em que se apresentam como um mapa de percurso para que a

narrativa não se desvie da sua centralidade. Assim, a primeira fase de execução da entrevista narrativa é chamada de “iniciação” porque, através dela, o entrevistador poderá contextualizar o procedimento e formular o assunto que será objeto de análise. Jovchelovitch e Bauer (2002) ressaltam que é nesse primeiro momento que o pesquisador delinea aos sujeitos da história os objetivos da pesquisa, solicitando deles permissão para registrar a entrevista. Nessa fase também o pesquisador precisa explicar a metodologia da narrativa ao entrevistado, deixando claro que o registro da fala se dará sem interrupções. A segunda fase proposta por Jovchelovitch e Bauer (2002) é a mais importante do procedimento de construção de dados, pois é nesse momento da pesquisa que a narrativa é elaborada pelo entrevistado. O pesquisador deve respeitar o que determina a primeira fase, cuidando para que o sujeito não seja interrompido no ato de rememoração. É dessa observância que informações relevantes para as análises podem ser lembradas pelo indivíduo. Na terceira fase - a das perguntas - são desenvolvidas questões relativas a aspectos rememorados sem aprofundamento na entrevista. Para Jovchelovitch e Bauer (2002), é importante que o pesquisador não confronte o narrador e não o surpreenda com possíveis contradições presentes na narrativa. Por fim, a quarta fase é o momento em que o narrador produzirá a fala conclusiva. Essa deverá ser conduzida pelo pesquisador de forma dialógica, com o gravador desligado. Na ocasião, o pesquisador poderá discutir assuntos informais, buscando entendimento sobre temas que o auxiliem no processo de tratamento e análise dos dados construídos.

De toda forma, podemos perceber que a entrevista narrativa foge da estruturação mantida e construída em outras formas similares de construção e tratamento de dados. O procedimento não se trata, portanto, de um modelo, de uma planta baixa sobre a qual o pesquisador possa produzir um discurso meramente científico sobre o “objeto” de estudo. A entrevista narrativa, nesse contexto, aprofunda a compreensão, por parte do pesquisador, das informações construídas pelos entrevistados, uma vez os sujeitos do conhecimento são percebidos como protagonistas da sua história.

Nessa perspectiva, para tratarmos das formas de pensar, sentir e agir sobre o ensino de Ciências da Natureza relatadas pelos egressos da LEC/UFVJM a partir das fases e regras propostas por Jovchelovitch e Bauer (2002), precisamos primeiro conhecer o contexto de vida e trabalho desses sujeitos. Entendemos que as práticas de ensino construídas por eles devem ser pensadas em suas particularidades geográficas, econômicas, políticas, culturais e educacionais. Dessa forma, buscamos no próximo capítulo contextualizar os territórios educativos da Escola Estadual de Padre João Afonso e da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM

CAPÍTULO II - CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA PESQUISA

2. Escola e sociedade

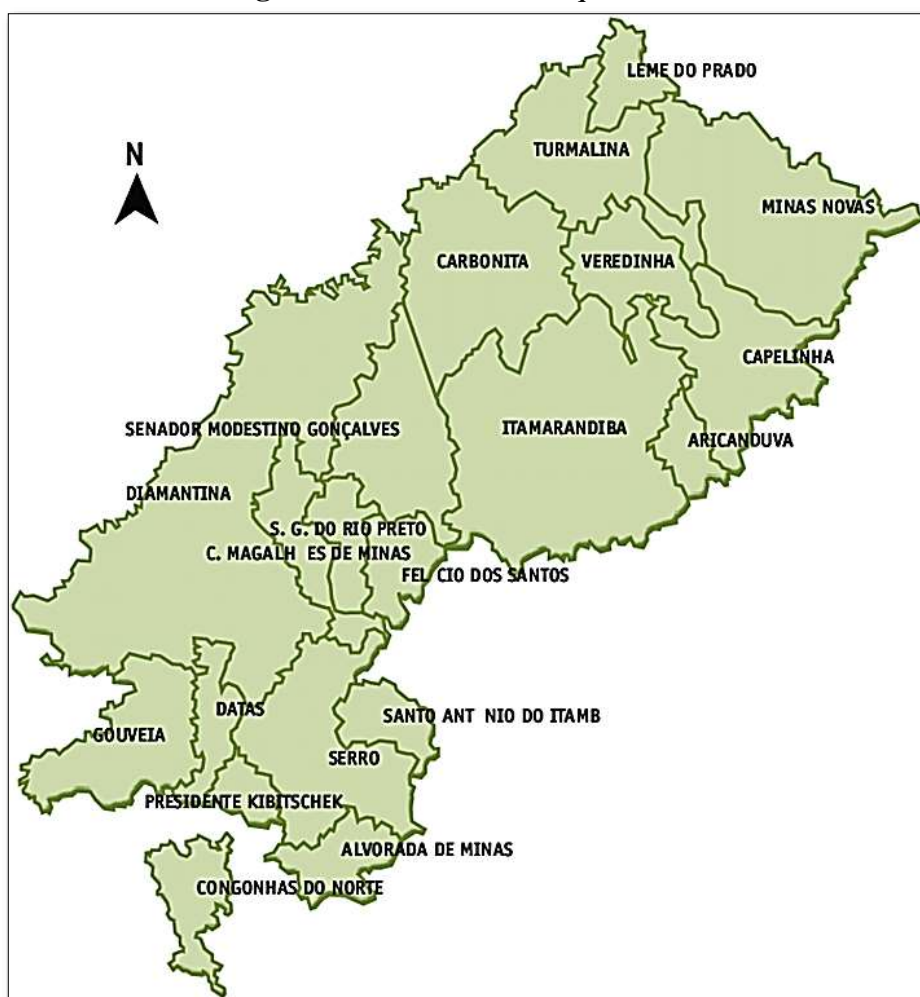
A Escola Estadual Padre João Afonso (EEPJA) é uma instituição de Educação Básica onde há o funcionamento regular de turmas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA). Esse território educativo foi instituído pelo estado de Minas Gerais em 13 de julho de 1963, ou seja, poucos meses antes do Golpe Militar de 1964. A escola pertence à comunidade de Padre João Afonso, um distrito de Itamarandiba, cidade do Vale do Jequitinhonha, região nordeste de Minas Gerais. Profundamente atingido pelo projeto de campo e de sociedade dos governos militares (1964-1985), o município de Itamarandiba surgiu em meados do século XVIII como povoado de São João Batista. Em 1871 ascendeu à categoria de cidade, passando no ano de 1923 a ser nomeado de Itamarandiba, cujo significado originário das línguas indígenas é “local de pedras desordenadas” (Seabra, 2010, p.86). As primeiras narrativas sobre o processo de formação da região ocupada pelo município de Itamarandiba, como as do naturalista francês Auguste de Saint-Hilaire (1974) produzidas ainda na Colônia, remetem à expropriação e à acumulação primitiva dos recursos minerais durante o ciclo do diamante. Segundo Caio Prado Jr. (2011), a colonização portuguesa demarcou uma extensa área administrativa em torno da nascente do Rio Jequitinhonha e a denominou de Distrito Diamantino. As riquezas minerárias capituladas permitiram que uma próspera povoação fosse elevada no entorno desta área: o Arraial do Tejuco, a atual cidade histórica de Diamantina. Foi no processo de desenvolvimento dessa organização social voltada para a mineração de ouro e diamantes que nasceu a cidade de Itamarandiba e os demais municípios do Vale do Jequitinhonha.

Essa região é subdividida em três territórios administrativos: o alto, o médio e o baixo. João Valdir Alves de Souza (2010) questiona essa subdivisão oficial, considerando que o baixo Jequitinhonha, na realidade, englobaria os municípios do estado da Bahia que margeiam o Rio Jequitinhonha, como Belmonte, onde o rio nascido na cidade de Serro deságua no Oceano Atlântico. A parte mineira do Vale do Jequitinhonha cobriria apenas o alto e o médio Jequitinhonha. De toda maneira, localizados na divisa do nordeste com o sudeste do país, os municípios do Vale do Jequitinhonha são amplamente conhecidos na literatura científica pelos baixos indicadores econômicos e sociais que caracterizam a região como espaço clivado pela extrema pobreza. Não temos a intenção de reforçar essa perspectiva. Outros indicadores

apontam que o Vale do Jequitinhonha tem muitas potencialidades ignoradas pelos projetos de campo e de sociedade impostos à região durante o regime militar, que supostamente voltados para o desenvolvimento econômico do local, abriu caminho nos anos 1970 e 1980 para que empresas de reflorestamento ocupassem os territórios da agricultura familiar com a silvicultura, o que contribuiu sobremaneira com a degradação ambiental da região e afetou os modos de produção da agricultura familiar.

Nessa perspectiva, a Figura 1 situa o município de Itamarandiba e seus vizinhos que compõem a subdivisão do Alto Vale do Jequitinhonha, contexto desta pesquisa:

Figura 1 - Alto Vale do Jequitinhonha



Fonte: Ferreira, 2020, p. 03.

Em pesquisas realizadas com os agricultores familiares que vivem nessa subdivisão administrativa, Ribeiro e Galizoni (2010) perceberam um enorme “contraste entre a imagem

associada à região - a pobreza - e de outro lado o grande número de iniciativas autônomas - produtivas, políticas, culturais - encontradas por lá”. Para esses pesquisadores, as organizações da agricultura familiar, incluindo as técnicas de cultivo e os sistemas de manejo ambiental usados pelos agricultores, muitas vezes desconhecidos dos técnicos das empresas públicas e privadas, “têm refletido na forma de pensar o alto Jequitinhonha: antes de compreendê-lo como o lugar da pobreza e da fome, é preciso pensá-lo como um lugar específico, particular, singular. Portanto, deveria ser sujeito - e não apenas objeto - de políticas públicas específicas, particulares e singulares” (Ribeiro e Galizoni, 2010, p.245).

É importante perceber que as iniciativas autônomas citadas pelos pesquisadores para contestar a imagem de atraso econômico atrelado ao povo agricultor do Alto Vale do Jequitinhonha não se restringem à produção de alimentos, mas se expandem com as experiências do campo da educação popular protagonizadas pelos sujeitos coletivos da região. Ao tratar dessas experiências construídas a partir dos territórios da agricultura familiar, Maria Isabel Antunes-Rocha (2023) explicou que, no contexto da redemocratização,

o Vale do Jequitinhonha se constituía como um território em disputa. As empresas reflorestadoras, a implantação de fazenda para criação de gado e café produzia expulsão de milhares de famílias camponesas do campo para a cidade. Estes sujeitos, por sua vez, resistiam por meio de um processo organizativo que envolvia associações comunitárias e sindicatos, articulado em âmbito regional e nacional (Antunes-Rocha, 2023, p.37).

No município de Itamarandiba, local onde desenvolveu importantes trabalhos durante as lutas democráticas pela constitucionalização da educação pública, gratuita e laica como direito do cidadão e dever do Estado brasileiro, a psicóloga social notou uma contradição proveniente não dos discursos que caracterizam o campo como lugar do atraso e da pobreza, mas da prática política e pedagógica construída no chão da escola. Na função de professora do curso de Magistério da rede pública estadual e de educadora popular vinculada a projetos de letramento, ela conta ter ficado “estarecida com a condição de trabalho dos professores, com a falta de estrutura física, pedagógica e administrativa das escolas, com a escassez, para não dizer inexistência de material didático. Isso em um município que tinha arrecadação de tributos considerada alta e cujas escolas no meio urbano eram procuradas até pela população de municípios vizinhos pela fama de ter um bom ensino” (Antunes-Rocha, 2023, p.39).

Entre os espaços que podem ter deixado a pensadora estarecida encontra-se a Escola Estadual de Padre João Afonso, instituição que deu um salto de qualidade nos últimos anos,

com a incorporação do paradigma da Educação do Campo aos seus processos formativos e administrativos. Na comunidade de Padre João Afonso existe duas instituições públicas de Educação Básica: uma municipal e outra estadual. A Escola Estadual Padre João Afonso, *locus* desta pesquisa, foi a primeira instituição educativa a ser instalada pelo poder público na comunidade de mesmo nome pertencente ao município de Itamarandiba. As suas origens remontam a uma pequena sala de aula construída na antiga igrejinha da comunidade. De acordo com Pereira (2018, p.22), essa “escola” era assistida pela prefeitura e por volta de 1940 funcionava com apenas duas professoras.

Ambas eram leigas e só poderiam ministrar da primeira à terceira série, um processo muito vagaroso e difícil, pois as situações eram precárias. A terceira professora desta “escola”, Maria da Luz Ferreira, era de uma família que representava a comunidade. Seu pai, o saudoso Vicente Sena foi vereador e até prefeito da cidade de Itamarandiba e levou a filha para estudar com a delegada de Teófilo Otoni, podendo então dar aula para a quarta série primária, e ingressou na escola no ano de 1960. A professora relembra o passado sofrido dos alunos, com pés descalços, sem material escolar, e ainda relata que no tempo de frio não tinham agasalho. A vida era muito dura, não havia merenda escolar, quem podia levava numa sacola mandioca cozida, batata assada, laranja, banana, goiaba e outros produtos colhidos na lavoura (Pereira, 2018, p. 22).

O autor pôde aferir que a metodologia de ensino era tradicional, os alunos não podiam opinar na sala de aula e as avaliações eram orais, devendo o educando demonstrar o que tinham aprendido. Conforme o tempo passava, surgiu a necessidade de construir um espaço maior. Para que o Estado aprovasse o empreendimento, exigia-se o mínimo de 180 alunos matriculados. Dessa forma, os moradores se organizaram para que alunos das redondezas da comunidade fossem se matricular na escola que passou a se chamar “Escola Reunida”. Pereira (2018) menciona em seu estudo com narrativas orais da comunidade, “relata a professora Maria da Luz Ferreira que o próprio governador do estado, o Senhor Magalhães Pinto, visitou a comunidade para aprovar o projeto da construção do grupo escolar. De latão e piso em tacos de madeira, com quatro salas, uma cantina, dois banheiros e uma diretoria, foi então feita às pressas a escola. Foi a primeira vez que um caminhão veio à comunidade. Os moradores ficaram admirados e vinham de todos os lados para ver tal proeza. Abriram-se as portas para um novo horizonte em 13 de julho de 1963, com a inauguração da escola estadual que recebeu o nome do padre que celebrou a primeira missa na comunidade: “Escola Estadual Padre João Afonso” (EEPJA)” (Pereira, 2018, p.22). Foi assim que em 13 de julho de 1963, a comunidade de Padre Joao

Afonso se alegrou com a inauguração da “Escola Estadual Padre João Afonso”, nome dado em homenagem ao padre João, aquele que celebrou a primeira missa na comunidade. Conta-se ainda, segundo Pereira (2018, p.23), que:

No ano de 1999 Filomena recebeu um comunicado do governo do estado que a escola que trabalhava iria fechar e que a professora deveria ser transferida para a EEPJA. Ela se sentiu muito feliz, mas viu no olhar das mães daquela região tristeza e preocupação. Porém era ordem do governo e não poderiam fazer nada. Iniciando na EEPJA, o trabalho lhe pareceu mais suave. No ano 2000 já havia 10 anos da diretora Marlene de Oliveira Nunes, e a escola desde 1996 já tinha da primeira à oitava série, ou seja, o Ensino Fundamental Completo. A escola estava bem estruturada, tinha cerca de 15 professores e 350 alunos. Era autorizado aos professores que tinham o Ensino Médio dar aula da quinta à oitava série. Contudo, devido à falta de professores habilitados na região, algumas disciplinas, como física e química, não constavam no histórico escolar dos alunos, pois não havia professores nessa área. Houve a passagem rápida de Maria Alice Cipriano Gomes na direção da escola. Foi eleita pela comunidade, mas por motivos maiores se exonera do cargo, sendo substituída por Silvana Maria Dias, designada pela Superintendência Regional de Ensino de Diamantina e ficando três anos na função. Houve outra eleição para diretor e João Raimundo de Carvalho foi eleito pela comunidade (Pereira, 2018, p.23).

Na atualidade, a EEPJA atende mais de trezentos alunos distribuídos em três turnos, dezesseis turmas de ensino regular e quatro turmas de projeto de Educação Integral, com Ensino Fundamental e Ensino Médio. Justino (2015) evidencia que a escola, através de suas práticas culturais,

tem contribuído para o fortalecimento da valoração dos diferentes saberes e proporcionando o resgate de práticas tradicionais. Muitos jovens [da comunidade de Padre João Afonso] cursam a Licenciatura em Educação do Campo e fazem parte do PIBID-Diversidade que estimula a valoração dos costumes, tradições como recurso de ensino e como peças importantes da história da comunidade. Essa contextualização cultural ajuda a escola a romper seus muros e se integrar na comunidade contribuindo para que na formação oferecida à integralidade seja um princípio (Justino, 2015, p.23).

Sendo assim, a EEPJA busca fomentar nos estudantes a vontade de se reinventarem, compreendendo a relevância de se apropriarem da cultura e dos saberes locais, articulados com os modos de viver e reproduzir a vida no campo. De acordo com o Quadro 6, podemos perceber que a estrutura escolar funciona da seguinte forma nos dias atuais:

Quadro 6 - Equipamentos e infraestrutura da EEPJA

ESTRUTURA		INSTALAÇÕES		
Antena parabólica		Sim	Almoxarifado	Não
Computador		Sim	Área verde	Não
Copiadora		Sim	Auditório	Não
Impressora		Sim	Banheiro	Sim
Impressora Multifuncional		Sim	Banheiro adequado à educação infantil	Não
Scanner		Não	Banheiro acessível, adequado ao uso por pessoas com deficiência	Não
DVD		Sim	Banheiro exclusivo para funcionários	Sim
Aparelho de som		Sim (1)	Banheiro ou vestiário com chuveiro	Não
Aparelho de televisão		Sim (8)	Biblioteca	Sim
Lousa digital		Não	Biblioteca e/ou sala de leitura	Sim
Projektor multimídia		Sim (1)	Cozinha	Sim
Computador de mesa (<i>desktop</i>)		Sim (27)	Dispensa	Sim
Tablet		Não	Dormitório de aluno	Não
Internet		Sim	Dormitório de professor(a)	Não
			Laboratório de Ciências	Não
Corrimão e guarda-corpos		Não	Laboratório de Informática	Sim
Elevador		Não	Pátio coberto	Não
Pisos táteis		Não	Pátio descoberto	Sim
Portas com vão livre de, no mínimo, 80cm		Não	Parque infantil	Não
Rampas		Não	Piscina	Não
Sinalização sonora		Não	Quadra de esportes	Não
Sinalização tátil (piso/paredes)		Não	Quadra de esportes coberta	Não
Sinalização visual (piso/paredes)		Não	Quadra de esportes descoberta	Não
			Refeitório	Sim
Abastecimento de água		Sim	Sala/ateliê de artes	Não
Coleta de lixo		Não	Sala multiuso	Não
			Sala de Diretoria	Não
Sala de Recursos Multifuncionais		Não	Sala de leitura	Não
Área para prática desportiva		Sim	Sala de professores	Sim
Viveiro/criação de animais		Não	Sala de repouso para alunos	Não
			Sala de Secretaria	Sim

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados obtidos no Censo Escolar/INEP/MEC, 2022

Na atualidade, a escola conta com profissionais que em sua maioria transitam entre a EEPJA e outras escolas de distritos próximos. Importante ressaltar que, durante a construção dos dados desta pesquisa, foi possível perceber a alegria dessas pessoas e o quanto primam e zelam pela escola, sobretudo dos seus alunos. O Quadro 7 representa o quantitativo de funcionários que fazem parte de todo o processo educativo da EEPJA.

Quadro 7 - Dados sobre os funcionários da EEPJA, 2023

DADOS DOS SERVIDORES DA EEPJA	
Número de professores contratados	13
Número de professores efetivos	12
Número de monitores contratados Tempo Integral/acompanhamento nos intervalos para almoço	04
Número de professores com formação na LEC	05
Número de funcionários serviços gerais	09
Número de funcionários administrativos	11
Total de profissionais	54

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados do Censo Escolar (2022)

No Quadro 8, apresenta-se o quantitativo de alunos matriculados no ano de 2023 na EEPJA.

Quadro 8 - Dados da Escola Padre João Afonso

DADOS SOBRE OS ALUNOS	
Anos finais/Regular	13
Anos finais/Tempo Integral	98
Ensino Médio/Regular	93
Novo Ensino Médio	85
EJA	06
Total de alunos matriculados	282

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados coletados nos arquivos da escola (2023)

Figura 2 - Escola Estadual Padre João Afonso



Fonte: Própria autora (2023)

Figura 3 - Escola Estadual Padre João Afonso



Fonte: Própria autora (2023)

Aqui, cabe perceber que entre o corpo docente da escola encontram-se inúmeros egressos da LEC/UFVJM formados por meio da Pedagogia da Alternância. Conforme a professora Ângela Teixeira (2019), formada na primeira turma do PROCAMPO comenta, “[e]ssa modalidade permitia que estudantes do campo frequentassem a universidade nas férias e retornassem para as atividades do Tempo Comunidade, aplicando conceitos apreendidos e

desenvolvendo projetos” na comunidade de Padre João Afonso⁴. Para a professora Ângela, além das experiências do tempo comunidade, a entrada da UFVJM no distrito foi definitivamente efetivada com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), política pública desenvolvida numa perspectiva sociocultural, estratégia que vem reforçando o orgulho e a valorização das experiências históricas da comunidade.

Nesta pesquisa, pudemos constatar que as atividades de caráter sociocultural desenvolvidos pela UFVJM são visíveis. Os projetos apontados pela egressa da LEC/UFVJM, que ocupava à época da construção de dados a função de diretora da EEPJA, contribuem para que o sentimento de pertencimento seja fortificado nos moradores, já que as atividades quase sempre congregam escola e comunidade e buscam dar vez e voz aos sujeitos da própria comunidade. A partir destes momentos se estabelecem rodas de conversa, encontros culturais, organizações sociais pautadas nos interesses da comunidade e no reconhecimento de si mesmos e o respeito ao outro bem como outras lutas que são demandadas, visando o bem comum e a dignidade humana, ambas em equilíbrio com a natureza (Teixeira, 2019). Pudemos constatar que a escola também foi contemplada com outras políticas públicas, a feira Empório do Campo, que contou com o protagonismo dos estudantes e a mediação dos professores da EEPJA. Toda a comunidade escolar participa do processo de organização das atividades que, por sua vez, são vivenciadas por toda a escola e outros tantos projetos como a Residência Pedagógica da LEC, projeto institucional que vêm proporcionando o intercâmbio entre o estudante do curso de licenciatura e os professores da Educação Básica do campo.

Segundo Teixeira (2022), a feira “Empório do Campo” proporcionou aos estudantes o acesso a habilidades múltiplas não só da matemática, mas de diferentes áreas do conhecimento. “O protagonismo deles e o engajamento em todo o processo de organização e execução da feira fomentaram um dos princípios da Educação do Campo que diz que os saberes e as produções locais devem fazer parte do contexto escolar. Foi possível também trabalhar sobre o Projeto de Vida, parte importante que integra o currículo escolar e desperta nos estudantes a compreensão

⁴ Informação retirada do blog chamado *Paraíso chamado Padre João Afonso, MG*, cujo texto intitulado *Educação do Campo* foi construído pela professora Ângela, egressa da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM e, hoje, diretora da Escola Estadual Padre João Afonso. Nas palavras da professora Ângela, esse texto tem o “anseio demonstrar a importância da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e toda a abrangência relacionada à Educação do Campo, ao PIBID e à Residência Pedagógica na comunidade Padre João Afonso” (Ângela,2019). Disponível em:https://padrejoaoafonso.blogspot.com/2013/09/v-behaviorurldefaultvml_18.html. Acesso em: 01 de fev. 2024.

de seus potenciais e habilidades para uma futura profissão”⁵. Segundo Ângela (2022), a feira contou com a participação da comunidade e dos pais dos estudantes que puderam adquirir produtos em meio a um bom papo, além da troca de saberes e experiências na relação entre escola, educação e comunidade.

A Figura 4 simboliza o diálogo entre a EPJA e a Educação do Campo (Ângela, 2022).

Figura 4 - Escola Estadual Padre João Afonso



Fonte: Arquivo da EEPJA (2023)

As imagens a seguir são dos momentos registrados pela escola no dia da feira “Empório do Campo”.

⁵ Essa informação foi retirada do jornal local *Itamarandiba Hoje*: “A escola foi aberta, a partir das 8 da manhã, para quem quisesse participar. A Prefeitura Municipal de Itamarandiba colaborou emprestando barraquinhas que foram muito úteis na realização da feira. O Instituto Estadual de Florestas (IEF) foi convidado e compareceu com um estande de mudas de plantas de espécies locais e quadros com imagens do Parque Estadual Serra Negra, a fim de mostrar as belezas locais e conscientizar quanto à necessidade da preservação ambiental desse espaço, tão importante para a nossa comunidade. Os valores arrecadados com as vendas das verduras, frutas, hortaliças em geral, plantas ornamentais, artesanatos, artigos de bazar, quitandas, jogos, bingos, rifas e leilões ficaram com os próprios estudantes e as famílias, que já estão comentando ansiosos sobre quando será a próxima edição do evento. As comunidades do campo, por meio da agricultura familiar, têm uma riqueza enorme e oferecem uma diversidade de alimentos e produções artesanais com grande potencial econômico de sustentabilidade local. É a escola do campo possibilitando à comunidade o acesso a ela, e aprendendo com ela e por meio dela, que o conhecimento se dá na junção dos diferentes saberes” (Teixeira, 2022). Acesso em: 05/02/24. Disponível em: <https://itamarandibahoje.com.br/educacao/noticia/emporio-do-campo-1-feira-na-escola-estadual-de-padre-joao-afonso-eeepja-no-sabado-22-10-marca-a-culminancia-do-intensivao-das-exatas-como-parte-das-atividades-do-programa-jovem-de-futuro.html>.

Figura 5 - Empório do Campo



Fonte: Arquivo da EEPJA (2022)

Figura 6 - Empório do Campo



Fonte: Arquivo da EEPJA (2022)

Figura 7 - Empório do Campo

Fonte: Arquivo da EEPJA (2022)

Figura 8 - Empório do Campo

Fonte: Arquivo da EEPJA (2022)

Figura 9 - Empório do Campo

Fonte: Arquivo da EEPJA

Por último, e não menos importante, faz-se necessário destacar a alegria e o carinho que a escola e seus sujeitos receberam a pesquisadora e como alterou sua forma de funcionamento em decorrência da pesquisa. Sem dúvida, apesar dos desafios que a EEPJA enfrenta, há sinais de vida, de luta, de resistência, de vontade de fazer diferente. Nos dias atuais a escola tem como gestora a Prof^ª. Ângela Maria Teixeira, egressa do PROCAMPO, projeto que originou a LEC/UFVJM. Durante a sua gestão, ela vem mantendo uma história de luta e resistência para a melhoria da escola e da comunidade. Recentemente, a professora Ângela fez a apresentação do livro intitulado “Os Vales que educam: 10 anos de alternâncias, autonomia e diálogos na Educação do Campo”. Segundo Ângela (2020), todos os capítulos que compõem a obra “trazem relevantes contribuições para conhecer e/ou ampliar a compreensão sobre a Educação do Campo, principalmente sobre a relação entre a UFVJM e a EEPJA. A obra articula reflexões enriquecedoras sobre a luta, a trajetória e ações afirmativas específicas do contexto da Educação do Campo, principalmente da LEC” (Ângela, 2020, p.14). O livro foi pensado com o objetivo de comemorar os dez anos de existência do curso da LEC, na UFVJM. Diante do exposto, é inequívoco que a EEPJA possui uma relação muito próxima com a LEC/UFVJM na medida em que existe um considerável conjunto de pessoas da comunidade de Padre João Afonso, que ao se formarem no curso, retornaram à comunidade como docente e/ou gestor. Tal premissa justifica discorrermos sobre a Licenciatura em Educação do Campo da universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, o que faremos no próximo tópico.

2.1 Universidade e sociedade

Educação do Campo é um movimento e está em movimento. Sua força motriz é a luta pela superação das desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais que as populações camponesas vivenciam (Antunes-Rocha, 2016).

A primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri teve início no ano de 2009 por meio do Projeto de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC). Como parte das demandas reivindicadas do Estado brasileiro pelos movimentos da Educação do Campo, o projeto deve ser entendido como

uma política de formação de educadores, conquistada também a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo. Pautada desde a primeira Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (CNEC), realizada em 1998, a exigência de uma Política Pública específica para dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo, vai se consolidar como uma das prioridades requeridas pelo Movimento, ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, cujo lema era exatamente “Por Um Sistema Público de Educação do Campo” (Molina, Antunes-Rocha, 2014, p. 237).

No âmbito dessa conjuntura ligada às reivindicações sistematizadas nas “conferências nacionais” realizadas entre o final da década de 1990 e o começo dos anos 2000, é importante historicizar o processo de construção da LEC/UFVJM, do projeto piloto até os dias de hoje, quando o curso de graduação se encontra institucionalizado na UFVJM. A proposta de implementação do curso na UFVJM contou com a parceria da Secretaria de Educação Superior (SESU) do MEC e da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgãos responsáveis pela divulgação do Edital nº 2, de 23 de abril de 2008, instrumento de convocação das instituições interessadas em participar da política pública. Um dos desafios postos para a execução do PROCAMPO na UFVJM foi a necessidade de “se promover processos, metodologias e posturas docentes que permitiam o diálogo necessário à interação entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educandos” (Alves, 2016, p.45). Diante

desse desafio, a UFVJM solicitou da FAFIDIA⁶ “uma consultoria para a construção do projeto, dado que a UFVJM ainda não possuía cursos na área de Humanidades, portanto, à época, não dispunha de professores especializados na área de educação e das várias licenciaturas” (Gomes, 2017, p.125-126).

Conforme descreve Gomes (2018), professora da FAFIDIA que contribuiu com a formação da primeira turma do PROCAMPO, uma comissão ajudou a construir o primeiro PPC do curso. Por ter sido uma experiência exitosa, o projeto se tornou regular na UFVJM, passando a funcionar normalmente com uma equipe de professores/servidores, que deu continuidade a sua implementação e consolidação. Nos dizeres de Gomes, essa constitui a síntese da história de implantação e efetivação da Licenciatura em Educação do Campo, que hoje, encontra-se institucionalizada como LEC, na UFVJM.

Em linhas gerais, conforme consta no PPC da LEC (2018), o processo de construção e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo se deu da seguinte forma: em 2009 esse curso foi regulamentado pela Resolução CONSEPE nº 27, de 30 de outubro do mesmo ano e iniciou seu funcionamento em 04 de janeiro de 2010. Em 2012, o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação do Campo (PROCAMPO) foi desmembrado em dois projetos específicos, a fim de imprimir identidade própria às seguintes habilitações: Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática. Com a publicação do Edital nº 02, SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012, a UFVJM submeteu novo Projeto Pedagógico para Graduação em Educação do Campo, obtendo aprovação por meio da Portaria nº 72, MEC, de 21 de dezembro de 2012. O curso de graduação em Educação do Campo da UFVJM passou a chamar-se Licenciatura em Educação do Campo (LEC) e foi institucionalizado por meio da Resolução nº 8 - CONSU, de 09 de agosto de 2013, sendo alocado na Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH) da UFVJM. O Projeto Pedagógico do referido curso foi aprovado pela Resolução nº19, CONSEPE, de 16 de agosto de 2013, sendo ofertado em regime anual, baseado na pedagogia da alternância. Em 2014 foram aprovadas alterações no Projeto Pedagógico da LEC, através da Resolução nº 08 - CONSEPE, de 20 de março de 2014 e em 2015 e 2017 foram realizados remanejamentos de unidades curriculares entre períodos (PPC/LEC/UFVJM, 2018).

⁶ FAFIDIA - Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina, unidade acadêmica da Universidade do Estado de Minas Gerais. Sobre o projeto de formação de educadores do campo desenvolvido pela instituição no âmbito do PRONERA, ver o primeiro capítulo desta tese.

Segundo o PPC/LEC (2018), há que se ressaltar que no PROCAMPO, o curso teve como objetivo a formação de professores das escolas situadas nas áreas rurais, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Depois de institucionalizado, buscou formar e habilitar profissionais que ainda não possuíam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor que estivessem em exercício nas funções docentes ou atuando em outras atividades educativas não formais junto às populações do campo. Atualmente tem-se mantido o ingresso de profissionais atuantes da Educação Básica, acrescidos de jovens concluintes do Ensino Médio. Importante dizer que uma nova versão do PPC/LEC se encontra em processo de tramitação nas esferas institucionais da UVFJM. De modo que, na atualidade, temos dezessete servidores, que compõem o quadro da LEC, conforme descrição no Quadro 9:

Quadro 9 - Docentes e servidores da LEC, 2023

DOCENTES E SERVIDORES DA LEC	
Docentes vinculados à área de Ciências Humanas/ Formação Básica	3
Docentes vinculados à área de Ciências da Natureza	6
Docentes vinculados à área de Linguagens e Códigos	6
Servidores Técnicos Administrativos	2
Total de profissionais	17

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados na secretaria da LEC

No que se refere à estrutura dos PPC's editados pela LEC/UFVJM, é possível notar que esses dialogam com as políticas de afirmação do PRONACAMPO⁷, quais sejam:

A formação do professor contextualizada na realidade dos povos do campo, aliada ao exercício contínuo da pesquisa e da extensão, é de fundamental importância para a materialização dessas políticas públicas. Portanto, a presente proposta prevê ações que articulam ensino, pesquisa e extensão na promoção da Educação do Campo e dos estudos concernentes às suas populações e suas diversidades (UFVJM, 2018, p.09).

⁷ “O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) visa oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da política de Educação do Campo. O objetivo é formar pessoas oriundas do campo em universidades e em cursos técnicos para que apliquem os conhecimentos adquiridos em ações que elevam a produtividade nas pequenas propriedades e garantir a distribuição de renda. Baseará suas ações em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica. Uma das ações previstas é a educação contextualizada, que visa promover a interação entre o conhecimento científico e os saberes das comunidades” (BRASIL, 2013, p. 28).

Quanto à estrutura interna do curso, podemos perceber o movimento que ocorreu até os dias atuais.

No período inicial de institucionalização da graduação em Educação do Campo na UFVJM (2013, 2014 e 2015), amparada na Resolução nº 08 – CONSEPE, de 20 de março de 2014, foram ofertadas 60 (sessenta) vagas anuais em duas habilitações: 30 (trinta) vagas para Linguagens e Códigos e 30 (trinta) vagas para Ciências da Natureza, totalizando 180 vagas em três anos. A partir dos ingressantes de 2016/2017, com o curso já institucionalizado, manteve-se a oferta de 60 vagas anuais, totalizando 240 vagas em quatro anos, distribuídas nas duas habilitações. Essa condição se mantém para os ingressantes em 2017/2018, quando o curso avança para a etapa de consolidação na UFVJM (PPC/LEC/UFVJM, 2018, p.09).

Com a reformulação do PPC, o curso passa a ter uma carga horária de 3630 horas, como está demonstrado no Quadro 10:

Quadro 10 - Distribuição de vagas por semestre/período de implantação 2013-2015

PR ENTRADA DE ALUNOS	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Linguagens e Códigos	30	30	30	30	30
Ciências da Natureza	30	30	30	30	30
Campo de atuação	Anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio				
Tempo de integralização do curso	4 anos (mínimo)				
	6 anos (máximo)				
Carga Horária dos PPCs	3300 horas			3630 horas	

Fonte: PPC/LEC/UFVJM (2018)

De acordo com o PPC da LEC (2018), a partir de 2015 iniciou-se na UFVJM um processo institucional de reflexão sobre os projetos de formação de professores com vistas a promover a reformulação das Licenciaturas. Esse processo se agregou à experiência acumulada de quatro anos de oferta dessa Licenciatura, com formação por área de conhecimento em regime de alternância. Nesse período foi possível concluir os concursos e as contratações para formar a equipe de profissionais específicos da LEC, como também promover a integração dessa equipe na construção e implementação do curso. Nesse contexto, realizar a revisão do Projeto Pedagógico do Curso entre 2015 e 2017 foi uma estratégia importante para atualizar e afirmar concepções e estratégias de formação de professores para atuarem nas realidades do campo (PPC/LEC, 2018). A matriz curricular do curso desenvolve uma estratégia interdisciplinar de

trabalho docente, organizando os componentes curriculares em três áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza, ambas, em perspectiva multi, inter e transdisciplinar, isto é, articulando tanto os campos disciplinares e suas interfaces, bem como os campos de saberes produzidos fora da escola. O curso articula-se em três eixos estruturantes de formação de forma integrada, conforme mostra a Figura 4 .

Figura 10 - Representação dos três eixos estruturantes do curso de Graduação em Educação do Campo da UFVJM



Fonte: PPC, UFVJM, 2018, p.59

O Eixo de Formação Básica tem por objetivo oferecer ao professor em formação uma perspectiva humanista e crítica. Nesse sentido, as disciplinas que compõem esse eixo são da área de Ciências Humanas e devem ser cursadas pelos alunos das duas habilitações;

O Eixo de Formação Específica tem por objetivo oferecer a formação em uma área de conhecimento específico relacionada à habilitação escolhida, ou seja, Linguagens e Códigos ou Ciências da Natureza;

O Eixo das Práticas Integradoras tem por objetivo a integração dos conteúdos trabalhados e a sua contextualização na realidade educacional e comunitária do campo por meio do Trabalho Interdisciplinar do Tempo Comunidade, dos Estágios Supervisionados, das Práticas de Ensino e das AACC's (PPC/LEC/UFVJM, 2018, p.59-60).

Em síntese, de acordo com o PPC (2018), o curso articula-se nesses três eixos estruturantes de forma integrada. O regime de alternância prevê que as atividades acadêmicas sejam realizadas em períodos semestrais organizados em diversos tempos-espços formativos

(TEFs), denominados: Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). A carga horária total prevista é de 3630 horas para as habilitações Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos, a serem integralizadas pelo aluno em oito períodos formativos. Sabemos que nos espaços ocupados pela Educação do Campo, a relação indissociável entre o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC) alicerçam as bases da alternância e permite a “interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho do formador no processo educativo, onde os sujeitos e os sistemas constituem-se num movimento dinâmico de formação, e não uma mera transmissão de conhecimentos” (Antunes-Rocha & Martins, 2012, p.25). De acordo com o PPC, o trabalho interdisciplinar do TC privilegiará a abordagem dos seguintes temas articuladores, considerando os respectivos períodos, como relacionados no Quadro 11.

Quadro 11 - Tema articulador para o trabalho Interdisciplinar do TC

PERÍODO	TEMA ARTICULADOR PARA O TRABALHO INTERDISCIPLINAR DO TC
I	Territórios e comunidades do campo
II	Sujeitos do campo
III	Educador no contexto do campo
IV	Relações entre saberes
V	Espaços Educativos do Campo: o Ensino Fundamental
VI	Espaços Educativos do Campo: A prática docente no Ensino Fundamental
VII	Espaços Educativos do Campo: Juventudes e o Ensino Médio
VIII	Espaços Educativos do Campo: A prática docente no Ensino Médio

Fonte: PPC/LEC, 2018, p.57-58

Para Alves (2016), ao pensar e estruturar a Educação do Campo na UFVJM a partir da indissociabilidade entre os tempos e espaços da alternância, “a proposta curricular da licenciatura teve como objetivo integrar os educandos na construção do conhecimento imprescindível à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares e acadêmicos”, mas vinculado aos “tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as escolas do campo da região de abrangência da universidade”, que mesmo em condições adversas,

possui uma produção cultural e artística de grande potência. As representações identitárias locais estão presentes na música, na literatura oral, no artesanato e, sobretudo, na herança negra e indígena. Em meio a essas condições

culturais, materiais e históricas de existência, no Vale do Jequitinhonha, várias formas de organização popular em iniciativas autônomas de desenvolvimento e solidariedade coletiva vêm garantindo melhorias no que tange à qualidade de vida do povo local. Uma dessas experiências já consolidadas em outros territórios da Educação do Campo e realidade no Vale do Jequitinhonha são as EFA's (Alves, 2016, p.47).

Em outras palavras, conforme andamento do curso, essas escolas se tornaram parceiras, pois desde o projeto piloto vem acolhendo os estudantes da LEC, sobretudo nas atividades de estágio e nos trabalhos do TC. De modo que a parceria envolvendo a UFVJM e essas escolas durante o período de desenvolvimento da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo até os dias de hoje, tem oferecido aos futuros educadores uma formação de qualidade que seja *no e do* campo. Posto isso, reforçamos que a formação do professor do campo da LEC deve ser

abrangente, contemplando os processos de docência, de gestão participativa, de pesquisa e de intervenção social, que permitam que ele dê conta de diversas dimensões educativas. O projeto de Licenciatura em Educação do Campo articula elementos curriculares que possibilitam a construção de uma trajetória formativa apoiada na realidade das populações do campo (UFVJM, 2018, p.38).

O professor do campo deve ter uma formação em que ele seja capaz de assumir o protagonismo do seu processo formativo e da produção de conhecimento. Um conhecimento que é também uma ação política de afirmação de identidades, de reconhecimento de territorialidades e saberes das populações do campo (PPC LEC, 2018). Importante ressaltar que está evidentemente claro em seu PPC, que a “Licenciatura em Educação do Campo busca atender prioritariamente à forte demanda social das populações do campo das regiões dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri, do Norte, Nordeste e Leste do Estado de Minas Gerais, sem excluir as demandas de outras regiões do país” (UFVJM, 2018, p.10).

Tal como preconiza o PPC, a LEC “destaca a importância da interação entre o saber produzido nas universidades (em termos da ciência, de criticidade e de acesso ao conhecimento já sistematizado e em construção) com os saberes e vivências elaborados pelo sujeito do campo” (PPC LEC, 2018, p.20), acreditando que a partir da prática reflexiva e do diálogo entre os esses saberes, podem ser (re)construídos novos instrumentos de ação. Dessa forma, espera-se que este processo seja capaz de contribuir para a definição e legitimação coletiva de um projeto de Educação do Campo, como parte de um projeto contra hegemônico de desenvolvimento do

campo numa perspectiva sustentável e emancipatória. Dessa forma, os aspectos que embasam e desafiam a Educação do Campo na UFVJM são

a formação por área de conhecimento, à docência embasada em uma prática educativa multi, inter e transdisciplinar; a pedagogia da alternância, em suas diferentes modalidades; a pesquisa/trabalho como princípio educativo; a pedagogia da autonomia, a partir de uma formação emancipatória/libertadora dos sujeitos do campo, da organização coletiva e do controle social; o diálogo com os princípios da agroecologia e suas práticas, tendo a perspectiva freiriana como estratégia para alcançar a igualdade de acesso, produção e socialização de saberes; a gestão democrática e dialogada; e, ainda, a não hierarquização de saberes (UFVJM, 2018, p.25).

Diante da discussão elencada acima, creditamos que não se esgotam no PPC as tentativas de pensar a Educação do Campo como luta pelo reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de viver e produzir a vida no campo. Logo, se torna necessário falarmos da formação por área do conhecimento, com ênfase na área de Ciências da Natureza, que vem sendo ofertada no âmbito da LEC/UFVJM.

A proposição de cursos de Licenciatura em Educação do Campo por área do conhecimento desafiou as universidades a pensar em novos pressupostos para a formação de professores. Nesse sentido, Antunes-Rocha (2011) já sinalizava uma formação de professores por área do conhecimento comprometida com um projeto educativo que visa fortalecer a educação como direito dos povos do campo e dessa forma, “o desafio passou a ser a transposição dos princípios em ação” (Antunes-Rocha, 2011, p.45). Nesse sentido, a Educação do Campo demanda um ensino de Ciências da Natureza comprometido

com as lutas sociais contra a ordem vigente, principalmente as que dão origem para a própria Educação do Campo. Não significa, com isso, apenas um ensino de ciências engajado com a transformação macrossocial, mas, também, engajado com as transformações macrossociais e locais, com a ruptura dos silenciamentos das diversas formas de agir num mundo igualmente diverso. O silenciamento das culturas e dos saberes é assim o silenciamento da diversidade natural que as produz dialeticamente, em nome de uma monocultura de saberes alienados da própria riqueza natural-cultural que o campo produz (Melzer, Brick, Hoffmann, 2021, p.189).

Assim, a formação por área do conhecimento se estabeleceu como caminho para garantir uma formação capaz de abarcar as diversas dimensões educativas do contexto campesino. Entendemos que um curso de Licenciatura por área do conhecimento

permite perceber a riqueza de possibilidades dessa prática para a escola e do avanço na superação do formato estruturado em torno das disciplinas. Somando-se a isso, temos a possibilidade de superar a hierarquização histórica construída acerca dos conteúdos da Física, da Química e da Biologia, e conseqüentemente suas especificidades metodológicas fortemente incorporadas pela cultura escolar, que por sua vez tende a amenizar os limites entre esses campos disciplinares, sob a perspectiva de uma visão mais hierarquizada dos conhecimentos (Melzer, Brick, Hoffmann, 2021, p.193).

Estudos apontam para um ensino contextualizado e para o trabalho interdisciplinar (Cardoso, 2009; Lima; Santos, 2009; 2014; Britto; Silva, 2015) e que ultrapasse a fragmentação que separa, historicamente, os conteúdos de ciências da natureza (Brito, Silva, 2015). Nessa direção, a área de Ciências da Natureza, balizada pelas diretrizes e princípios da Educação do Campo, tanto na Educação Básica como na formação inicial e continuada de professores,

vincula-se ao pensar e o fazer pedagógico que ultrapasse a fragmentação existente, convencionalmente separando os conteúdos da Física, da Química, da Geologia e da Biologia, e conseqüentemente suas especificidades metodológicas fortemente incorporadas pela cultura escolar, que por sua vez requer amenizar os limites entre esses campos disciplinares, sob a perspectiva de uma visão mais unitária dos conhecimentos natureza (Brito, Silva, 2015, p. 768).

Segundo relatam Melzer, Brick e Hoffmann (2021), entre os desafios comuns vivenciados no ensino de Química, Física e Biologia, três elementos se apresentam como desafios e ao mesmo tempo potencialidades para a área de Ciências da Natureza das Licenciaturas em Educação do Campo.

- 1) Superar a percepção do “meio natural” como mero recurso, dicotomizando a relação humanidade-natureza e um ensino de ciência pretensamente neutro;
- 2) Romper com o padrão de trabalho docente solitário, individual e individualizado e a indisposição ao diálogo permitindo enfrentar os desafios de realizar diálogos efetivos; e
- 3) Identificar a potência criativa, formativa e produtiva na relação com os territórios (Melzer, Brick, Hoffmann, 2021, p.188).

Segundo esses autores, tais “potencialidades e desafios estão muito relacionados com a própria constituição docente do Ensino Superior, mas, principalmente, como permanentes aprendizes do que significa o engajamento com processos de transformação que são muito maiores do que as dores e os sabores individualizados e individualizantes da docência no Ensino Superior hegemônica” (Melzer, Brick, Hoffmann, 2021, p.190). Em concordância com o PPC da LEC, segundo Saul e Muenchen (2020, p.8) “[e]nsinar Ciências requer envolvimento com

questões reais e concretas, disponibilidade para o trabalho interdisciplinar e coletivo, além de estratégias para a materialidade de cada situação”. Significa que a interdisciplinaridade na área do conhecimento poderá acontecer se houver diálogo e trabalho coletivo, se houver um ensino voltado a uma determinada realidade, valorizando-a. Nesse sentido, Brick (2017) citado por Sául e Muenchen, (2021) destaca que

outro projeto de sociedade seja possível, menos injusto e, também, desafiador, ao estabelecer relações entre o mais particular e universal da área. Ao tratar da área, o mesmo autor diz que, nas Ciências da Natureza, o objeto de ensino deve ter como referência a realidade, ou seja, é preciso ensinarmos a partir da realidade do mundo vivido (Brick, 2017 *apud* Sául, Muenchen, 2021, p.189).

Isso implica dizer que o ensino de ciências recai na valorização da realidade em que os educandos estão inseridos, articulando os conteúdos com os saberes do campo em um movimento dialético que envolva escola, campo e sociedade. É possível enxergar essa articulação quando observamos a estrutura curricular da LEC, mais precisamente os componentes curriculares pedagógicos específicos da área de Ciências da Natureza:

(Metodologia de Investigação em Ensino de Astronomia; Pesquisa-ação no Ensino de Ciências; Fundamentos e Metodologias de aprendizagem no Ensino de Ciências; Interdisciplinaridade e letramento espacial no ensino de ciências; Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Ciências da Natureza; Educação Ambiental, Agroecologia e Soberania Alimentar; Instrumentos para aprendizagem em Ciências da Natureza; Ensino de Ciências e Tecnologias Sociais no Campo) proporcionam aos educandos o embasamento teórico-prático para analisar, elaborar e implementar práticas pedagógicas contextualizadas durante o Estágio e futura docência (UFVJM, 2018, p.71).

Vale lembrar que as unidades curriculares do eixo pedagógico ofertadas nas áreas de Ciências da Natureza dialogam também com as unidades curriculares ofertadas na área de Linguagens e Códigos. Essa articulação entre as áreas configura componentes curriculares que, para além de suas epistemologias próprias, promovem o desenvolvimento de habilidades e atitudes que contribuem com a formação de um docente no contexto da Educação do Campo, ou seja, nesses componentes, são trabalhados conteúdos interseccionados entre a área de conhecimento da educação e as áreas de conhecimento das Ciências da Natureza e das Linguagens e Códigos. Diante do exposto, destacamos conforme PPC vigente da LEC (2018), que os pressupostos para o ensino de Ciências da Natureza na Licenciatura em Educação do Campo da LEC/UFVJM que orientam esta tese, baseiam-se na formação do professor na

perspectiva “freireana para ensino de Ciências” (UFVJM, 2018, p.53) e é claro, na formação de professores na perspectiva dos três princípios indissociáveis da Educação do Campo.

Molina (2020), ao prefaciар o livro “Os Vales que Educam: 10 anos de alternâncias, autonomia e diálogos na Educação do Campo”, destaca que as ações educativas da LEC no Vale do Jequitinhonha, tanto nos trabalhos da área de Linguagens e Códigos quanto nos trabalhos das Ciências da Natureza, têm sido sementeiras de mudanças, ou seja, “mudanças que têm contribuído para dar início a transformações nas escolas do campo da região, especialmente das Escolas Famílias Agrícolas, bem como mudanças na história da juventude camponesa” (Molina, 2020, p.18). Ela destaca que seus dez capítulos apresentados

mostram inúmeros processos de educadoras/es comprometidas/os com uma ciência transformadora, que busca estar a serviço da construção da justiça social e não somente de alimentar o lattes e as vaidades acadêmicas.... Lê-los foi uma imensa alegria, e convido a todos os leitores à esta deliciosa viagem pelos territórios mineiros e parte de seus vales. Com seus artigos, temos um passaporte que nos põe em contato com a população camponesa do Vale do Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Rio Doce, Norte e Nordeste de Minas Gerais (Molina, 2020, p.20).

No registro sobre os dez anos da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM, “chamada por seus protagonistas carinhosamente de LEC, encontramos uma imensa riqueza de ações transformadoras que foram e seguem sendo semeadas pelo coletivo de educadoras/es e de educandas/o que a compõem” (Molina, 2020, p.14). Segundo Molina, muitas dessas ações já oferecem generosos frutos, e parte desta colheita já “oferece uma belíssima imagem do que vem sendo construído na LEC da UFVJM” (Molina, 2020, p.14). No referido prefácio, Molina destaca que a intensidade destas ações tem sido tamanha, que o PPC da LEC se encontra na terceira versão, caminhando para a quarta, em busca de transformações à medida que avançam as reflexões e compreensões dos docentes que o materializam. Em suas preciosas linhas, a intelectual traz uma questão recorrente nos vários textos que compõem a obra que parece também ser de enorme interesse para o conjunto das Licenciaturas em Educação do Campo, que “diz respeito à reconfiguração das disciplinas do curso para maior adequação à formação por área de conhecimento” (Molina, 2020, p.15). Isso porque

[à] medida que avançam no exercício da docência na LEC e que ampliam sua compreensão das condições de vida; dos territórios e das escolas do campo dos sujeitos que almejam formar, vão sentido à necessidade também de reconfigurar a oferta de disciplinas em direção a uma outra lógica da

organização escolar e do trabalho pedagógico nas escolas do campo, na qual se garanta de fato o protagonismo e a valorização dos saberes e conhecimentos dos sujeitos camponeses que a frequentam. Formar educadores na LEC que sejam capazes de promover tais práticas educativas exige processos formativos que se configurem de fato como espaços dialógicos e nos quais se aprenda a ouvir; reconhecer e valorizar os diversos saberes, pondo-os em diálogo permanente com o conhecimento científico, sem, porém, hierarquizá-los (Molina, 2020, p.15).

Concordando com a afirmação de Molina, pode-se assegurar que a LEC da UFVJM se propõe a formar educadores que sejam capazes de promover, em seus territórios, práticas educativas que dialoguem entre si, nos quais “se aprenda a ouvir; reconhecer e valorizar os diversos saberes, pondo-os em diálogo permanente com o conhecimento científico, sem, porém, hierarquizá-los”. Somando-se a isso, “uma formação na qual se garanta de fato o protagonismo e a valorização dos saberes e conhecimentos dos sujeitos camponeses que a frequentam” (Molina, 2020, p.15).

Em linhas gerais, o diálogo entre o PPC da LEC, as várias epistemologias apreendidas neste trabalho e as narrativas dos professores que tiveram seus percursos formativos permeados pela Educação do Campo, reforça ainda mais o entendimento sobre a necessidade de pesquisas que relatam quais são os desafios e as potencialidades que esses professores vivenciam para se constituírem como professores do campo. Dessa forma, pode-se dizer que até aqui muito já foi feito e que há muito ainda a se fazer nos territórios educativos ocupados pela LEC/UFVJM. A fim de que se possa analisar algumas contribuições que a presente pesquisa pode trazer, na sequência, procedemos com a apresentação e discussão das narrativas dos professores em busca de analisar como pensam, sentem e agem sobre o ensino de Ciências da Natureza.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo está focado na apresentação e na discussão das entrevistas narrativas realizadas com egressos do curso de Ciências da Natureza da LEC/UFVJM que atuam na Escola Estadual Padre João Afonso, instituição de Educação Básica localizada na comunidade de Padre João Afonso, um distrito do município de Itamarandiba. A escolha desse território educativo deve-se à quantidade expressiva de egressos da habilitação de Ciências da Natureza da LEC/UFVJM atuando naquela escola do campo situada na região do Alto Vale do Jequitinhonha. Ressalte-se que o projeto desta tese foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, conforme determinam as legislações vigentes. Antes da gravação das entrevistas narrativas, mantivemos contato telefônico formal com os quatro sujeitos de pesquisa, a fim de verificar a disponibilidade e o interesse deles em participar do estudo. Em seguida, para formalizar o acordo ético, realizamos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) junto com os sujeitos de pesquisa. Nesse momento de interação, buscou-se destacar os objetivos da pesquisa e o fato de que, no decorrer das entrevistas narrativas, eles poderiam se sentir à vontade para contar ou não alguma lembrança desconfortável ou, ainda, acrescentarem ao tópico sugerido informações que julgassem oportunas e convenientes.

Assim, para analisar as Representações Sociais dos professores sobre o ensino de Ciências da Natureza, buscamos fundamentação teórica nos estudos de Maria Isabel Antunes-Rocha (2023), pensadora que, dialogando com a teoria elaborada por Serge Moscovici (2015), construiu uma profícua perspectiva de investigação das Representações Sociais produzidas na perspectiva da Educação do Campo. Em sua mais recente obra, o livro “Aprender e ensinar na luta pela educação dos caminhos da indignação e da esperança”, Antunes-Rocha (2023) entrelaça narrativas de sua trajetória com uma consistente leitura teórica que problematiza a realidade posta, ajudando a compreender a histórica de luta dos cursos de formação de professores na perspectiva da Educação pautada na justiça social. Nessa direção, os fatos narrados assumem uma dimensão coletiva. Vale ressaltar que sua atuação como teórica e política no processo de criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG tem pouco mais de uma década, mas o seu protagonismo contribuiu sobremaneira com a institucionalização de outros cursos, distribuídos hoje entre 31 universidades e quatro institutos federais, presentes em todas as regiões brasileiras (Antunes-Rocha, 2023, p.85).

No âmbito dessa referência, adotamos a abordagem metodológica proposta por Jovchelovitch e Bauer (2002) como eixo orientador da construção e do tratamento dos dados

obtidos por meio da entrevista narrativa, procedimento que permite a compreensão aprofundada das informações oferecidas pelos sujeitos. Por se constituir em uma forma de entrevista não estruturada, mas com profundidade e rigor devido ao fato de respeitar as características específicas do objeto de estudo, conceitualmente “a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema de pergunta-resposta da maioria das entrevistas” (Jovchelovitch e Bauer, 2002, p.95). Nesse sentido, a narrativa central dos sujeitos em análise foi construída em torno deste tópico: “Conte-me sobre as suas experiências com o ensino de Ciências da Natureza e porque você acha que é importante ensinar Ciências da Natureza. Fique à vontade para detalhar e narrar os acontecimentos que detalham sua experiência com o ensino ou o que deseja narrar”.

De forma geral, os professores apresentaram alguns apontamentos sobre a formação inicial concluída na habilitação de Ciências da Natureza da LEC/UFVJM e sobre as suas trajetórias profissionais na condição de egressos desse curso. Eles falaram sobre quem são e o local onde buscam informações quando necessitam. Na sequência, narraram suas experiências com o ensino de Ciências da Natureza. Assim que assumiram a palavra, os sujeitos de pesquisa não foram interrompidos. As entrevistas ocorreram de forma fluida, sendo possível registrar histórias, trajetórias e saberes guardados na memória desses professores do campo. Entre a rememoração de uma experiência e outra, os dados fornecidos pelos narradores permitem analisar as Representações Sociais dos sujeitos desta pesquisa, as suas formas de pensar, sentir e agir sobre o ensino de Ciências da Natureza no contexto das escolas do campo. Destaca-se a intencionalidade em não mencionar os três princípios da Educação do Campo. Os sujeitos foram identificados com os seguintes nomes fictícios: Entrevistada A, Entrevistado B, Entrevistada C e Entrevistada D.

Num primeiro momento, fizemos a transcrição das entrevistas narrativas visando a organização e a categorização dos dados. O segundo momento se deu a partir da organização das informações construídas em consonância com os seguintes elementos: a) Formação; b) Apontamentos sobre a trajetória profissional; c) Experiência como professor (a) de Ciências da Natureza e; d) Importância do ensino de Ciências da Natureza. Por fim, as entrevistas narrativas foram analisadas a partir da matriz de referência da Educação do Campo, pois compreendemos que esse paradigma oferece indicadores consistentes para se pensar a relação campo/escola em diferentes contextos de análise e interpretação. Para isso, utilizamos como categoria de análise os três princípios da Educação do Campo: 1) Protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos; 2) Luta pela educação como direito e; 3) Projeto de escola vinculado a um projeto de campo

numa perspectiva sustentável e emancipatória. Dada a importância crucial da matriz de referência da Educação do Campo, as análises foram desenvolvidas, respectivamente, a partir dos seguintes descritores referentes a cada um desses princípios educativos: 1) D1- Reconhecimento do acúmulo histórico da população camponesa por meio da participação da comunidade; D2- Condição Docente, como sujeito; D3- Participação do sujeito aluno; D4- Participação da escola; D5- Participação da comunidade; 2) D6- Formação docente específica para atuar nas escolas do campo; D7- Condições estruturais da escola; D8- Existência de materiais didáticos específicos elaborados a partir da realidade camponesa; D9- Existência da escola no contexto do campo; 3) D10- Práticas contextualizada à realidade do campo; D11- Valorização dos conhecimentos produzidos no campo; D12- Respeito a diversidade; D13- Consciência política; D14- Relação com a natureza; D15- Valorização do campo como lugar de produzir a existência.

Assim, antes de iniciarmos as nossas análises a partir desses descritores, apresentamos os sujeitos de pesquisa e alguns dados pessoais fornecidos em suas narrativas. Começamos pela Professora entrevistada A. A egressa da LEC/UFVJM tem 25 anos, mora na comunidade de Padre João Afonso, município de Itamarandiba. Atualmente ela trabalha em duas escolas estaduais situadas no campo; leciona Biologia e Ciências na escola da sua comunidade e Química na Escola Estadual Alfredo Rabelo, em Santa Luzia, outro distrito da cidade de Itamarandiba. A entrevistada A se identifica como uma pessoa sonhadora. Ao longo da sua narrativa, ela retoma diversas vezes a importância da sua formação na Licenciatura em Educação do Campo e do privilégio em tê-la cursado, além de destacar os desafios enfrentados diariamente para conciliar os dois cargos de professora que ocupa, sejam pelas dificuldades de harmonização de horários entre o universo das duas escolas, sejam pelas dificuldades impostas durante os deslocamentos pelos 56 quilômetros das estradas de terra que separam as comunidades de Padre João Afonso e Santa Luzia.

Já o Professor entrevistado B tem 26 anos e também mora na comunidade de Padre João Afonso. Ele é graduado em Ciências da Natureza pela UFVJM, com especialização em ensino de Química. Atualmente, ele trabalha com a disciplina de Química na escola de Padre João Afonso. Em sua narrativa, ele destaca os altos e baixos da sua experiência pessoal como professor recém-formado, ressaltando “a realidade do cansaço, da ausência” dos estudantes como elemento desafiador enfrentado cotidianamente nas salas de aulas das quais leciona Química.

Por outro lado, a professora entrevistada C tem 29 anos e também mora no distrito de Padre João Afonso. Ela é graduada em Ciências da Natureza pela LEC/UFVJM e em Matemática, com complementação Pedagógica e aperfeiçoamento em Práticas da Educação para o Campo. Ao relatar a sua trajetória pessoal, ela acredita que a filha, Aurora, também estudará na mesma escola onde a mãe estudou e hoje atua como professora. Ela relata muito amor e carinho pela Escola Estadual Padre João Afonso e busca tentar preservá-la e dar o melhor para os alunos que nela estudarem.

A professora entrevistada D, por seu turno, tem 33 anos e mora no distrito de Padre João Afonso. Ela é especialista em Educação, licenciada em Letras, em Pedagogia e em Ciências da Natureza pela LEC/UFVJM. Na entrevista narrativa da entrevistada D, vemos demarcados os desafios encontrados pela professora durante o período da sua formação em Ciências da Natureza, área da qual ela demonstra grande interesse pela disciplina da Física. Segundo essa professora com uma formação inegavelmente interdisciplinar, o fato de morar na “roça” e de ser mãe, somados aos desafios impostos pela pandemia, foram grandes desafios enfrentados antes de se tornar egressa da LEC/UFVJM. Importante destacar que todos os sujeitos de pesquisa se graduaram no contexto da pandemia, o que ao que tudo indica, trouxe inúmeros desafios no que tange a própria formação docente e, por conseguinte, o ensino de Ciências da Natureza. O Quadro 12 sintetiza informações relevantes para análise e discussão das entrevistas narrativas.

Quadro 12 - Sujeitos de pesquisa e os conteúdos que leciona na LEC

Sujeitos de pesquisa	Ingresso	Formação	Tempo na docência	Conteúdos que lecionam
Entrevistada A	2016	2022	2 anos	Ciências (EJA); Química (EM); Biologia (EM).
Entrevistado B	2015	2019	5 anos	Química (EM); Biologia; Emergência Climática Global.
Entrevistada C	2015	2019	10/11 anos	Física (EM); Matemática (EM); Práticas experimentais (EM)
Entrevistada D	2017	2023	1 ano	Química (EM); Biologia (EM).

Fonte: A própria autora (2023)

Pois bem, ancorados em trechos significativos das entrevistas narrativas realizadas junto a esses professores egressos da LEC/UFVJM, buscou-se, nos próximos tópicos, analisar as suas formas de pensar, sentir e agir relativos ao ensino de Ciências da Natureza.

3. Protagonismo dos sujeitos

Em seu percurso histórico, foi na luta empreendida pelos sujeitos coletivos que a Educação do Campo se constituiu como um paradigma capaz de reconhecer e atender uma série de demandas dos povos camponeses negligenciadas pelo Estado brasileiro. Nesse sentido, a valorização dos saberes e dos conhecimentos construídos pelos trabalhadores e pelas trabalhadoras que vivem e trabalham nas zonas rurais do país só adquire sentido se houver a participação efetiva desses sujeitos de direitos na organização e na execução dos processos educativos. No âmbito do ensino de Ciências da Natureza, essa perspectiva estimula a refletir sobre a função mediadora exercida pelos egressos da LEC/UFVJM na Escola Estadual Padre João Afonso. As próximas análises foram realizadas a partir dos descritores D1 (Reconhecimento do acúmulo histórico da população camponesa por meio da participação da comunidade), D2 (Condição Docente, como sujeito), D3 (Participação do sujeito aluno), D4 (Participação da escola) e D5 (Participação da comunidade).

Desse modo, ao narrar suas experiências docentes, a professora entrevistada A aponta a inserção dos agricultores familiares da comunidade no cotidiano da escola como uma das principais estratégias de se trabalhar o protagonismo desses sujeitos.

Essa semana mesmo, amanhã, lá em Santa Luzia, nos dois últimos horários vão comemorar o dia do “homem do campo produtor”, aí eles foram e me perguntaram na segunda feira, o que você consegue ajudar pra fazer isso aqui? (Entrevistada A).

[...] falei com eles assim: Gente, vamos trazer alguém da comunidade pra falar aqui um pouquinho. É isso aqui óh! Na troca que se faz, são produtores, são produtores de formação, gente. (Entrevistada A).

Ao perceber os agricultores familiares da comunidade como “produtores de formação”, a narrativa da professora entrevistada A apreende e reconhece o acúmulo histórico da população camponesa como importante elemento na construção dos processos de ensino/aprendizagem. A egressa da LEC/UFVJM pensa as suas práticas docentes a partir da ideia de que o conhecimento dos produtores familiares da sua comunidade pode e deve ser articulado com as linguagens

científicas. A forma de pensar da professora está calcada na matriz de referência da Educação do Campo. Logo, a sua práxis docente pode ser entendida não apenas como uma tentativa de preservação da cultura e de fortalecimento da identidade camponesa, mas, sobretudo, como uma forma de ação docente que reconhece o “direito de acesso universal à educação e a legitimidade dos processos didáticos valorizando o saber local, somados à defesa de um projeto de produção da vida economicamente justo e sustentável” (Antunes-Rocha, Alves e Hunzicker, 2023, p.6).

A ação docente da professora entrevistada A, nesse sentido, busca inserir, por meio da articulação entre a escola e a sociedade, o saber do “homem do campo produtor” nas tarefas inerentes ao seu trabalho de educadora. Essa posição coaduna com a de pesquisadores como Antunes-Rocha, Alves e Hunzicker (2023), que discorrem sobre a importância que tem os educadores do campo a articularem o cotidiano das salas de aula com os vastos universos culturais e as inúmeras formas próprias de aprendizagem desenvolvidas pelos povos do campo. À escola do campo, tal como vemos no pensamento e na ação da professora entrevistada A, cabe reconhecer e legitimar os saberes construídos organicamente pelos produtores locais. Uma escola que ensina os seus alunos a se constituírem como sujeitos de direitos não pode estar alheia ao que ocorre à sua volta. Segundo Molina e Sá (2012) observam, a ação dos professores do campo não se limita aos espaços ocupados pelas quatro paredes da escola; é preciso dialogar com a comunidade a fim de garantir uma articulação político-pedagógica entre a escola e o território camponês. É dessa maneira que, nos processos de ensino/aprendizagem, os vínculos entre os sujeitos coletivos e seus contextos serão fortalecidos. Desse modo, valendo-se das palavras de Antunes-Rocha, Alves e Hunzicker (2023) parece que, ao narrar as suas estratégias de ensino, a professora entrevistada A “demonstra apropriações conceituais sobre o protagonismo dos sujeitos que utilizam seus instrumentos de trabalho para significar ferramentas também de luta”. De acordo com Diniz-Menezes (2013, p. 33) citado por Antunes-Rocha, Alves e Hunzicker (2023, p. 5), o protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos é o “controle social, pedagógico e político da qualidade da oferta da educação, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo”. Nesse sentido, a professora entrevistada A pensa que

os protagonistas do Movimento da Educação Campo são os movimentos sociais e sindicais camponeses que, articulados com universidades, organizações religiosas, instituições governamentais e não governamentais, vêm construindo um movimento de luta que conquista políticas públicas por

meio de práticas consistentes em termos teóricos e metodológicos (Antunes-Rocha, Alves, Hunzicker, 2023, p. 5).

Nessa direção, Arroyo (1999) ressalta que a escola é um dos lugares onde nos educamos, portanto, um projeto de Educação do Campo deve apropriar-se da riqueza dos saberes envolvidos em todo o trabalho campesino dos moradores rurais. Isso será possível se situarmos a educação, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças, jovens, homens e mulheres como sujeitos desses direitos. Tal perspectiva está ligada ao fato de que

[os] processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científicos técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade (Arroyo, 1999, p. 27).

A escola precisa estar vinculada organicamente à cultura da sua comunidade a partir do diálogo entre todos os conhecimentos a fim de que os professores possam interpretar, intervir e alterar a realidade por intermédio de práticas que considerem os territórios em que as instituições e os seus sujeitos estejam inseridos. Em suma, podemos perceber que a entrevistada A traz em sua narrativa a importância da parceria entre escola e comunidade na perspectiva da valorização dos saberes das comunidades campesinas, materializando-as na sua prática docentes por meio das experiências vividas pelos sujeitos da comunidade de Padre Joao Afonso com os saberes científicos. O excerto transcrito acima, nesse sentido, remete ao pensamento de que a escola não é um ambiente isolado da comunidade, mas um ambiente presente na comunidade.

Em outras palavras, o reconhecimento histórico da população camponesa ganha relevância através da participação ativa na comunidade. Ao longo dos tempos, as comunidades rurais se basearam na cooperação e no trabalho conjunto dos camponeses para enfrentar desafios agrícolas, climáticos e sociais. Essa colaboração não apenas fortaleceu os laços comunitários, mas também ressaltou a importância vital dos camponeses na sustentabilidade e na preservação das tradições locais. A participação ativa na comunidade é fundamental para destacar o papel essencial dos camponeses na construção e no desenvolvimento da sociedade ao longo da história. De modo que, ao assumir essa organicidade como componente das suas aulas, a professora entrevistada A também dá materialidade a outros descritores, como aquele

relativo à valorização dos conhecimentos produzidos no campo a partir do diálogo desses com o conhecimento científico. Desse modo, cabe ressaltar que não observamos a presença desse descritor nas narrativas dos demais professores, apesar de observar em outras narrativas a preocupação em dialogar com a realidade da comunidade.

No que se segue, percebemos nas narrativas do professor entrevistado B o protagonismo da sua própria condição docente. Esse sujeito narra que:

[...] eu sou alguém que sempre gostou muito de aprender, sabe? Mas que até o ano passado, não sei se por comodismo ou se é alguma outra coisa, tinha deixado aquém do que eu poderia fornecer pra eles. Eu estava em sala de aula e não estava me sentindo bem com aquilo que eu estava fazendo, eu tinha pensado em seguir um outro rumo (Entrevistado B).

[...] mas esse ano me vi apaixonado pela química, algo que eu não sentia desde a graduação. Qual palavra que eu posso usar, mais entusiasmado mesmo com a área (Entrevistado B).

[...] foi uma espécie de autocrítica mesmo com a insatisfação, com aquilo que eu estava vivenciando em sala de aula e a uma necessidade de tentar trazer um pouco de despertar o interesse deles, dos estudantes pelas ciências de uma maneira geral (Entrevistado B).

O entrevistado B relata seu desinteresse pelo ensino e a vontade de seguir um outro rumo. No entanto, percebemos que, ao assumir o protagonismo da sua condição docente, o seu interesse pela Química ou pelo ensino dela aumentou, com ele conseguindo despertar nos estudantes o interesse pelas Ciências da Natureza a partir dos conhecimentos sistematizados pela disciplina. É interessante perceber que o professor entrevistado B foi tomado por uma espécie de autocrítica sobre as suas formas de pensar, sentir e agir perante os processos educativos sob sua responsabilidade. Nesse sentido, o posicionamento de desconforto sobre como compreendeu o ensino após a graduação, ao entrar para as salas de aulas e lidar com a transposição do conteúdo, acomete a maioria dos professores.

Desse modo, diante do desânimo inicial como professor da área de Ciências da Natureza, ele busca em si próprio, através da autocrítica, as condições necessárias para voltar a assumir o seu protagonismo como docente da disciplina de Química, uma importante componente curricular da formação adquirida na LEC/UFVJM. Nas reflexões tecidas em sua narrativa, ele mostra uma articulação entre a dimensão afetiva e a dimensão do pensar que resulta num agir. A autocrítica é um processo reflexivo que envolve a avaliação imparcial e honesta das próprias ações, decisões e comportamentos. Essa prática é fundamental para o

crescimento pessoal e profissional, permitindo identificar áreas de melhoria e aprendizado com as experiências. Ao se envolver no processo de autocrítica, o entrevistado B tem a oportunidade de desenvolver um entendimento mais profundo de si mesmo, promovendo a autorreflexão construtiva e aprimorando suas habilidades. A capacidade de realizar uma autocrítica saudável é uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento pessoal e para a construção de relações mais conscientes e produtivas. No caso concreto, a autocrítica mostra que a ação do professor se moveu em direção ao desejo de mudança, que o levou a um agir. Assim, o professor entrevistado B transforma o sentimento de inépcia em busca por ação e mudanças a fim de alterar sua própria prática docente. Ao começarem a trabalhar como professores logo após se formarem, educadores, não apenas do campo como o entrevistado B, veem-se diante do desafio de tomar posições e explicitar o que pensam e sentem sobre o ensino e sobre a sua própria condição docente. A alternativa desejada é a encontrada pelo egresso da LEC/UFVJM, a de se assumir como protagonista do processo de ensino/aprendizagem.

Esse protagonismo diante da sua própria condição docente, explicitado na narrativa do professor entrevistado B, também aparece na narrativa da professora entrevistada D.

Tem dois meses que eu dou aula de Física, já parei assim umas dez vezes para desistir, de verdade, porque com a pandemia, com aqueles PET's, porque a gente sabe que ninguém fez. Todo mundo pesquisou na internet, ninguém sabe de nada, aluno não quer saber de nada, não adianta, a realidade da escola de hoje. Ela não é a mesma depois da pandemia, né? (Entrevistada D).

A entrevistada D, assim como o entrevistado B, também pensou em desistir. Embora sejam por motivos distintos, eles se entrelaçam. Esses professores foram impelidos a assumirem suas condições de protagonizar que os levaram a assumir decisões e posicionamentos diante de algo novo. Essas decisões mostram resistências com suas histórias e trajetórias de luta, eles não desistiram! Para a entrevistada D, os desafios foram em relação ao ensino de Física. Ela sente que os alunos não conseguiram aprender com a abordagem dos conteúdos por meio dos Planos de Estudo Tutorado (PET). Trata-se de uma das ferramentas desenvolvida pela SEE, para os alunos da rede pública como alternativa para a complementação no processo de ensino e aprendizagem no período de retomada das aulas em Minas Gerais durante o período do

confinamento imposto pela pandemia da COVID-19⁸, inicialmente identificada em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, China.

A entrevistada C, em seus relatos, protagoniza da seguinte maneira:

Eu sou professora contratada, mas eu pretendo também né, fazer o concurso? E se Deus permitir também, eu quero fazer parte do quadro escolar que é uma situação muito difícil pra gente né? Todo ano passar por um processo de contratação a gente nunca tem certeza de nada, então, eu sempre... Eu gosto muito de estudar inclusive eu até iniciei... iniciei não, praticamente finalizei o mestrado aí na UFVJM, mas aí devido a pandemia, a minha menina pequena, eu não consegui tá finalizando, mas eu também quero retornar esse sonho do mestrado...quero conseguir essa estabilidade do trabalho profissional. Deus abençoar, acho que é isso! (Entrevistada C).

A entrevistada C descreve sua pretensão de seguir com os estudos e os desafios que enfrenta ao lidar com as incertezas trazidas pelo pertencimento ao quadro de profissionais contratados da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Neste momento, ela se assume como sujeito que deseja provocar mudanças na inconstante situação laboral a que é submetida todo ano. Os debates em torno das condições de trabalho dos professores têm sido abordados por profissionais e estudiosos do campo educacional como um dos fatores fundamentais para a promoção da valorização docente. O conceito de condições de trabalho, nesse contexto, pressupõe a oferta de um conjunto de recursos básicos que viabilizam a realização da atividade profissional, o que inclui as instalações físicas, garantia de transporte para alunos e professores, materiais adequados à realidade local, bem como condições dignas de emprego, como formas de contrato, remuneração e planos de carreira organizados de acordo com a natureza do trabalho (Gomes, Nunes e Pádua, 2019, p. 279).

As narrativas da entrevistada C denotam que as condições de trabalho extrapolam as condições de infraestrutura e recursos básicos. O sentimento de insegurança acometido pela falta de estabilidade, a coloca todos os anos, em uma situação de incertezas diante do quadro de servidores contratados anualmente pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. No entanto, percebemos nas falas da professora entrevistada C o desejo de fazer parte do quadro

⁸ Os coronavírus (CoV) são uma ampla família de vírus que podem causar uma variedade de condições, do resfriado comum a doenças mais graves, como a síndrome respiratória do Oriente Médio (MERS-CoV) e a síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV). O novo coronavírus (nCoV) é uma nova cepa de coronavírus que havia sido previamente identificada em humanos. Conhecido como 2019-nCoV ou COVID-19, ele só foi detectado após a notificação de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019 (OPAS/OMS, Organização Pan-Americana de Saúde/Organização Mundial de Saúde, 2023).

de professores da EEPJA, que ela transforma em vontade de se qualificar numa pós-graduação voltada para a área de pesquisa acadêmica, o que é para ela, uma maneira de conseguir a estabilidade profissional. A presença de Deus em suas falas pode assumir diferentes formas, refletindo suas crenças e seus valores ao incorporar referências religiosas em sua história pessoal, em seu planejamento, em sua vida. Percebemos que Deus é pensado como uma fonte de inspiração, sabedoria ou força para enfrentar desafios no decorrer da vida da professora da área de Ciências da Natureza. Nesse ponto, é importante considerar a diversidade de perspectivas espirituais e religiosas que aparecem de forma muito respeitosa nas narrativas dos demais sujeitos desta pesquisa.

Dito isso, percebe-se que a professora entrevistada D, outra egressa da LEC/UFVJM, ao narrar o protagonismo assumido pelos seus alunos, evidencia o posicionamento forte deles em relação aos tensionamentos provocados cotidianamente pela falta de tempo hábil para encerrar o conteúdo proposto nos planos de aula,

[...] os alunos posicionam, eles querem fazer um vestibular. Eles têm uma profissão em mente, só que a gente não consegue passar o conteúdo pra poder atender o que o aluno deseja pro futuro, porque não tem espaço de tempo, entendeu? (Entrevistada D).

A entrevistada D dedica uma parte considerável da sua narrativa para tratar do protagonismo dos estudantes da Escola Estadual Padre João Afonso, que segundo ela, posicionam-se constantemente como sujeitos de direito. As responsabilidades causam apreensão na jovem professora. Não obstante, ela traz um elemento novo que deve ser considerado pelas escolas do campo na conjuntura atual. A entrevistada D finalizou sua graduação no contexto da pandemia de COVID-19 e logo iniciou sua experiência como professora do novo Ensino Médio. Ela processou esse fato como algo desafiador e não familiar. A sua narrativa trouxe à tona a preocupação com a redução da carga horária do novo modelo de Ensino Médio, além de ter evidenciado a preocupação com a insuficiência de tempo para ministrar o conteúdo programático como fator que contribui para o seu trabalho não atender os alunos em seus direitos e em seus posicionamentos. Naquele momento, ela deixa explícito o sentimento de que não é possível atendê-los e explica como se sente diante do quadro:

Eu sinto que na verdade não estamos preparando os alunos do Ensino Médio pra poder fazer um vestibular, por exemplo. No meu ponto de vista, sinto que a defasagem no âmbito das Ciências da Natureza, ela tá muito crítica, porque a gente pega um plano de estudo que é para o terceiro ano, um exemplo, a

gente não dá conta porque antigamente quando eu estudei eram duas aulas de Física por semana, agora a gente dá uma (Entrevistada D).

Diante do seu estranhamento com o Novo Ensino Médio⁹, a entrevistada D descreve o sentimento de não conseguir preparar os estudantes para o “vestibular”, visto que as aulas foram reduzidas em carga horária, o que torna inviável não mencionar a perda na qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem.

É, tipo assim, uma aula semanal, tenho que fazer prova bimestral pra aplicar esses dias. Eu fico pensando, o que vou colocar na prova? Não deu tempo, não dá tempo, né? E vem às vezes uma especialista te cobrando e aí você fala assim: Como? Eu não tenho tempo, eu tenho uma aula por semana, como que eu vou pôr na cabeça do aluno uma coisa em cinquenta minutos, um conteúdo, e na outra aula pôr outro (Entrevistada D).

No meu ponto de vista, a Ciências da Natureza teve essa defasagem com a chegada do novo Ensino Médio (Entrevistada D).

A entrevistada D demonstra estar insatisfeita em relação ao trabalho que desenvolve no que se refere à aprendizagem dos estudantes, ela se encontra desafiada, em sua prática docente, pelo modelo do novo Ensino Médio. No que diz respeito à carga horária imposta pelo novo Ensino Médio, as diretrizes do MEC apontam ampliação da carga horária mínima, o que em tese, significa mais tempo de ensino para professores e estudantes. Segundo os novos parâmetros,

[no] Novo Ensino Médio a carga-horária será ampliada de 2400 para 3000 horas. Desse total, pelo menos 1200 horas serão destinadas aos itinerários formativos, podendo percorrer uma ou mais trilhas de aprendizagem/aprofundamento relacionadas às áreas de conhecimento

⁹ De acordo com o MEC, “quanto a ampliação da carga horária mínima em todas as escolas brasileiras: As escolas que ofertam Ensino Médio terão a carga horária mínima ampliada de 2400 horas para 3000 horas. Ou seja, mais oportunidades para que você desenvolva com os estudantes as aprendizagens definidas nos currículos; quanto ao Desenvolvimento de seu projeto de vida: No Novo Ensino Médio os professores contribuirão para a construção do projeto de vida dos estudantes. Ou seja, você terá tempo e espaço para refletir sobre suas possibilidades de estudo e realizar escolhas responsáveis, coerentes com aquilo que deseja. Além disso, terá apoio para escolher os caminhos que seguirá ao longo do Ensino Médio e no seu futuro pessoal e profissional; menos aulas expositivas. Mais projetos, oficinas, cursos, e atividades práticas e significativas: A BNCC está organizada por áreas do conhecimento e não disciplinas. Você continuará aprendendo conhecimentos de todas as disciplinas, pois elas estão contempladas nas habilidades e competências da BNCC. Contudo, a organização por áreas estimula professores a trabalharem por meio de projetos, oficinas e atividades que tragam conhecimentos de diferentes áreas e não apenas de forma disciplinar, com aulas expositivas e sem a participação ativa dos estudantes” (BRASIL, Ministério da Educação, 2023).

(linguagens, matemática, ciências humanas e sociais e ciências da natureza) ou à formação técnica e profissional (MEC, 2023).

O MEC assegura que os professores contribuirão para a construção do projeto de vida dos estudantes com tempo e espaço para refletir sobre suas possibilidades de estudo e realizar escolhas responsáveis, coerentes com aquilo que desejam ao longo do Ensino Médio e no seu futuro pessoal e profissional. Nessa lógica, esse formato permitiria ao professor trabalhar parte da carga horária conforme o interesse dos alunos e de acordo com as necessidades pedagógicas diagnosticadas em cada realidade específica. Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) garantiria as aprendizagens essenciais a todos os jovens e os itinerários formativos possibilitariam que os professores trabalhassem de modo articulado, considerando o contexto no qual a escola está inserida e os anseios e as aspirações dos estudantes (MEC, 2023). Por fim, como a BNCC está organizada por áreas do conhecimento e não separada em disciplinas, a organização por áreas estimularia os professores a “trabalharem por meio de projetos, oficinas e atividades que tragam conhecimentos de diferentes áreas e não apenas de forma disciplinar, com aulas expositivas e sem a participação ativa dos estudantes” (MEC, 2023).

Nesse sentido, percebamos outro aspecto relativo ao novo Ensino Médio levantado pela professora entrevistada D em sua narrativa que denota o protagonismo dos estudantes:

Eu sinto mais é porque eles reclamam. Chegam pra mim, eu acabo tendo que concordar porque é uma coisa que eu estou vivendo, passando todo dia. Eu não posso falar com eles que está bom, porque está péssimo. O ensino de Ciências foi totalmente desvalorizado (Entrevistada D).

Eu vou falar no grosso, poderia ter diminuído uma disciplina de Educação Física, por exemplo, não que não seja importante, mas se a intenção é levar aqueles alunos pra conseguir seus objetivos, fazer um vestibular, seguir a profissão que ele deseja, eu acho que deveria ter uma maior valorização, né? (Entrevistada D).

Cabe aqui uma reflexão suscitada pela narrativa da professora entrevistada D. Conforme salienta o MEC, o debate sobre o novo Ensino Médio é uma resposta do Estado às transformações sociais e políticas pelas quais o país tem passado nas duas últimas décadas com a ampliação do conceito de cidadania e o avanço na luta pelo reconhecimento e efetivação da educação como um direito do cidadão, no entanto, parece que não é isso que está acontecendo. A professora Catarina de Almeida Santos, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), ao se posicionar sobre essa realidade, diz que “a adoção do modelo nas escolas

não tem sido acompanhada por investimentos suficientes para garantir condições de acesso e permanência dos estudantes, o que contribui para um efeito contrário ao esperado: aprofundamento das desigualdades de acesso ao ensino”. Segundo ela, a realidade, as expectativas, os desejos e as possibilidades dos jovens brasileiros são muito diferentes, dependendo do território das especificidades de onde vivem. Especialistas avaliam que, nesse sentido, parece haver um “consenso no meio educacional de que o modelo anterior da etapa escolar precisava de mudanças, mas que a reforma que entrou em vigor precisa de um significativo aprimoramento”¹⁰.

Tendo em vista que o paradigma da Educação do Campo emergiu como um dispositivo capaz de atender grande parte das demandas por educação reprimidas na sociedade brasileira, vale ressaltar que a proposta de ensino por áreas do conhecimento nos cursos de formação de professores, não se apresenta semelhante a proposta do novo Ensino Médio. As preocupações da professora entrevistada D são legítimas, no entanto, é importante ressaltar que a formação ofertada nas licenciaturas em Educação do Campo por área do conhecimento é diferente das que foram analisadas aqui sob a perspectiva do novo modelo de Ensino Médio.

A ampla discussão em torno das identidades individuais e coletivas dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo brasileiro abrigadas pelo paradigma da Educação do Campo poderão contribuir com o fortalecimento dos processos educativos pautados no protagonismo dos sujeitos na construção das práticas pedagógicas, bem como nos seus próprios projetos de vida e de trabalho, exigências postas pelas diretrizes do novo Ensino Médio. As Ciências da Natureza, campo fértil do conhecimento, certamente contribuirá com o processo, pois as salas de aula de química, de física e de biologia são espaços capazes de promover a problematização de temas urgentes, como os diferentes modos de ocupação do espaço e as distintas relações de trabalho e poder existentes no campo brasileiro.

Isso posto, percebemos ainda no âmbito do princípio relativo ao protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos, que a Escola Estadual Padre João Afonso participa de várias formas no dia a dia da comunidade. Uma delas chamou atenção por se tratar da feira agroecológica, evento de “extrema interação”, onde a comunidade participa, assumindo, pois, seu próprio protagonismo. Conforme relata a professora entrevistada A, a escola se posiciona na feira como uma instituição que tem compromisso com a sua função cultural, social e política.

¹⁰ Informação retirada do *Jornal Brasiliense* postado em 22/10/2023. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2023/10/5131695-novo-ensino-medio-passara-por-mudancas-apos-criticas-entenda.html>. Acesso: 03/02/24.

A comunidade vai prestigiar as barracas dos estudantes na Feira Agroecológica. A comunidade doa muitas coisas para serem comercializadas. O público foi grande este ano e a própria comunidade pediu para este evento ser realizado a cada semestre, duas vezes ao ano (Entrevistada A).

Com esse relato, podemos constatar que a participação da escola, em suas formas de protagonizar, acaba dando materialidade a participação da comunidade, uma vez que a feira agroecológica acontece num movimento dinâmico entre os diversos atores da instituição educativa e a comunidade de Padre João Afonso, o que lembra que “a escola não pode acontecer dentro de quatro paredes, apenas nos tempos e espaços da sala de aula, temos que reinventar tempos e espaços escolares que deem conta dessa proposta de educação rural” (Arroyo, 1999, p.37). Nos relatos sobre as formas de protagonismo entre a escola e a comunidade, verifica-se uma série de elementos afetivos nas formas de pensar e sentir a escola em seus diversos ângulos. A participação da comunidade nas atividades escolares remete à educação na perspectiva do olhar para a função social, cultural e econômica da comunidade local. Como resultado da parceria entre escola e comunidade, as famílias puderam estimular uma convivência social saudável e envolver os estudantes na história e nas práticas da comunidade. Parece certo afirmar que a ação da escola foi positiva, o que gerou novos pedidos para que a feira acontecesse novamente. Entendemos que essa ação mostra que a escola está aberta para transformação e intervenção em sua realidade. Desse modo, poderemos pensar na escola do campo como formadora de cidadãos capazes de produzir ações e saberes a partir do seu próprio protagonismo. Segundo Arroyo (1999), a Educação Básica no campo deve incorporar a riqueza dos saberes ao trabalho da sua comunidade.

Nessa direção, construir um projeto educativo capaz de interpretar esses processos que acontecem fora da sala de aula e organizar essas ações em um projeto pedagógico é uma forma de socializar o saber e a cultura historicamente produzidos pelos povos do campo, dando instrumentos técnicos e científicos para estudantes e professores pensarem, interpretarem e intervirem na realidade local e na sociedade. (Arroyo, 1999, p. 22). Os egressos da LEC/UFVJM, inseridos nesse contexto, lançam mão de abordagens transdisciplinares para superar os desafios cotidianos, o que conduz a enfatizar ainda mais o desenvolvimento crescente dos elementos afetivos presentes nas narrativas desses professores.

Em síntese, os descritores utilizados para analisar o *protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos* no âmbito do ensino de Ciências da Natureza permitem concluir, sem finalizar, que os professores entrevistados mostraram vários posicionamentos sobre as diferentes formas

de protagonizar, demonstrando suas formas de pensar, sentir e agir em relação ao ensino. A percepção da importância de protagonizar, seja individualmente ou coletivamente, provocam mudanças significativas em suas formas de se ver, de ver o outro, de pensar, de sentir e de enxergar o ensino a partir da autonomia dos sujeitos do campo que por sua vez emerge do âmago da vontade de aprender, baseada na decisão consciente de agir como sujeito, parte do processo. Nessa direção, há um caminho percorrido! Notamos que a Educação do Campo, na perspectiva do ensino de ciências, suscita desafios de toda ordem, no que tange ao protagonismo dos sujeitos do campo, seja na escola, na universidade ou na própria comunidade. Na fronteira dessas problemáticas, sinalizamos a necessidade de centrar esforços na direção da valorização do acúmulo histórico da população camponesa por meio da participação dos movimentos sociais, da comunidade, da escola e dos sujeitos do campo. Por sua vez, essas narrativas apontam desafios a serem enfrentados, mas trazem possibilidades oportunizando aos professores envolvidos, ensinar a partir do olhar voltado para a realidade do campo que envolvem o pensar, o sentir e o agir na perspectiva do ensino de ciências balizado pelo protagonismo dos sujeitos que nele vivem. Com relação ao princípio aqui estudado, temos muito que aprender com a comunidade e a escola do campo de Padre João Afonso.

3.1 Luta pela educação como direito

A Educação do Campo tem sua base epistêmica alicerçada nas articulações teóricas e práticas produzidas no interior das lutas travadas no contexto democrático dos anos 1990 em torno do direito fundamental à educação. Nesse sentido, pensar qualquer proposta educativa na perspectiva da educação como direito do cidadão e dever do Estado suscita questões relativas ao acesso universal dos cidadãos a instituições públicas de qualidade, mas também sobre os problemas relacionados à permanência e à conclusão do percurso escolar dos estudantes. Assim, faremos uso dos descritores D6 (Formação docente específica para atuar nas escolas do campo), D7 (Condições estruturais da escola), D8 (Existência de materiais didáticos específicos elaborados a partir da realidade camponesa) e D9 (Existência da escola no contexto do campo).

No que se refere à luta pela educação como direito, observamos que a formação de professores ofertada pelas Licenciaturas em Educação do Campo, enquanto direito conquistado, se apresenta como um dos contextos por onde passa a construção do perfil dos professores do campo na contemporaneidade. Nesse sentido, ao narrarem suas experiências como docentes da

área de Ciências da Natureza, os quatro sujeitos desta pesquisa evidenciaram elementos importantes ao fazerem referência à formação obtida na LEC/UFVJM e ao modo como ela trouxe um olhar cuidadoso para realidade que os cercam, para a maneira como enxergam o ensino. Observamos, pois, nas narrativas dos quatro professores, a presença de importantes reflexões sobre a formação docente específica para atuar nas escolas do campo.

Ao analisarmos a narrativa da entrevistada A sobre a sua entrada na LEC/UFVJM, podemos perceber que a graduação na universidade pública não representou apenas uma oportunidade de acesso ao conhecimento, mas uma perspectiva que modificou sua forma de pensar e sentir.

Quando eu ingressei no primeiro modulo da LEC foi muito difícil, porque eu nunca tinha ficado longe de casa. Então, pessoa do interior vai para uma cidade, por mais que Diamantina não é tão grande, mas é diferente da realidade que eu tenho aqui em Padre Joao Afonso (Entrevistada A).

[...] então veio muita dificuldade. Eu tive vários apoios de outros integrantes da LEC também, da primeira turma da LEC. Aí graças a Deus eu venci as barreiras, mas o curso em si que me possibilitou hoje ter uma condição de vida melhor, porque a Entrevistada A leiga que entrou na faculdade há seis, sete anos atrás, não é a Entrevistada A investigadora de hoje (Entrevistada A).

A entrevistada A relata os desafios ao sair de casa para estudar e traz consigo reflexões a partir das representações sociais sobre sua formação. A adaptação à vida independente pode ser emocionalmente desafiadora, envolvendo a saudade da família e o ajuste a um novo ambiente social. Além disso, a gestão financeira e a organização do tempo tornam-se aspectos relevantes. No entanto, as lembranças da professora entrevistada A sugerem que a sua jornada fora de casa proporcionou crescimento pessoal, intelectual e, sobretudo, oportunidades de construir uma rede de apoio fora do ambiente familiar, com os próprios egressos da LEC/UFVJM. Quando a entrevistada A se posiciona como investigadora, ela remete aos pensamentos de Paulo Freire (2001), filósofo que posiciona o professor num constante movimento de busca, de “reprocura”. Em suas palavras, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro”. Em suas palavras, o professor ensina porque busca, porque indaga e se indaga, o professor pesquisa para constatar, constatando, intervém, intervindo educa e se educa. O professor pesquisa para conhecer o que ainda não conhece e continuar comunicando ou anunciando algo novo (Freire, 2001. p.32). Nesse sentido freiriano, conforme relata a entrevistada A, ao se apropriar do direito a uma

formação específica para os povos do campo, ela expressa a vontade de construir algo parecido em sua prática docente.

[...] não estou querendo me engrandecer não, mas eu tento fazer o uso né, do meu ensino que foi lá na LEC em todas as minhas práticas, eu tento trazer em todas as minhas matérias (Entrevistada A).

[...] não tem como, quando você se forma e se forma na Educação do Campo, o que você faz é diferenciado, o que você traz, o que você fala, cada palavrinha que o estudante fala é diferenciado (Entrevistada A).

Além de se apropriar das práticas construídas ainda em sua formação, outro elemento que a entrevistada A traz em sua narrativa é a escuta como aspecto da sua prática docente. Dessa forma, ela reforça que “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, em uma fala *com* ele” (Freire, 2001, p.128). De tal modo, a entrevistada A salienta que

[...] a LEC é uma formação muito boa pra gente, porque quem dera que todo mundo tivesse o privilégio de ter entrado na Federal e cursado o curso que eu cursei (Entrevistada A).

[...] não adianta, a gente muda muito, a gente muda e tem hora que a gente quer mudar os outros também. É muito errado, aí tem hora que eu me seguro, aí a gente vai com jeitinho e consegue conversar também, porque o diálogo é fundamental (Entrevistada A).

Notamos que os argumentos utilizados pela professora entrevistada A revelam a sua posição de educadora comprometida com os princípios apreendidos no curso superior de formação de professores do campo. O posicionamento da egressa da LEC/UFVJM movimenta em direção ao que Paulo Freire (1996) chama de forma de pensar certo para se chegar à consciência crítica. “Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando” (Freire, 1996, p.32). Pensando por essa via, a entrevistada A assume em sua prática docente a importância de repassar os conhecimentos aos seus estudantes de modo a construir junto a eles e com eles, uma educação igualitária. Nesse percurso, os demais professores de Ciências da Natureza descrevem como a formação na LEC/UFVJM tem sido vivida e sentida por eles num movimento de sempre trazê-la para a prática docente. Para esses sujeitos a formação é um momento causador de mudanças que movimentam as suas Representações Sociais sobre o ensino, que por sua vez, passam a ser vistas como mecanismos

pedagógicos de luta por uma educação transformadora e pelo fortalecimento da identidade campesina. Vejamos como o entrevistado B e a entrevistada C pensam a respeito:

[...] a formação na LEC faz muita diferença pela questão de a gente olhar muito para realidade dos nossos alunos e, tipo assim, a LEC proporcionou muito isso, a gente ter esse olhar diferenciado, conhecer os nossos estudantes (Entrevistado B).

[...] a LEC me proporcionou um novo olhar, né? Mesmo pelo que eu falei pela realidade dos nossos alunos, né? (Entrevistada C).

[...] Faz muita diferença, pela questão de a gente olhar muito para realidade dos nossos alunos e, tipo assim, a LEC proporcionou muito isso, a gente ter esse olhar diferenciado, conhecer os nossos estudantes. Independentemente se a gente conhece, se a gente faz parte ou não da comunidade, mas é um fator muito importante que a gente conheça a realidade deles dependendo das necessidades no campo, né? Onde que eles estão inseridos. Então, quando a gente tem esse olhar diferenciado para realidade deles é o que muitas vezes conta, né? (Entrevistada C).

Interessante destacar as relações de afeto construídas pelos professores ao se posicionarem em relação a sua formação e o cuidado com o ensino voltados para realidade dos sujeitos do campo. Conforme Justino apontou em seus estudos, “as trajetórias formativas influenciam o modo de pensar, sentir e agir pedagogicamente em relação aos sujeitos e seus contextos” (Justino, 2015, p. 116). A formação docente nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo está intrinsecamente ligada à luta empreendida pelos sujeitos coletivos por outro modelo de educação que reconheça os “seus saberes, suas práticas e suas condições materiais de existência e resistência nos diversos territórios de produção da vida” (Silva, 2017, p.3). Em outras palavras, significa

disputar outros territórios de formação, visto que defendem uma formação que reconheça as diversidades socioculturais e as identidades dos sujeitos sociais que almejam cursar uma universidade pública, com direito de acesso e permanência, mas que sejam reconhecidos seus saberes, suas práticas e suas condições materiais de existência e resistência nos diversos territórios de produção da vida (Silva, 2017, p.3).

Nos termos de Molina (2009), a formação de professores específica do campo deve romper com o padrão tradicional de atuação de educadores, incapazes de perceber a realidade vivida por seus educandos. Ela reforça a ideia de que uma das práticas dos docentes formados a partir da matriz pedagógica da Educação do Campo, é a busca constante de informações sobre

a realidade dos estudantes e seus contextos de origem como “matéria prima enfrentada pelos educandos em seus locais de origem, como ponto de partida e matéria prima para o trabalho a ser desenvolvido em torno dos conteúdos a serem apreendidos” (Molina, 2009, p.33). A formação, no contexto da Educação do Campo, apresenta-se como fator importante na organização das práticas docentes desses professores uma vez que esses sujeitos se constituem como sujeitos que ensinam, como sujeitos que aprendem e como sujeitos que lutam pela conquista de direitos, sobretudo, conectados a sua realidade. Jodelet (2009), ao refletir sobre os modos que os sujeitos possuem de ver, pensar, sentir e interpretar seu modo de vida e seu estar no mundo reforça que esses elementos têm um papel indiscutível na orientação e na reorientação de suas práticas. É possível perceber que esses determinantes estão presentes nas narrativas dos professores egressos da LEC/UFVJM, sobretudo, no que tange à compreensão da formação acadêmica e intelectual que obtiveram.

A narrativa da professora D ganha destaque porque menciona a negação do direito dos alunos a uma prática experimental a partir das Representações Sociais de professores formados na lógica de trabalho do mercado capitalista.

Eu vejo essa diferença na minha formação, na resolução de problema, às vezes você vai falar assim: Eu vou fazer um experimento amanhã. Os outros professores ficam assim: mas pra quê isso? Não dá nada, Entrevistada D! Isso é perda de tempo, isso não resolve nada não, ninguém gosta disso (Entrevistada D).

A professora percebe, ao dialogar com outros professores, a tentativa de desestimulá-la em sua prática docente. Esses professores formados na perspectiva da educação cartesiana, demonstram suas Representações Sociais sobre os alunos do campo como sujeitos sem importância. É necessário refletir sobre essa narrativa uma vez que é uma prática decorrente em outros espaços educativos da Educação do Campo. A hipótese de muitos pensadores é a de que o sistema escolar ainda é pensado na lógica urbana, como afirma Arroyo (2007).

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação (Arroyo, 2007, p.158).

As consequências de se pensar a educação pelo viés do paradigma urbano, são decisivas para a secundarização do campo, o que resulta na falta de políticas públicas para a educação campestre e, dessa maneira, o campo é visto como um quintal da cidade. Em resposta, os profissionais da educação tendem a valorizar uma educação sem vínculos culturais com o campo e os sujeitos que vivem nele (Arroyo, 2005).

Essa hierarquização também aparece na narrativa do professor entrevistado B:

[...] quando você tem professores de fora que vem, você olha para duas formas de enxergar o ensino, por exemplo no meu caso eu trabalhei também na cidade quando você compara...fica bem nítida essa diferenciação em relação com a preocupação com o estudante (Entrevistado B).

Na mesma direção da entrevistada A, o entrevistado B reforça a diferenciação a partir da preocupação com os estudantes inerente ao professor formado no paradigma da Educação do Campo. Ele atribui o cuidado de se pensar o sujeito e seus contextos à formação inicial específica para professores se constituírem como educadores nas escolas do campo. De modo semelhante, a professora entrevistada A sintetiza bem a questão da oportunidade em prosseguir com seus estudos e, dessa forma, acaba dando materialidade à pedagogia da alternância como estratégia antagônica ao projeto de educação que vem sendo reproduzido nos espaços de educação formal e que não representa a realidade dos sujeitos que querem discutir suas demandas identitárias e culturais historicamente negadas pelo discurso hegemônico.

[...] eu fiz a LEC por ser uma oportunidade de estar ingressando em uma faculdade Federal, de ser um curso de alternância que te possibilita tanto né? Que a gente que mora no campo, é muito dificultoso, é muita dificuldade você trabalhar ou você só estudar, porque se você só estuda talvez seus pais não tenham condições de te manter em uma Faculdade Federal né? Então o curso me trouxe uma oportunidade (Entrevistada A).

A análise da experiência da entrevistada A com o ensino de Ciências da Natureza mostra a presença de elementos da sua formação enquanto estudante da LEC/UFVJM, em especial aqueles vinculados ao princípio da Pedagogia da Alternância. Tal princípio, que, para a professora entrevistada A possibilitou a sua formação, “significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiências colocando assim a experiência antes do conceito” (Gimonet, 1999, p.44). Nesse sentido, conforme Alves (2016) sustentou em seus estudos com as Escolas Famílias Agrícolas (EFA's) do Vale do Jequitinhonha, como proposta pedagógica e metodológica, o princípio da alternância é capaz

de atender aos anseios dos jovens do campo e se apresenta como fundamental “na relação entre escola e trabalho, pois nela há possibilidade de o sujeito estudar e trabalhar simultaneamente” (Alves, 2016, p.40). Para essa autora, “partindo da concepção de trabalho como princípio educativo, a Pedagogia da Alternância proporciona aos jovens do campo a possibilidade de seguir com os estudos e ter acesso aos conhecimentos científicos como conhecimentos constituídos a partir da sua realidade num movimento de alternância entre a escola e sua comunidade ou vice-versa” (Alves, 2016, p. 40).

Partindo dessa materialidade, infere-se que a formação em alternância salientada na narrativa da professora entrevistada A é uma das conquistas práticas do protagonismo exercidos pelos povos camponeses nas lutas pelo direito à educação ocorridas nos anos 1990. O princípio educativo está intrinsicamente ligado à luta dos movimentos sociais e dos seus sujeitos pelo reconhecimento de outro modelo de educação, pela mudança da lógica de formação de professores e da produção do conhecimento como um todo. Essa perspectiva exigiu a emergência de processos pensados e construídos para a comunidade e com a comunidade. Ainda sobre a formação, as narrativas apontam para formação de sujeitos críticos e capazes de trilhar seu próprio caminho conscientes do seu papel na sociedade.

[...] o curso de Ciências da Natureza, o curso da LEC em Educação do Campo, é um curso que te forma para ser um profissional e até mesmo um ser humano melhor. Não adianta não, a gente muda totalmente...não só saber de quando eu comecei pra Entrevistada A de hoje, não sou e ainda bem que eu não sou a mesma; eu cresci e refinei esse meu olhar (Entrevistada A).

Daqui do Socorro em Santa Luzia são 56km, só estrada de chão, aí quando eu consigo alguma carona pra ficar mais fácil...porque tem dia que eu vou de moto sozinha, só que a dificuldade é muita. A estrada é ruim, está tendo muito roubo, então, desde um dia que eu passei um medo com uma suspeita de roubo querendo roubar minha moto [...] aí eu penso na LEC, e não desisto (Entrevistada A).

Ao longo da sua narrativa, entre um momento e outro, a entrevistada A retoma a importância da sua formação na LEC/UFVJM e o privilégio em ter conquistado o direito de se inserir num curso pensado, construído e consolidado pelo Estado brasileiro em parceria com os povos do campo. Em nível manifesto, existe um entendimento, por parte da professora entrevistada A, de ser privilegiada devido a sua formação, o que lhe permite se sentir forte para enfrentar os desafios de toda ordem encontradas nos deslocamentos até o local de trabalho. Não obstante admitir o medo enfrentado no percurso entre as escolas que leciona, ela se enxerga

como alguém que foi capaz de enfrentar os desafios, tanto profissionalmente como pessoalmente. Percebemos que a inserção no curso de LEC/UFVJM foi responsável pelas Representações Sociais que permeiam a formação profissional e pessoal da professora entrevistada A. Em suas narrativas, o protagonismo da educadora do campo revela uma imensa capacidade de articulação visando superar os desafios encontrados para conciliar dois cargos; sejam eles motivados pelas dificuldades impostas durante os deslocamentos ou pelas complicações na adequação dos horários do trabalho docente desempenhado nas escolas localizadas nas comunidades de Padre João Afonso e Santa Luzia. A questão assume contornos importantes quando se percebe que, mesmo com todos os desafios encontrados, foi possível a professora entrevistada A construir maneiras de participar da organização das duas escolas separadas por 56 quilômetros de distância. No entanto, é preciso problematizar a questão da necessidade de deslocamento entre uma escola e outra e os desgastes com os quais a professora lida diariamente para exercer seu trabalho. É preciso, pois, refletir sobre as condições de trabalho, muitas vezes, impostas aos professores do campo.

Faz-se importante ressaltar que, nas tentativas de troca de experiências com outros professores acerca de metodologias de ensino específicas elaboradas a partir da realidade camponesa, as narrativas dos egressos da LEC/UFVJM reforçam ainda mais, a presença e a importância, sobretudo no cenário atual, da formação docente específica para atuar nas escolas do campo. Sobre isso, o professor entrevistado B e a professora entrevistada C relatam experiências interessantes:

A questão da preocupação com a realidade dos estudantes é bem nítida para aqueles que fizeram LEC em relação aos que não fizeram. Existe ali uma preocupação real de onde vem aqueles estudantes que eu estou ensinando, pelo que passou o estudante durante o dia até chegar na minha sala de aula. Para além disso, em relação ao conteúdo propriamente, para as demais formações o importante, é relevante ao conteúdo, é dar conta independente de aprendizagem. A gente tende a ser jogado nessa direção, tem que dar conta do conteúdo (Entrevistado B).

[...] com certeza minha formação na LEC faz muita diferença, tem muita diferença das outras pela questão de a gente olhar muito para realidade dos nossos alunos e, tipo assim, a LEC proporcionou muito isso, a gente ter esse olhar diferenciado, conhecer os nossos estudantes (Entrevistada C).

O entrevistado B e a entrevistada C destacam ainda que a formação na LEC/UFVJM assume para eles o compromisso com a aprendizagem significativa. Ambos se posicionam, num sentido crítico, contra outros tipos de formação de professores, ressaltando que os colegas que

não cursaram a LEC apresentam quase sempre uma perspectiva conteudista do ensino. Para além da reflexão crítica sobre a diferença visível entre a formação de um professor com os princípios da Educação do Campo e a de um professor com formação sem os mesmos princípios, as narrativas destacam, ser característico do professor formado na Licenciatura em Educação do Campo narrativas como, por exemplo: “precisamos olhar muito pra realidade dos nossos alunos”. Para compreendermos os sentimentos de pertença provenientes de reflexões como essas emitidas pelos egressos da LEC/UFVJM, entendemos, conforme Silva *et al* (2020), que

é necessário um amplo processo de formação docente, que exige clareza de sua função social e da função social da própria escola nas comunidades do campo. A formação docente proposta pelas Licenciaturas em Educação do Campo compreende, portanto, que é imprescindível formar educadores que sejam capazes de pensar e de compreender os processos sociais e de entender as práticas educativas vivenciadas pelos camponeses inseridas na totalidade social (Silva, Anjos, Molina, Hage, 2020, p.7).

Corroborando com os autores, as entrevistas narrativas dos sujeitos desta pesquisa, egressos da habilitação de Ciências da Natureza da LEC/UFVJM, indicam ser imprescindível, a todos os educadores atuantes nas escolas do campo, de fundamentos políticos que lhes possibilitarão agir frente às contradições por que passa o campo brasileiro atualmente. Destaca-se, nesse sentido, a necessidade de todos perceberem que, se “antagônicos projetos políticos lutam pela hegemonia no campo, a educação também está em disputa” (Menezes Neto, 2012, p. 36). Numa perspectiva que conjuga formação docente e formação política, almeja-se um perfil de educador do campo que compreenda e promova a articulação da teoria e da prática como algo indissociável do trabalho educativo, como um contínuo que fornece as bases teórico-epistemológicas ao mesmo tempo que sustenta a prática em sala de aula. De maneira geral, as narrativas quanto a formação docente, são carregadas de recordações consideradas pelos narradores como experiências significativas das suas aprendizagens, análises da sua evolução nos caminhos da docência e das representações sociais que construíram de si mesmos.

Sendo assim, cabe agora, pensarmos sobre a forma com a qual as condições estruturais da escola são marcadas nas entrevistas narrativas dos egressos da LEC/UFVJM. As narrativas apontam para a ausência de infraestrutura básica que assegure o acesso integral dos estudantes da Escola Estadual Padre João Afonso ao direito à educação de qualidade. O principal exemplo citado pelos professores da área de Ciências da Natureza diz respeito à ausência de laboratórios

e materiais necessários à realização de experimentos. Para os professores entrevistados, o laboratório de ensino é uma ferramenta importantes para a construção do conhecimento prático. Sobre esse ponto, o professor entrevistado B e a professora entrevistada D observam o seguinte:

Uma questão que eu não posso deixar de comentar principalmente quando se fala em ensino de Ciências, algo que faz falta e não é só na escola aqui, lógico, mas que carece muito nas escolas públicas é a falta de laboratórios. A maioria não dá aula para o ensino de Ciências, de maneira geral, que tem um caráter muito na prática da experimentação que ajudaria a gente a trabalhar com eles a ideia do método científico e realmente trabalhar a experimentação na questão do laboratório que não é uma realidade para maioria das escolas aqui no município (Entrevistado B).

[...] tem aquelas partes experimentais que eu gosto muito de Física. Eu acredito no experimento em sala de aula, apesar das escolas não terem laboratórios, quando você aplica o conhecimento ali fica mais claro para aluno (Entrevistada D).

[...] de Biologia tem um laboratório lá, que até hoje eu não sei do que o laboratório é de verdade porque tem um monte de porcaria misturada, mas ele tem um microscópio, porém eu acho que ninguém nunca usou, acho que ninguém nem sabe ligar (Entrevistada D).

Sabe-se que a efetivação do direito à Educação do Campo para as comunidades camponesas compreende grandes desafios, os quais perpassam desde os aspectos pedagógicos até a infraestrutura. Ao falarem de suas práticas de ensino, o entrevistado B e a entrevistada D enfatizam a ausência de laboratório para realização de experimentos no que tange ao ensino de Química, Física e Biologia, disciplinas da área de Ciências da Natureza. Em suas análises, as aulas no laboratório constituem mais que um direito, uma necessidade cuja falta impacta negativamente o ensino, uma vez que para a construção de aulas que permitam ao aluno acesso ao conhecimento dessas disciplinas de forma compreensível, os professores sentem a falta de materiais e de laboratórios na escola do campo da comunidade de Padre João Afonso. Ressaltemos que, conforme explicitado pela professora entrevistada D, a escola possui um laboratório de Biologia que não vem sendo usado. Isso evidencia que a falta de estrutura também perpassa pela formação destes professores para lidarem com problemas de ordem técnica que precisam ser superados a partir da realidade local. Nas narrativas do entrevistado B, os desafios encontrados no ensino de Ciências da Natureza nem sempre estão ligados à falta de espaço físico. Conforme ele explica,

[...] nem sempre é o não ter o laboratório. Aqui na escola, por exemplo, tem peças e equipamentos de laboratório, mas não possui espaço próprio. Trabalhar com experimentos a gente sempre improvisa, eu não gosto de deixar de fora; sempre que eu posso, eu trabalho com eles, mas é questão do improviso. Por exemplo, fui fazer um experimento que envolvia alguns reagentes e não tinha sequer nem como descartar corretamente os reagentes que eu estava utilizando, tive que improvisar uma forma de descartar os reagentes. A questão da infraestrutura acaba influenciando bastante no que é e o que poderia ser o ensino de Química para as escolas (Entrevistado B).

[...] quando você vai pensar, não tem os reagentes que necessita, não tem o espaço, não tem a segurança necessária pra trabalhar o que poderia ser trabalhado com eles e isso faz uma diferença enorme, infelizmente negativamente (Entrevistado B).

[...] no último bimestre consegui trabalhar assim, eu trouxe experimentação para duas turmas apenas, é um desafio também com duas turmas, é o que demanda para elaborar dentro das condições adequadas para não expor ninguém a nenhum risco. No turno da EJA eu consegui trabalhar duas aulas experimentais, que são muito poucas, porque a Química e a Física na área das Ciências da Natureza são disciplinas bem mais experimentais que a Biologia por exemplo, mas não que a Biologia não seja, né? (Entrevistado B).

O professor entrevistado B reclama a falta de material, bem como a falta de espaço adequado para a realização dos experimentos. Percebamos que, ao mesmo tempo que o professor evidencia a falta de espaço físico para realização dos experimentos, ele mostra ser possível realizá-los sob a perspectiva do imprevisto e do improviso. As narrativas do professor são divergentes quanto à existência do espaço físico da Escola Estadual Padre João Afonso, mas insistentemente, relata os impactos negativos que a ausência dos laboratórios gera na infraestrutura da escola como um todo. Nessa linha da contradição, a professora entrevistada D também relata experiências pertinentes de serem observadas. Nas suas palavras:

[...] o aluno vira pra mim e fala assim: Oh professora, a senhora está falando grego? Quando você demonstra aquilo com experimento, uma coisa diferente, mais dinâmica, o aluno vai voltar mais atenção para você e para seu conteúdo, sabe? Tá sendo muito desafiador, eu ainda não encontrei a forma fácil de fazer isso, a solução do problema que eu estou enfrentando, mas a cada semana que passa eu vou tentando dar uma melhorada para ver o que está acontecendo (Entrevistada D).

[...] essa semana mesmo eu já comecei a aplicar essa parte de experimentos para ver se dá uma melhorada, né? Mas, a real é que ainda não tem uma receita, eu não tenho como te falar como vai ser, mas o que posso te falar é que eu estou tentando formas diferentes para poder ver (Entrevistada D).

É nítido que a professora entrevistada D altera a sua forma de pensar e de sentir quando se trata de narrar os desafios encontrados para traduzir os conhecimentos das Ciências da Natureza para os seus alunos. Devido aos poucos recursos que possui, ela se vê impelida a mudar a sua metodologia de ensino para desempenhar a sua prática docente. De toda forma, a ideia sobre a falta de laboratórios na escola aparece como um grave problema a ser superado nas práticas de ensino. Nesse sentido, as representações da professora entrevistada D coadunam com as do professor entrevistado B. Ambos entendem, como uma forma de ausência de direitos, a falta de espaço e de materiais adequados para trabalhar os experimentos necessários para facilitar a aprendizagem ou torná-la mais significativa para os estudantes da Escola Estadual Padre João Afonso. Portanto, nas narrativas dos egressos da LEC/UFVJM que atuam nessa escola do campo é corrente a reiteração de que a falta de laboratórios afeta a qualidade das aulas de Química, de Física e Biologia no que tange “a ideia do método científico”, mais precisamente a parte experimental do ensino de Ciências da Natureza. Noutras palavras, em decorrência da falta de laboratórios de ensino, entendidos como um importante direito dos estudantes, as aulas experimentais são permeadas de imprevistos e improvisos. Nesses relatos, percebe-se com clareza a ausência de direitos assegurados pelas legislações vigentes, a exemplo do 4º parágrafo do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, dispositivo que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esse importante marco legal do processo de institucionalização do paradigma da Educação do Campo prevê:

§ 4º A Educação do Campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (Brasil, 2010, p.1).

As narrativas dos professores sobre o ensino de Ciências da Natureza na Escola Estadual Padre João Afonso mostram o contrário do que é regulamentado pelo Decreto nº 7.352/2010. Nesse ponto, a professora entrevistada D, mais uma vez, enfatiza a importância dos laboratórios para experimentos nas aulas de Física e Biologia, apresentando informações sobre outras metodologias de ensino a que recorre para superar os desafios provindos da ausência de infraestrutura adequada na escola do campo.

[...] mas na Física, eu uso experimentos em sala de aula. Então eu só uso a minha mesa e materiais recicláveis, somente isso, ou alguns materiais que trago da minha casa, luzes de led, uns bagulhosinhos que o Professor Luciano me deu, uma caixa cheia de trenhada (Entrevistada D).

[...] eu achei que isso nunca ia ter utilidade pra mim, mas eu estou utilizando, eu uso na sala mesmo, de Física. Eu coloco tudo na sala, tudo em cima da minha mesa, tiro tudo, jogo caderno para o chão a fora, minha bolsa. Faço tudo em cima da mesa e os meninos adoram, ficam super empolgados. Hoje a aula foi boa demais! Eles gostam de ver, né? (Entrevistada D).

Como se vê, a falta de laboratórios desperta a necessidade da professora entrevistada D pensar outras metodologias de ensino, forma com a qual ela consegue romper uma concepção pessoal de que o experimento científico só deve acontecer em laboratórios. Ao que tudo indica, mesmo sem ter consciência, ela faz da sua sala de aula um verdadeiro laboratório com os materiais que possui. Essa constatação leva a refletir sobre aspectos relacionados aos laboratórios de ensino suscitados pelas narrativas dos sujeitos desta pesquisa. É certo que a ausência de laboratórios de ensino, bem como de materiais para trabalhar os experimentos nas aulas de Física, Química e Biologia, parecem ser uma realidade na EEPJA. Não é objetivo desta pesquisa desconstruir a importância desses espaços no ambiente escolar, no entanto, de modo geral, há um extenso debate sobre o uso dos laboratórios nas aulas de Ciências da Natureza que deve ser considerado. Assim, se as narrativas dos professores são uníssonas ao afirmarem que a falta dos laboratórios para as aulas experimentais impacta negativamente nas condições necessárias à garantia de um ensino de qualidade, cabe aqui uma breve reflexão em torno desse assunto.

Conforme assinalam Silva, Machado, Tunes (2010), a “experimentação no ensino pode ser entendida como uma atividade que permite a articulação entre fenômenos e teorias” (Silva, Machado, Tunes, 2010, p. 235). Aprender ciências, para esses teóricos, deve ser sempre uma relação constante entre o fazer e o pensar, uma vez que as teorias científicas são formuladas para explicar determinados fatos e fenômenos do mundo real (Silva, Machado, Tunes, 2010). Esses autores corroboram com o entendimento dos egressos da LEC/UFVJM, de que um dos problemas relacionados à qualidade do ensino de ciências é a ausência da experimentação e um dos fatores a que se deve isso é a ausência de laboratórios nas escolas. Como se sabe, documentos como os PCN’s e outras diretrizes recomendam o uso da experimentação, enfatizando a relação teórica/experimento e incorporando a interdisciplinaridade e a contextualização à prática pedagógica. Nesse sentido, há necessidade de se modificar o que compreendemos por *atividades experimentais*, aqui entendidas como aquelas realizadas em

espaços tais como a própria sala; o próprio laboratório quando a escola dispõe; o jardim da escola, a horta, a caixa d'água, a cantina, a cozinha da escola. Soma-se a este conjunto, os espaços existentes no entorno da escola tais como praças, jardins e estabelecimentos comerciais como feiras livres (Silva, Machado, Tunes, 2010).

Conforme sustentam os autores, há uma diversidade de espaços em que atividades experimentais têm grande chance de serem significativas, isto é, são espaços que fazem parte das vivências cotidianas e que carregam possibilidades de atenderem a uma gama de interesses presentes na comunidade em que a escola está inserida. Dessa forma, a inclusão da interdisciplinaridade e da contextualização decorre naturalmente do desenvolvimento de *atividades experimentais* a partir de um novo olhar sobre elas. Assim, uma visão mais ampla dos fenômenos revela a complexidade da vida moderna e possibilita a diversidade de abordagens. Importante destacar que “esses novos contextos podem também promover uma mudança do papel da escola para a sociedade, da escola para a comunidade (Silva, Machado, Tunes, 2010, p.235).

Entende-se aqui, tal como os autores, que são através das atividades experimentais ocorridas nesses novos contextos, que se incorporam o ensinar e o aprender em processos indissociáveis; a não dissociação teórica-experimento; a interdisciplinaridade, a contextualização e a educação ambiental como decorrentes dos contextos escolhidos para o desenvolvimento dessas atividades. No caso específico da Escola Estadual Padre João Afonso, percebemos nas visitas realizadas no curso desta pesquisa, a presença nos territórios da instituição de uma horta, espaço que pode ser utilizado como laboratório, por possibilitar ao professor desenvolver uma série de atividades com os conhecimentos das Ciências Naturais articuladas, por exemplo, com os saberes sistematizados pelo campo da Educação Ambiental.

Percebe-se que conciliar as atividades/experimentos sem o uso de laboratórios físicos parece ser uma equação difícil de ser resolvida, não obstante, há possibilidades de diálogo entre teoria e experimento quando expandimos a noção de laboratório de ensino apresentadas pelos sujeitos desta pesquisa e quando consideramos as condições materiais que a escola e a comunidade dispõem. Nessa perspectiva, seguindo as reflexões de Silva, Machado, Tunes (2010), apreendemos que de todos os aspectos importantes relativos à experimentação discutidos até aqui, dois se destacam e parecem ser importantes para o contexto da Educação do Campo: “o primeiro deles é a modificação substancial do que se entende por laboratórios, em razão da ampliação do conceito de atividades experimentais. O segundo aspecto diz respeito

a finalidade da experimentação no ensino de Ciências” (Silva, Machado, Tunes, 2010, p. 259). Essa perspectiva entende que

[a] ciência permite, por sua estrutura e dinâmica, a formação e o desenvolvimento do pensamento analítico, teoricamente orientado, o que possibilita a fragmentação de um fenômeno em partes, o reconhecimento destas e a sua recombinação de um modo novo. E nisso que preside seu grande potencial como atividade imaginativa criadora, se bem empregada. Eis o desafio: vamos experimentar sem medo de errar (Silva, Machado, Tunes, 2010, p. 259).

Não podemos lançar mão da inserção de atividades experimentais na perspectiva de inserção do conhecimento do senso comum na escola e de sua valorização. É preciso evitar, contudo, desqualificar os saberes populares, comparando-os às modernas tecnologias de produção. Em outras palavras, é certo que a ausência do direito dos estudantes de receberem conhecimentos experimentais, acaba, por vezes, dando materialidade a ausência da existência de materiais didáticos específicos elaborados a partir da realidade camponesa. Isso exige reflexão sobre como trabalhar o ensino de Ciências da Natureza, considerando a realidade da falta laboratórios, bem como outras nuances que circunscrevem esses espaços de construção do conhecimento e as escolas do campo de modo geral.

Nesse sentido, outro elemento marcante na narrativa dos professores é a realidade da precariedade do transporte público, um tema que se faz presente nas narrativas como mais um aspecto que impacta de forma direta e negativa as práticas de ensino dos professores. Vejamos o que o professor entrevistado B narra a respeito, ao tratar dos desafios encontramos no cotidiano:

[...] tem os desafios nas salas de aula com a realidade do desinteresse, do cansaço, da ausência, por diversos motivos. Um deles é que alguns ainda pegam transportes para as zonas rurais, chegam, dormem um pouco. Às cinco horas ou antes já tem que sair de novo para trabalhar. E, aí saem do serviço dezesseis e trinta, dezessete horas e vem para escola novamente. Então, é bem desgastante. Você entra em uma sala de aula e consegue visualizar o cansaço no rosto deles. Então, é complicado (Entrevistado B).

O cansaço inerente às atividades laborais, somado às questões referentes à necessidade de deslocamentos e o problema do transporte escolar, sugerem desafios a serem superados na prática docente do professor entrevistado B. Trata-se de uma realidade presente no universo da comunidade e da escola de Padre João Afonso. O professor apresenta um ponto a ser refletido

que trata a política pública do transporte escolar para assegurar a garantia de direitos já conquistados e assegurar a permanência do educando do campo matriculado nas escolas do campo. A base legal para o transporte escolar tem um grande lastro, desde o que está consagrado na Constituição Federal de 1988, prosseguindo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Lei 10.880/04 e, por conseguinte, no Decreto nº 7.253/2010. Podemos afirmar, portanto, que a questão problemática do transporte escolar não é a falta de legislação, mas falta de prioridade na ação política voltada para a população camponesa.

De igual modo, outro ponto delicado que aparece nas narrativas dos egressos da LEC/UFVJM diz respeito à existência de materiais didáticos específicos elaborados a partir da realidade camponesa. Diante dessa realidade que se configura, mais uma vez, na ausência de direitos, os professores contaram as escolhas que realizam ao pensarem suas práticas e, nesse momento, destacaram onde buscam informações para subsidiá-las.

Tem situações, demandas...que colocam todos iguais... [...] igual os livros didáticos que muitas vezes vem com uma realidade muito voltada para as cidades né? (Entrevistada D).

Hoje eu uso muito internet, pesquisa, sempre escolhendo a dedo, porque nem sempre tudo é verídico, é claro, né? Eu procuro sempre uma coisa mais clara, igual a escola me disponibilizou um livro horrível de Física. A linguagem dele é muito difícil, eu sempre procuro uma linguagem mais clara para os meninos. Procuro na internet ou às vezes eu converso também com amigos que são professores de Física, a gente vai se comunicando, mas, na maior parte do tempo eu estou usando a internet (Entrevistada D).

A entrevistada D traz outro elemento familiar no que tange a ausência de livros didáticos específicos para atender a realidade camponesa. Em sua maioria, esses materiais atendem as demandas da educação urbana em detrimento da educação voltada para os sujeitos camponeses. Depreende-se dessa narrativa a importância de fomentarmos programas como o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo), o qual faz a distribuição de livros didáticos para as escolas do campo. Esse programa busca “considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como referência para a elaboração de livros didáticos” para as escolas do campo (Brasil, 2012, p. 9). Trata-se de uma política pública importante, que fomenta a produção de materiais que contemplem as especificidades do contexto camponês.

Na mesma direção, a professora entrevistada C também menciona preocupação em usar em suas aulas, conteúdos mais próximos da realidade dos estudantes:

[...] geralmente a gente vai muito procurando novas informações na internet, lendo livros. Sim, procurando contextualizar mais, né? Para os meninos, igual informações, que sejam mais próximas da realidade deles (Entrevistada C).

De modo semelhante, o professor entrevistado B reitera essa perspectiva, ao trazer em sua narrativa a preocupação com os conteúdos desconexos da realidade dos seus alunos presentes nos livros didáticos e outros materiais de trabalho disponíveis.

[...] Eu tenho me questionado, inclusive, sobre isso, porque o currículo do Ensino Médio para o ensino em si, é muito focado em conteúdos desconexos. Ou quando não são desconexos, a forma como é proposto ensinar é muito desconexo da realidade deles. Eles vêm, a gente ensina, mas ensinamos algo que eles não conseguem aplicar. Este ano, especificamente, estou tentando conectar o conhecimento, os conceitos, com a aplicação. (Entrevistado B).

Na mesma direção, o professor entrevistado B cita o currículo da disciplina de Química como sendo “muito focado em conteúdos desconexos”, inclusive, “muito desconexo da realidade deles”, como algo não aplicável à realidade na qual os estudantes da Escola Estadual Padre João Afonso estão inseridos. Em meio a essa contradição, ele ressalta que está “tentando conectar o conhecimento, os conceitos com a aplicação”, com o objetivo de trazer sentido ao conteúdo ensinado. Em busca de superar esse desencontro,

os professores se sentem angustiados e ansiosos, demonstram insatisfação, preocupação, sofrimento e, em alguns casos, até desespero por pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e se considerarem perdidos, impotentes para cumprir as inúmeras tarefas administrativas e pedagógicas que devem executar ao trabalhar em uma escola ou turma multisseriada, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, num contexto em que se faz necessário envolver até sete séries concomitantemente. Além disso, sentem-se pressionados pelas secretarias de educação, quando estabelecem encaminhamentos padronizados referentes à definição de horário do funcionamento das turmas e ao planejamento e listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico com as várias séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, adotando medidas diferenciadas em face das especificidades de suas escolas ou turmas (Hage, 2011, p.100-101).

Diante da narrativa dos professores de Ciências da Natureza, egressos da LEC/UFVJM, é possível perceber a ausência de materiais didáticos específicos elaborados a partir da realidade local. É possível perceber ainda uma incessante busca por conhecimentos visando superar esses desafios. “Esse processo de busca por informações é chamado por Moscovici (2012) como dispersão da informação e diz respeito às condições de acesso e exposição às informações sobre

o objeto” (Moscovici, 2012 *apud* Justino, 2021). A professora entrevistada C, por exemplo, enfatiza as indicações de materiais como forma de orientá-la em sua prática

[...] eu gosto muito de ter alguma indicação, quando algum professor indica, às vezes até mesmo nos próprios livros, indicação de sites, nos grupos do WhatsApp, colegas. Professores também indicam muito e eu gosto de ir mais pra esses que são indicados (Entrevistada C).

Quando os professores de Ciências da Natureza pensam na preparação das suas aulas, um elemento que aparece em todas as narrativas construídas nesta pesquisa é o fato de o material conhecido na própria formação na LEC/UFVJM ser utilizado como referência.

Durante o curso de Licenciatura em Educação do Campo a gente conheceu bastante plataformas que auxiliaram principalmente pra mim na área da Física que fica mais perto da Matemática, a gente trabalhou com bastante ferramentas (Entrevistada C).

[...] eu gosto muito de investigar. Eu vou na internet leio alguns textos, volto vou no livro didático por que é uma ferramenta enorme da gente ter. Uma ferramenta muito boa o livro didático, eu pego nossos livros didáticos dou uma olhada. Está aí uma coisa que trago muito do curso, que eu aprendi muito com o professor André, foi fichamento, fichamento e mapa mental, até no estágio da gente eles falam com a gente assim: Faz um mapa mental e vai puxando né, para ver qual disciplina que consegue interligar, tudo mais e pra fazer uma interdisciplinaridade, né. Então eu pego um mapa mental e vou construindo com o saber popular. Vou construindo com o que eu consigo procurar na internet, com o que eu consigo ver no livro didático e com os meus saberes, com o que que eu já aprendi, sabe, e vou construindo meu mapa mental (Entrevistada A).

[...] eu vou lá, faço um enxugado e construo um mapa mental igual quando eu construía lá na faculdade para apresentar os meus trabalhos para apresentar o meu estágio. Então eu vou lá e construo, construo esse mapa mental de saber popular do meu saber do que eu consegui ver na internet e do livro didático, aí eu construo tudo e passo para o estudante. Então são as ferramentas que eu uso (Entrevistado B).

Eu uso muito aplicativo, uso bastante. Também o que eu aprendi com o Luciano, né? Ele ajudou a gente na matéria de Tecnologias, né? Ele sempre demonstrava os aplicativos, não só de Física, tem o de Biologia, de Química, sempre quando posso porque nessa escola que eu estou agora não tem laboratório de Informática, fica difícil. Igual, eu tenho uma disciplina de laboratório criativo, mas como desenvolvê-lo? Você tem que achar uma outra forma, mas eu queria sim passar para os alunos. Mas não deu ainda por causa do acesso ao laboratório de Informática (Entrevistada D).

Na mesma medida, assim como as professoras entrevistada A e a entrevistada C narram sobre como pensam e sentem em relação ao livro didático, o professor entrevistado B reflete em sua narrativa acerca da obrigatoriedade do uso do livro para a preparação das suas aulas. Já a entrevistada D salienta desafios para ministrar a disciplina de “laboratório criativo” devido à falta de laboratório de informática.

[...] eu gosto muito do livro didático, a gente também é obrigado de certa forma a usar, só que o meu livro didático eu o uso mais é pra uma atividade, não para explicar a matéria (Entrevistado B).

No seguimento das narrativas, ainda sobre uso de material didático, os professores, de maneira geral, buscam referências nos livros e materiais midiáticos como métodos para preparação das suas aulas e material de apoio na busca pelo conhecimento. A professora entrevistada A, nessa direção, traz um ponto importante no que se refere ao cuidado tanto na escolha do material como na forma de repassá-lo aos alunos.

[...] gosto muito de olhar as imagens, porque gosto de trazer imagens para os meninos porque aqui na escola principalmente, é bom, melhor ainda por que tem uma televisão em cada sala. Então quando você explica que tem uma imagem, já chama a atenção o aprendizado, já vem aquela pesquisa aquela enquete, o questionamento dos meninos. Porquê quando você explica e fica ali só nas palavras, talvez não chama tanta atenção, mas quando você traz uma imagem, sabe, e coloca a fonte embaixo (Entrevistada A).

A professora entrevistada A sinaliza o diferencial que o uso de imagens traz para sua prática docente. É inegável que a imagem é um elemento importante na realidade, então, usá-la como recurso pedagógico estimula a cognição, a percepção e o senso crítico dos estudantes, ou seja, suas Representações Sociais sobre determinado objeto de estudo. De acordo com (Richter e Lima, 2016, p.429) “as imagens, indiscutivelmente, caracterizam-se como um dos principais objetos de reflexão no campo dos estudos que se dedicam às representações visuais e aos processos de transmissão de significados. Seja ela fixa ou em movimento, mental ou material, a imagem povoa o cotidiano e o imaginário de muitas crianças e adolescentes das nossas escolas”. A professora sinaliza, dessa forma, a importância dessa metodologia de ensino como uma das formas de trabalhar o ensino de ciências da natureza nas escolas do campo. Dessa forma, é possível promover momentos de elaboração ou reelaboração de aspectos sociais, políticos e econômicos a partir das Representações Sociais sobre as imagens que circunscrevem dia a dia dos estudantes como redes sociais, por exemplo.

[...] a gente sempre tenta ensinar os meninos: pesquisa em site seguro, montar uma apresentação, coloca onde que estava, onde que você tirou porque, por que senão é plágio. Então do mesmo jeito que a gente tem que puxar as orelhas deles, a gente também tem que dar o exemplo a gente não tem que ir lá e pegar de qualquer lugar e trazer assim sem mais sem menos. E se perguntarem né por que aluno hoje em dia, aluno não, estudante, eu não gosto de chamar meus estudantes de alunos não, porque tenho uma professora lá na faculdade que fala que aluno significa ser sem luz né? (Entrevistada A).

[...] os meus estudantes hoje em dia são questionadores. Então hoje em dia é difícil uma casa que está sem estudante. Nós professores, temos que estar sempre mais atualizados do que eles, por quê se tiver uma pergunta, um questionamento, a gente tem que saber e ter coerência no que a gente está respondendo, né? (Entrevistada A).

Aqui, a professora entrevistada A faz uma reflexão de natureza ético-política sobre a luta incessante pela construção da Escola do Campo como um direito. De forma geral, percebemos que a valorização da cultura, dos saberes e da identidade dos camponeses, passa entre outras coisas, pela seleção dos conteúdos (Arroyo, 2013) voltados para os sujeitos e seus contextos, uma vez que as teorias presentes nesses conteúdos não são neutras, pelo contrário, possuem finalidade política e ideológica que pode estar vinculada a um projeto que mascara as injustiças sociais produzidas pelo capitalismo, principalmente no campo (Caldart, 2000).

Em síntese, os descritores utilizados neste tópico para analisar o princípio da *luta pela educação como direito* no âmbito do ensino de Ciências da Natureza na Escola Padre João Afonso permitem afirmar que os professores entrevistados demonstraram em suas formas de pensar, sentir e agir, a ausência de direitos no que tange à estrutura da escola de forma geral. O que ganha destaque é o direito de uma formação docente específica para atuar nas escolas do campo, que consolida desejos e lhes oportuniza o reconhecimento e o diálogo com outros saberes existentes em suas comunidades e destes com os conteúdos que permeiam a área das Ciências da Natureza. Nota-se que a Educação do Campo, na perspectiva do ensino de ciências, suscita desafios de toda ordem em relação a ausência de direitos já conquistados. Os professores foram unânimes em afirmar essa ausência através de suas narrativas sobre as condições estruturais da escola e da existência de materiais didáticos específicos elaborados a partir da realidade camponesa. É inegável, portanto, que a *luta pela educação como direito* precisa prosseguir e se materializar em políticas públicas concretas. Só a luta e a resistência poderão alterar a realidade pensada, sentida e vivida pelos egressos da LEC/UFVJM. Com relação ao princípio aqui estudado, esses sujeitos revelam que temos muito que lutar pela educação como

um direito. Com relação a este princípio, existem muitos desafios a serem enfrentados pela comunidade e pela escola do campo de Padre João Afonso.

3.2 Projeto de escola vinculado a um projeto de campo numa perspectiva sustentável e emancipatória

O princípio de vinculação do projeto de escola a um projeto de campo numa perspectiva sustentável e emancipatória direciona a reflexão sobre uma série de aspectos relacionados ao ensino de Ciências da Natureza. Destacam-se essas reflexões a partir dos descritores D10 (Práticas contextualizada à realidade do campo), D11 (Valorização dos conhecimentos produzidos no campo), D12 (Respeito a diversidade), D13 (Consciência política), D14 (Relação com a natureza) e D15 (Valorização do campo como lugar de produzir a existência). Nesse sentido, notamos nas narrativas dos egressos da LEC/UFVJM uma constante preocupação em trazer à tona reflexões sobre o ensino contextualizado à realidade dos estudantes da Escola Estadual Padre João Afonso.

Antes de analisarmos as representações desses sujeitos, julgamos ser importante ressaltar que as Diretrizes Operacionais Básicas para as Escolas do Campo reforçam, em seu artigo 2º, que a identidade de uma escola do campo “é definida pela sua vinculação às questões inerentes a 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” (...) (Brasil, 2002). Como se pode constatar, a normatização determina que a escola do campo não deve apenas se preocupar com a transposição dos conhecimentos científicos, mas, sobretudo, com o ensino de habilidades práticas relacionadas à agricultura, à economia local, à preservação ambiental e à valorização da cultura tradicional, conectando o aprendizado à vida cotidiana e às experiências dos estudantes do campo.

No caso concreto, notamos que as práticas educativas dos sujeitos desta pesquisa são adaptadas à realidade camponesa da região em que a Escola Estadual Padre João Afonso se encontra inserida. O foco do trabalho docente é compreender e atender às necessidades específicas da comunidade situada na região do Alto Vale do Jequitinhonha. Nesse ponto, a professora entrevistada A, ao narrar suas práticas em sala de aula, aborda a questão da seguinte maneira:

[...] eu tento trazer experimentos voltados para a realidade do meu estudante, para ele chegar lá na casa dele e conseguir ver que o fogão de lenha dele está ali acontecendo processos químicos, que a roça do pai dele ali tem transformações químicas diárias. Quando eu comecei a trabalhar com química, já tem dois anos que eu estou trabalhando, foi difícil tirar da cabeça deles que química não está somente nos produtos industrializados (Entrevistada A).

Ao refletir sobre as práticas contextualizadas à realidade dos estudantes, a professora entrevistada A revela que faz uso de metodologias de ensino que valorizam o universo dos seus alunos, uma vez que, para ela, o saber escolar é interligado com a realidade dos educandos. Nesse contexto, como bem salienta Caldart (2003), educar é “socializar conhecimentos e também ferramenta de como se produz conhecimentos que afetam a vida das pessoas, em suas diversas dimensões, de identidade e de universalidade”. “Conhecer para resolver, nesse ponto, “significa entender o conhecimento como compreensão da realidade para transformá-la; compreensão da condição humana para torná-la mais plena” (Caldart, 2003, p.56). É dessa forma que a ação docente permite que o processo ensino/aprendizagem não se dissocie do exercício cotidiano exigido pela vida campesina. Em outras palavras, esse processo de assimilação de saberes e conhecimentos que mostra a entrevistada A em sua prática nas aulas de Química, é a objetivação, que junto com a ancoragem, constitui os processos da teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2015). Conforme ressalta Telau (2015, p.74), a “objetivação consiste em materializar, naturalizar e classificar, ou seja, tornar um símbolo real e dar à realidade uma roupagem simbólica, respectivamente. Todo esse processo atribui realidade/materialidade ao que era abstrato. Para que isso ocorra o sujeito ou um coletivo procura instrumentalizar os modelos científicos e reconstituí-los segundo seus valores e conceitos prévios estabelecidos pelas relações sociais a que participam/produzem”. Nesse entendimento, percebe-se nas narrativas da entrevistada A, a preocupação em dialogar saberes advindos do cotidiano dos sujeitos que produzem suas condições materiais e históricas de existência em sua realidade, práticas pedagógicas contextualizadas à realidade dos educandos e das comunidades (Alves, 2016, p.57). Na sequência, ela descreve

[...] quando você ensina uma coisa mais embasada, relacionando o científico e o popular que está na vida do estudante, a aprendizagem é significativa, mas diferente de quando você pega uma coisa que vem lá do plano de curso que só passa aqui sem um significado para o estudante (Entrevistada A).

[...] a gente sente a diferença (na formação) para preparar as aulas da gente, em sala de aula. Essa visão mais refinada de comunidade, escola e estudante é o que a Educação do Campo prega (Entrevistada A).

Percebe-se que, para a professora entrevistada A, o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento popular permeia a sua condição de professora do campo. Tal como no lembra Caldart, (2004), “[t]rabalhar com diferentes saberes significa em primeiro lugar não os hierarquizar, nem considerar que eles são propriedade somente dos educadores, ou dos educandos” (Caldar, 2004, p.29). Essa pesquisadora salienta que articular os diferentes saberes significa compreender que há saberes de diferentes tipos e naturezas e, que também são diferentes os processos de sua apropriação. Saberes que

se constituem em ideias, outros em posturas e comportamentos, outros, em habilidades, o que implica em metodologias e didáticas igualmente diferenciadas. E há saberes, como os ligados ao mundo do trabalho e da cultura que têm sua origem fora, às vezes bem longe da escola, e a ela cabe uma aproximação crítica, nem tanto para tentar trazer estes saberes para o seu interior, o que nem sempre é possível sem trair sua natureza, mas para provocar a inserção dos educandos em processos sociais capazes de produzi-los. Ao mesmo tempo cabe à escola ajudar na reflexão coletiva sobre estes saberes, relacionando-os entre si e potencializando-os nos processos de socialização dos educandos, de construção de sua visão de mundo e de suas identidades, enfim em seu processo mais amplo de humanização ou de formação humana (Caldart, 2004, p.29).

Entende-se, dessa forma, que a Educação do Campo deve ampliar ainda mais em seu debate político e pedagógico, a articulação entre os saberes. Além disso, é preciso ampliar as discussões sobre o papel sobre da escola em relação à apropriação desses saberes. A professora entrevistada A se posiciona como alguém que se preocupa com a interação da escola com a comunidade, pois acredita que a relação pode oferecer uma formação mais significativa, no sentido de possibilitar o desenvolvimento crítico dos estudantes. Enquanto professora, a entrevistada A se permite pensar, sentir e reproduzir na sala de aula elementos presentes na vida dos seus estudantes, colocando-se em movimento junto deles. Dessa forma, ao narrar parte do universo permeado pela sua prática docente, a professora entrevistada A destaca, como elemento fundamental do aprendizado, pensar na relação de complementaridade estabelecida entre o conhecimento popular e o científico, evidenciando aplicá-la no contexto das aulas ministradas na Escola Estadual Padre João Afonso.

Nessa linha de raciocínio, o professor entrevistado B assume posição semelhante ao recordar que

[e]nsinar que a ciência por mais que seja um conhecimento com aplicações válidas no laboratório também está ali no dia a dia e é importante que eles saibam, por exemplo, como lidar com esse conhecimento (Entrevistado B).

[...] Inclusive deixa eu lembrar, por exemplo, para o manejo de coisas do dia a dia deles, que a princípio são inofensivas, mas que no ponto de vista químico pode acabar gerando algum prejuízo pra eles que não possuem ciência. Vou trabalhando o manejo sobre pilhas, baterias e que é um costume aqui na comunidade a algo que terminou de usar e aí tem esse hábito de abri-la de maneira inadequada e ali, são diversos compostos químicos (Entrevistado B).

Percebe-se que, ao contar uma de suas práticas em sala de aula com o conteúdo de Química, o professor entrevistado B relata dialogar com questões práticas do dia a dia dos estudantes, num movimento de tentar (des)construir a premissa de que só podemos fazer experimentos científicos através de um laboratório. O ensino de Ciências da Natureza voltado para o manejo adequado de pilhas e baterias é uma ação importante, que contribui com a preservação do meio ambiente, visto que esse tipo de material é carregado de metais pesados e de elementos tóxicos altamente nocivos ao ser humanos e à natureza, com potencial para contaminar os solos e os lençóis freáticos da comunidade. Conforme reforçado nos trechos abaixo transcritos da entrevista concedida pelo educador, essa preocupação em educar para preservar é algo inerente ao perfil dos professores de Ciências da Natureza formados no paradigma da Educação do Campo. Segundo ele anota,

[...] a questão da preocupação com a realidade dos estudantes é bem nítida pra aqueles que fizeram a LEC em relação aos que não. Existe ali uma preocupação real de onde vem aqueles estudantes que eu estou ensinando, pelo que passou o estudante durante o dia até chegar na minha sala de aula (Entrevistado B).

[...] em relação ao conteúdo propriamente, para as demais formações, o importante, e relevante ao conteúdo, é dar conta independente de aprendizagem. A gente tende a ser jogado nessa direção, tem que dar conta do conteúdo. Existe mais essa preocupação em tornar os momentos que a gente tem com eles ideais pra aprendizagem que nem sempre é totalmente focado, no que eu sinto, acho eu que é por aí (Entrevistado B).

[...] não somente nos que fizeram a LEC, mas os que estão próximos ou desenvolveram atividades que só foram possíveis graças ao PIBID que estava associado na época ao curso, né? Alguns professores não tiveram nem bem articulados com esse programa e tal e aí foi a época que foi discutido sobre a Educação do Campo aqui e o foco na valorização da realidade do estudante então acho que isso impacta muito né? (Entrevistado B).

É interessante perceber que o professor entrevistado B, quando compara a sua formação à dos demais professores com quem trabalha, identifica o fato de a sua “preocupação com a realidade dos estudantes” provir da sua formação na LEC/UFVJM, o que dialoga com o PPC/LEC/UFVJM. Esse documento institucional, ao tratar de uma das dimensões políticas assumidas pela licenciatura em que o professor se formou, entende que a formação do professor do campo “deve ser realizada de forma consistente e contextualizada de modo a habilitá-lo para uma prática pedagógica crítica e propositiva, capaz de implementar as transformações político-pedagógicas necessárias às realidades das escolas que atendem as populações do campo” (UFVJM, 2018, p.38). Para o professor entrevistado B, essa formação crítico/dialógica é marca dos professores com formação em Educação do Campo e dos professores que tiveram, em suas trajetórias, experiências com o PIBID ou outras formas de contato com os princípios da Educação do Campo. Nota-se que o professor entrevistado B relata essa “diferenciação em relação com a preocupação com o estudante” em diversos momentos da sua narrativa.

No entanto, é perceptível que esse egresso da LEC/UFVJM cita o currículo da disciplina de Química como sendo “muito focado em conteúdos desconexos”, inclusive “muito desconexo da realidade deles”, como algo não aplicável ao contexto no qual os estudantes da Escola Estadual Padre João Afonso estão inseridos. Isso, no seu entender, dificulta as práticas pedagógicas em diversos momentos, sobretudo quando se trata de pensar uma prática contextualizada à realidade dos alunos; questão que o leva a produzir reflexões interessantes, como a que se segue:

Eu tenho me questionado inclusive sobre isso, porque o currículo do Ensino Médio para o ensino mesmo é muito focado em conteúdos desconexos ou não são desconexos, mas a forma como é proposto ensinar é muito desconexo da realidade deles. Eles vêm, a gente ensina, ensina algo que eles não conseguem aplicar. Esse ano, especificamente, eu estou tentando conectar o conhecimento, os conceitos com a aplicação (Entrevistado B).

Diante das contradições encontradas no dia a dia, o professor do campo ressalta que está “tentando conectar o conhecimento, os conceitos com a aplicação”, buscando em suas práticas, alternativas para imprimir sentido ao conteúdo propedêutico ministrado. Como consequência, essa realidade acaba contribuindo para “o fracasso escolar das populações do campo, pois reforça uma compreensão “universalizante” de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção “urbanocêntrica” de vida e de desenvolvimento e desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e as concepções das

populações do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades” (Hage, 2022, p.101). Dessa forma, a realidade de um currículo deslocado da realidade, da vida e da cultura das populações camponesas, reforça ainda mais a importância da articulação entre a prática docente e a realidade desses espaços simbólicos de luta e resistência.

É importante ressaltar que muitos conteúdos que compõem a estrutura curricular dos cursos de formação das Ciências da Natureza, de maneira geral, recebem nomes clássicos em função das disparidades ainda existentes entre formação específica e formação por área do conhecimento. Essa questão se torna problemática nos momentos em que os professores habilitados na área de Ciências da Natureza precisam concorrer, de acordo com os trâmites da Secretaria Estadual de Educação (SEE), às vagas de disciplinas de Química, Física, Biologia e Matemática. Ser reconhecido como professor dessas disciplinas sendo habilitado em Ciências da Natureza é um dos desafios encontrados pelos egressos das LEC's para exercer a docência nas escolas públicas do campo, uma realidade que precisa de atenção dos formadores, dos gestores e do Estado. Soma-se a esses desafios, as dificuldades de diálogo entre escola e SEE. Nas narrativas que se seguem, o professor entrevistado B destaca os altos e baixos da sua experiência como docente da área de Ciências da Natureza, trazendo à tona “a realidade do desinteresse, do cansaço, da ausência” dos estudantes como elemento desafiador nas salas de aulas as quais leciona a disciplina de Química.

[...] ensinar é uma experiência cheia de altos e baixos, é um desafio porque não faz tanto tempo assim que eu me formei. Então, a questão do conteúdo, de saber mesmo, tem muita coisa que a gente viu na graduação, mas tem muita coisa que não (Entrevistado B).

[...] na parte do desafio de elaborar as aulas contextualizadas e também tem os desafios nas salas de aula com a realidade do desinteresse, do cansaço, da ausência, por diversos motivos, principalmente aluno do turno da noite. (Entrevistado B).

Na perspectiva do professor, é possível dizer, como Schneider (2020) observou, que “a realidade do campo, hoje, é muito diversificada, portanto, não pode ser idêntica para todos os camponeses, mas deve ser articulada às demandas e especificidades de cada comunidade, território, sem esquecer o global” (Schneider, 2020). Para o teórico, ao agir desse modo, o professor do campo contribui com o fortalecimento de uma educação pautada nos modos de produção e reprodução da vida camponesa. Nessa perspectiva, a narrativa do professor entrevistado B reforça o que dizem Lima, Paula e Santos (2012) sobre o fato de que alguns

conteúdos basilares da área de Ciências da Natureza não estão transpostos para os materiais didáticos disponíveis. Logo, é necessário pensar um material de apoio que, entre outras demandas, consiga transformar os conhecimentos que integram a Química, a Física e a Biologia em “aulas” e “textos didáticos” comprometidos com a realidade camponesa.

Na mesma direção das narrativas anteriores, a entrevistada C salienta que

[...] é importante entender melhor o contexto no qual a gente está inserido, as mudanças que vem acontecendo, né? É, desde o surgimento da vida na terra até os dias de hoje, tudo que a gente vem passando. Compreender mais a realidade, né? E tudo que está ao nosso redor, que a física mesmo ela permite, né? (Entrevistada C).

[...] Os meninos aproximam mais dessa realidade, eles conseguem visualizar, fica tipo o conhecimento mais próximo deles, eu acredito (Entrevistada C).

Nesse trecho da narrativa da professora entrevistada C, é interessante observar que ela, ao buscar trazer o conhecimento para mais próximo de seus alunos, evoca o pertencimento junto aos povos do campo, não só na relação com a escola, mas na relação com a própria comunidade onde os estudantes vivem. Ao mesmo passo em que a professora entrevistada C dialoga o ensino de Física com o contexto dos estudantes, ela se move com clareza em sua própria prática, momento que Freire (2001, p.76), diz que “conhecer as diferentes dimensões que caracteriza a essência da prática” pode tornar o docente mais seguro no seu próprio desempenho.

Nesse ponto, no que se refere à valorização dos conhecimentos produzidos no campo, o professor entrevistado B aponta que uma educação contextualizada e interdisciplinar, se pensada na perspectiva da Educação do Campo, não pode deixar de relacionar o currículo escolar com a cultura produzida pelos camponeses em seus diversificados modos de produzir e reproduzir a vida no campo. Conforme ele conta,

[...] antontem teve um evento aqui na escola, não sei se você tá sabendo sobre, foi justamente voltado para valorizar a cultura local. Teve a presença de uma colaboradora importante aqui da comunidade, aqui na escola. Eu não estava presente no evento, mas foi iniciativa de uma professora que é casada com um egresso da LEC (Entrevistado B).

Conforme elucidada Caldart (2002), melhorar a educação ofertada às comunidades rurais é uma forma de tentar emancipá-las das injustiças que impedem seu desenvolvimento no interior da sociedade capitalista em que vivemos. Dessa maneira, se entendermos que é dever dos sujeitos da Educação do Campo valorizar os modos populares de produção do

conhecimento, notamos que, ao procurar inserir os aspectos culturais da comunidade no ambiente escolar, a aprendizagem se torna mais significativa, além de proporcionar maior articulação com os elementos concretos da vida dos camponeses e dos seus contextos. Como sabemos, a escola vai além de um local de produção e socialização do conhecimento, ela se insere nas relações com a comunidade em busca da articulação entre os conhecimentos por ela produzidos.

Dito isso, percebamos que, nas narrativas em apreço o respeito à diversidade é uma das máximas dos sujeitos desta pesquisa. O respeito à diversidade na Educação do Campo é crucial para garantir que as particularidades das comunidades sejam reconhecidas e valorizadas, além de assegurar que a aprendizagem seja humana, culturalmente relevante, contextualizada e alinhada às necessidades específicas das comunidades e seus contextos. Essa perspectiva surge na seguinte narrativa da professora entrevistada D:

[...] eu não consigo lidar, tenho uma dificuldade de lidar com pessoas homofóbicas, sabe? Eu não sei se é porque meu pai é muito homofóbico [...] aí eu tenho essa dificuldade. Tento dar uma quebrada, porque eu não posso falar o que eu penso dentro da sala de aula se não eles vão me expulsar da escola (Entrevistada D).

[...] eu espero até no final do ano ter conseguido pelo menos brotar uma sementinha. Eu sempre falo com eles, gente nós não podemos julgar as pessoas pelo que elas gostam, não só na sexualidade, estilo de vida, estilo de roupa, qualquer tipo de coisa, o ser humano tem livre arbítrio de querer, do que ele gosta de se vestir, como ele quer (Entrevistada D).

A professora entrevistada D vive a heterogeneidade da expressão de sentimentos em sala de aula. Quando descreve as dificuldades e os desafios em lidar com os preconceitos, ela destaca que não consegue lidar com pessoas homofóbicas. Interessante notar a sua atuação posicionada em favor dos estudantes no sentido de impedir que o preconceito entre eles seja consolidado. No entanto, ela descreve que, para isso, é necessário um cuidado constante para que ela mesma não seja uma reprodutora de preconceitos, tal como presenciado por ela nas atitudes de seu pai. Ao realizar mediações que busquem a inclusão e o respeito à diversidade entre os sujeitos do campo, a professora entrevistada D tenta garantir o acesso à escola inclusiva como direito aos seus alunos. O livre arbítrio enfatiza a importância da autonomia e liberdade individual e certamente contribuí para construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Ao lidar com temas como “homofobia” em suas práticas de ensino, a professora busca promover a conscientização, a educação sobre diversidade e a criação de ambientes seguros. É

importante ressaltar a importância de implementar políticas antidiscriminatórias, oferecer apoio e reforçar o respeito e o direito às escolhas de cada indivíduo. Nesse ponto, a fala da docente aproxima-se das palavras de Arroyo (1999), que ao tratar da Educação do Campo como um processo de construção do conhecimento protagonizado pelos Movimentos Sociais, destaca a necessidade de a escola estar pronta para receber o aluno do Campo e não apenas reproduzir a ausência de direitos. Nessa direção, a professora entrevistada D pondera:

[...] com a homofobia eu tento o tempo todo, sabe? Às vezes eu trago até um exemplo de matéria mesmo, vou dar aula de estudos orientados, que os meninos estão estudando para Biologia, uso até coisas da Biologia. Tento usar desse argumento porque a escola tem tabus, eu não posso falar da forma que eu queria, entende? (Entrevistada D).

Eu queria fazer uma palestra no meio da aula de Física para os meninos quando eu vejo uma coisa muito absurda. Como essa semana passada, eu tenho uma aluna que ela se diz bissexual, e os meninos tomam conta dela, sabe? (Entrevistada D).

A perspectiva da professora entrevistada D revela a consciência política dos egressos da LEC/UFVJM. Percebemos que a professora, ao lidar com a diversidade de gênero, promove, em sua prática docente, ambientes inclusivos e respeitosos e dessa forma, estimula o pensamento crítico a partir da ideia de que cada indivíduo tem suas próprias escolhas. Nessa mesma direção, ela promove o diálogo entre o conteúdo e temas que surgem durante as aulas.

Nesse ponto, convém notar que a professora entrevistada A, sua colega de trabalho, dá enorme destaque a importância da articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento popular em suas práticas, para construção de sujeito crítico e reflexivo. Ao narrar os desafios enfrentados para construção dessa consciência junto aos seus alunos, ela também se posiciona como uma professora esperançosa.

[...] a Entrevistada A é sonhadora para uma educação igualitária pra todo mundo, uma educação boa (Entrevistada A).

Pra você fazer um cidadão crítico reflexivo, a ciência é ciência, né? Não é só porque a Biologia vai trabalhar com estudo da vida, mas quando você estuda e ensina, você está passando para seu estudante, você já está criando ali, de certa forma, um serzinho, ali dentro dele pra ser mais crítico e mais reflexivo. Então, a ciência abre a porta, ela abre o olhar do estudante, ela abre o questionamento, talvez tenha um estudante que ele é quieto ali, você começa, há...porque a ciência, né? A gente tem que pesquisar, tem que tentar ver o porquê, descobrir aquilo ali, e aí você já começa até a mudando a vida deste estudante (Entrevistada A).

[...] Nós temos estudantes aqui que é apaixonado com Ciências, e assim, são questionadores que são pesquisadores, que tenta até de certa forma: ô tia, quando a senhora está falando disso aqui ó, eu consigo ver isso lá na minha casa... (Entrevistada A).

[...] eu trabalhando com eles reações químicas e ai uma vez um chegou para mim e disse assim: Ô tia eu estava lá em casa ontem pensando: minha mãe estava lá fazendo janta e eu lá em cima da fornalha...quando a madeira queima é química não é, tia? E assim, sem nem eu ter entrado ainda de certa forma, aquilo me trouxe, assim, gente: Eu estou no lugar certo. Assim... ensinar Ciência é fazer o seu estudante mais questionador, mais crítico, mais reflexivo, estar ali ajudando na formação e construindo um cidadão crítico reflexivo (Entrevistada A).

A consciência política é uma construção complexa que reflete a relação entre os indivíduos e o sistema político em questão inseridos e pode ser moldada pela identificação ideológica, refletindo as crenças e valores que orientam as ações individuais e as ações coletivas. A professora entrevistada, em suas narrativas evidencia que “é necessário conceber a escola como uma oficina de formação humana” (Caldart, 2002, p. 57). A entrevistada A, ao mostrar que faz uso delas, também mostra que utiliza, em sua prática docente, de estratégias pedagógicas que incentivam a análise, questionamento e autoconsciência. Ao incorporar essas estratégias de ensino, os professores levam seus alunos a desenvolverem habilidades de pensamento crítico e reflexivo capacitando-os para análise crítica do mundo ao seu redor. Aqui, ao abordar o ensino de maneira crítica e reflexiva, a entrevistada A questiona constantemente métodos e paradigmas educacionais, além de analisar estruturas em busca de promover uma abordagem mais inclusiva. Ao sentir essa necessidade, conforme narra, ela busca compreender as necessidades dos alunos promovendo o ambiente de aprendizado seguro para seus alunos. No seu agir, ela ajusta as práticas pedagógicas com base nas reflexões críticas e na compreensão das experiências dos alunos visando uma educação mais significativa para eles.

A entrevistada C valoriza o campo como lugar de produzir existência ao enxergar ali como um bom lugar para a filha crescer e estudar. As narrativas da professora entrevistada C, nesse sentido, trazem a manifestação desse cuidado ao desejar para a filha a mesma formação que teve na Escola Estadual Padre João Afonso. Na sua narrativa, ela destaca:

Eu moro aqui desde que eu nasci, estudei sempre aqui na Escola Estadual de Padre Joao Afonso e tenho muito carinho por essa escola. Tenho uma filha que se chama Aurora, creio que ela também vai estudar nessa escola que a gente tem né? É importante dar todo amor e carinho e tentar preservar e dar o melhor para nossos alunos. Então eu creio que a minha filha também vai estudar e a gente vai tentando sempre fazer o melhor para a nossa escola e na

medida do possível a gente vai tentando sempre aperfeiçoar e buscar novas estratégias para melhorar esse ensino (Entrevistada C).

O relato da professora entrevistada C viabiliza o entendimento da Educação do Campo como importante possibilidade para a construção de novas perspectivas para a vida do sujeito do campo, tal como propõe Caldart, para quem “planejar é pensar antes de fazer” (Caldart, 2005, p.106). Em certa medida, é o que faz a entrevistada C ao se posicionar sobre a EEPJA, onde estudou. Ela expressa carinho e amor pela escola e essa é uma experiência valiosa porque traduz a relação de pertencimento dela com a comunidade e com a escola. De fato, é uma ligação duradoura e positiva que certamente influencia sua perspectiva sobre a educação e por conseguinte sua prática como docente. As Representações Sociais da entrevistada C sobre a comunidade e sobre a escola estão intrinsecamente ligadas às percepções e significados atribuídos ao próprio sentimento de pertencimento. Essas representações variam cultural e socialmente moldando a forma como ela se vê em relação ao outro e ao mundo ao seu redor, refletindo a diversidade de experiências sentidas e vividas por ela.

Já no que se refere à relação com a natureza, é imprescindível a concretização de práticas pedagógicas que possibilitem a comunidade escolar vivenciar a verdadeira função social da Educação, que é a de construir com os seus sujeitos uma educação que valoriza o campo como um lugar de construção da vida, e não apenas de produção de lucro a partir da sua relação com a natureza.

Nessa perspectiva, não se pode finalizar as análises sem considerar que, no caminhar da pesquisa, encontramos nas narrativas dos professores alguns desafios contingenciais que devem ser refletidos, mesmo que brevemente, porque causaram impactos diretos na prática docente desses professores. Refere-se nesse aspecto ao caso da pandemia da COVID-19, que evidenciou, sobremaneira, a desigualdade social e de acesso a tecnologias de informação e comunicação. Essa realidade, no interior do universo pesquisado, causou um abismo entre aqueles que puderam dar continuidade ao novo formato de ensino/aprendizagem e aos outros que sequer possuíam um dispositivo eletrônico com conexão à internet dentro de casa. Assim, para além dos desafios encontrados no cotidiano, é possível perceber outros que foram impostos aos egressos da LEC/UFVJM pela pandemia, conforme narrado pelos professores nos trechos selecionados abaixo:

Hoje, graças a Deus, eu consegui me formar, por mais que a pandemia deu uma atrapalhada na formação da gente, eu consegui me formar e também

conciliar, dar atenção para família e estudar ao mesmo tempo. Ao contrário do que os outros pensam, não é fácil, é muito difícil, são muitos trabalhos na comunidade e a gente pode ver pela quantidade de formandos que tem, né? A minha turma mesmo começou com sessenta, eu acho que não formaram vinte, eu acho que até agora formaram, não sei se é dezessete. Então a gente vê que nem todo mundo dá conta porque não é um curso leve, né? Mas, é acessível, a gente dá conta, eu consegui, graças a Deus e é isso! (Entrevistada D).

Então, eu gosto muito de estudar, inclusive até iniciei, praticamente finalizei o mestrado na UFVJM, mas devido a pandemia e a minha menina pequena eu não consegui estar finalizando (Entrevistada C).

Ultimamente, tudo tem sido muito difícil de compreender, devido também a pandemia que a gente atravessou. Teve uma defasagem na aprendizagem, mas só o conteúdo pelo conteúdo fica muito complicado (Entrevistado B).

Certamente, a pandemia trouxe desafios significativos para a aprendizagem dos alunos e por sua vez, trouxe também desafios para os professores. A transição para o ensino remoto, a falta de interação presencial e as disparidades no acesso à tecnologia, impactaram negativamente muitos alunos e a adaptação a novos formatos de ensino exigiu esforços extras tanto dos professores, quanto dos alunos. Ressalte-se a ausência de apoio emocional para enfrentar essas e tantas outras dificuldades impostas pela pandemia do coronavírus. Outro achado que chamou atenção nesta pesquisa foram os aspectos relacionados ao gênero e sexualidade. Apesar de fugirem do escopo do trabalho, compreendemos que fica uma lacuna a ser preenchida em estudos futuros.

Ao caminharmos para a tentativa de colocar um ponto final nesta tese, mas não nas discussões e na infinidade de desafios e possibilidades que a pesquisa trouxe, parece certo dizer que os três princípios da Educação do Campo analisados neste capítulo, embora sejam diferentes, são indissociáveis. Para ilustrar essa perspectiva, selecionamos uma narrativa sequencial da professora entrevistada D que mostra essa indissociabilidade. Por meio do relato dessa egressa da LEC/UFVJM, podemos apreender que os três princípios que compõem a matriz de referência da Educação do Campo se complementam. Notemos agora que à medida em que a narrativa da professora se desenrola, é possível a identificação de todos os descritores utilizados nestas análises, sejam em suas presenças ou ausências, pois o silêncio e o esquecimento também significam.

Aprendi muito na LEC sobre respeito, sobre como lidar com as situações, né? Igual eu te relatei da homofobia, eu aprendi muito na LEC com isso porque, até então, certas coisas para gente sempre foi um tabu [...] eu aprendi muito na LEC a lidar com isso, a saber conversar sobre isso. Eu vejo na escola

mesmo porque tem muitos professores mais velhos, são muito tradicionais, como eu disse. Certas situações eles não dão conta, chegam contando para gente uma coisa levando muito a sério, uma coisa que era muito fácil de resolver na sala (Entrevistada D).

[...] Ano passado mesmo quando eu fui dar aula numa escola em zona rural, teve feira de Ciências. Como eu dava aula de Química, eles jogaram para mim uma turma. Professor novato, chega tudo ruim vai para você, né? Eles me jogaram numa turma de alunos depressivos, juntaram todos os alunos ruins, do segundo ano, ruins entre aspas, e jogaram todos numa turma. Alunos com histórico de déficit de atenção. Eu falei assim: “Esse povo é bobo demais, esses meninos sabem trem que eles nem sabem”. Eles julgam muito, né? (Entrevistada D).

[...] A gente fez um destilador de cachaça, ficaram bobos na hora que fui apresentar, que até então não tinha visto destilador. No dia da feira aquela bagunça, na escola foi o projeto que mais chamou a atenção. E eu fui criticada por isso, sabe? “Entrevistada D, não mexe com aquela turma, eles não dão conta de nada, não sabem fazer nada, não tem capacidade pra nada”, e assim eu falava: “Tem gente, todo mundo tem capacidade pra ocupar com as coisas”, e foram eles que fizeram, você está entendendo? Eu não fiz nada, a única coisa que eu fiz foi fazer um motorzinho funcionar, pra poder resfriar, só eles fizeram tudo, aquela tensão, e cola daqui e faz isso, mede, e ficou lindo, maravilhoso (Entrevistada D).

[...] Eles são mente fechada, porque tem possibilidade sim, o aluno tem capacidade, ele pode ter qualquer tipo de dificuldade, mas se você achar o ladinho dele, ele faz, ele dá conta de fazer as coisas. Eu sinto essa dificuldade na formação, eu não sei se eles tiveram uma formação correta, né? A formação deles foram diferentes da minha, é que eles não aprenderam como aplicar certos tipos de conhecimento. Nessa parte, eu acho que a minha formação foi de certa forma diferente. Acredito que a gente passa a entender que todo mundo tem capacidade e que a gente, nós, podemos sim transformar. Com pouca coisa, você faz uma aula interessante, e não só quadro e livro, né? Livro e quadro eu acho uma coisa muito antiga. Observei, por pouco tempo de experiência, que a formação foi diferente (Entrevistada D).

As narrativas acima foram dispostas em uma sequência única para evidenciar os três princípios da Educação do Campo, materializados a partir das formas de pensar, sentir e agir que emergem das representações postas em prática pela professora entrevistada D. Desse modo, ela dialoga os princípios da Educação do Campo com o PPC do curso de formação para professores onde espera-se que o egresso possa “identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras” (PPC/LEC, 2018, p.31).

A integração desses princípios, conceitual e metodologicamente, estão presentes no processo de reelaboração da memória de sua docência. Ela se representa como uma professora

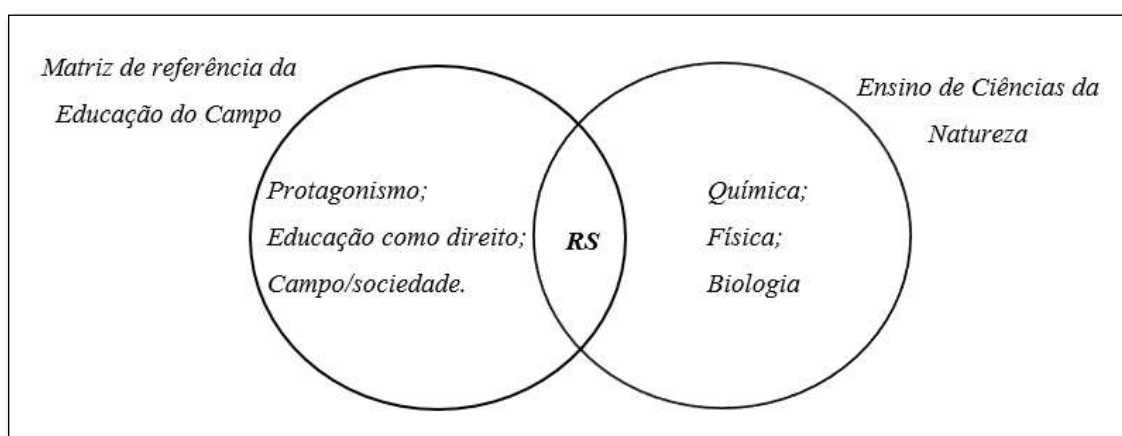
que busca se fortalecer na reflexão crítica sobre sua ação cotidiana e, em decorrência, sobre a sua prática docente. Percebamos que, ao lado dos problemas relativos à identidade que precisa enfrentar na vida privada, as palavras da professora entrevistada D referentes às suas experiências com o ensino de Ciências da Natureza exaltam a formação docente específica que teve para atuar nas escolas do campo. A professora A evidencia as Representações Sociais de professores que não foram formados a partir dos princípios da Educação do Campo sobre os estudantes da “zona rural”. Ao traduzir convenções pré-estabelecidas de que os professores em início da docência, recebem uma turma “ruim”, de alunos “depressivos” e com “déficit de atenção”, ela direciona sua prática docente no sentido de (des)construir essas representações inerentes da lógica de formação tradicional de interesses mercadológicos. Outra percepção a partir das narrativas da professora, são mudanças em suas representações sobre estilos didáticos usuais, que embora não tenham sido citadas, estão presentes em sua prática docente. Essa tentativa de romper com práticas que já não atendem as demandas de ensino percebidas pela interação que a professora possibilita no encontro entre o ensino e a aprendizagem.

De modo geral, a entrevistada A, assim como o professor entrevistado B e as professoras entrevistada C e a entrevistada A, sabem que a oportunidade de cursar a LEC/UFVJM não é um privilégio, mas um direito conquistado pelos coletivos que, articulados nos anos 1990, pavimentaram o caminho que tem levado grande parte dos sujeitos do campo a se tornarem protagonistas da sua história, e não apenas objeto do conhecimento.

No caso específico do princípio estudado neste tópico - *o de um projeto de escola vinculado a um projeto de campo numa perspectiva sustentável e emancipatória* - percebemos que quando narram suas experiências com o ensino de Ciências da Natureza, os professores não apenas registram seus posicionamentos, mas também, alteram suas formas de pensar e de agir; ao mesmo tempo em que modificam suas práticas e mantêm uma atitude crítica e reflexiva sobre a sua atuação como docentes do campo. Através da construção de narrativas, os educadores puderam reconstruir as suas próprias experiências de ensino e lembrar os seus percursos formativos. No entanto, percebemos em suas formas de pensar, sentir e agir a ausência das relações entre ensino e natureza, apesar de sentir essa relação em outros momentos antes e depois das entrevistas narrativas. De toda forma, esses professores explicitam, em suas práticas docentes, elementos dos conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação. Com relação ao princípio aqui estudado, temos muito que aprender com a comunidade e a escola do campo de Padre João Afonso.

Nesse sentido, na tentativa de bordar essa pesquisa com os fios simbólicos das lutas pela emancipação¹¹ dos povos do campo, esta autora constituiu-se como sujeito da escuta e, por isso, correu o risco de não poder, na sua completude, enodar as Representações Sociais desses professores sobre o ensino de Ciências da Natureza. Seja como for, registra-se aqui a (in)satisfação de tentar dar forma ao tecido de experiências que as narrativas entrelaçam. No entanto, temos ciência de que, na busca de amarrar, desatar e amalgamar os fios quebrados pelos desafios encontrados pelos sujeitos em análise, pudemos tecer o pensar (intelecto) e o sentir (afetos) e, desse entrelaçamento. A Figura 11 revela simbolicamente como foi constituído esse entrelaçamento a partir dos estudos das narrativas dos professores da LEC/UFVJM.

Figura 11 - Representação gráfica das formas de pensar, sentir e agir sobre o ensino de Ciências da Natureza



Fonte: Própria autora, 2024.

Sem querer dar forma aos resultados desta pesquisa, pôde-se perceber que as Representações Sociais presentes nas narrativas dos sujeitos desta pesquisa, fornecem uma versão da realidade a partir do conjunto das representações que se estabelecem entre a matriz de referência da Educação do Campo e ensino de Ciências da Natureza. Moscovici (2015, p.54) evidencia que “a finalidade de todas as Representações Sociais é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade”. Desse modo, ao se tornarem professores a partir desses princípios, eles têm o desafio de se constituírem como um docente que articula sua prática visando garantir o protagonismo dos sujeitos e do contexto campesino; que precisa lutar

¹¹ Aqui, o conceito de emancipação é aquele abordado por Paulo Freire (1991, 1998).

para a construção de uma escola de direito, capaz de atender às especificidades das comunidades onde ele atua e de; construir um projeto pedagógico em que seja possível articular um projeto de escola com um projeto de campo e de sociedade. É possível dizer que as narrativas desses professores são marcadas por representações sociais da sua formação e quando se deparam com a prática docente, são tensionados a se posicionarem através das suas formas de pensar, sentir e agir sobre um conjunto de desafios em brusca de uma “Educação do Campo” onde um enorme horizonte de possibilidades, é possível. Sigamos em luta!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta. Além de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações (Denise Jodelet).

Esta pesquisa investigou as Representações Sociais de professores egressos da LEC/UFVJM que atuam na área de Ciências da Natureza da Escola Estadual Padre João Afonso, instituição de Educação Básica localizada no campo da cidade de Itamarandiba, um município da região do Alto Vale do Jequitinhonha, região nordeste de Minas Gerais. A princípio, foi possível perceber que não se pode colocar um ponto final nas discussões estabelecidas com os docentes da área de Ciências da Natureza que ocupam os territórios educativos que percorremos. A escola e a comunidade de Padre João Afonso possuem um passado de lutas pela educação como um direito que constituem, não apenas como um exemplo, mas como uma lição democrática para todos os sujeitos da Educação do Campo. Assim, talvez o verbo concluir não expresse a atitude mais adequada a se tomar perante os resultados obtidos nesta tese, uma vez que as análises construídas mostraram possibilidades reflexivas a serem exploradas em trabalhos futuros. Dito isso, segue reflexão sucinta sobre os saberes e conhecimentos construídos a partir das entrevistas narrativas construídas junto aos sujeitos desta pesquisa.

Ao propor investigar as formas de pensar, sentir e agir dos professores egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM que atuam em escolas do Campo ministrando disciplinas da área de Ciências da Natureza, partiu-se da hipótese de que, se o docente foi formado a partir da matriz de referência da Educação do Campo, ele tem o desafio de se constituir como um docente que articula sua prática visando garantir o protagonismo dos sujeitos e do contexto campesino. Ele precisa lutar para a construção de uma escola de direitos, capaz de atender às especificidades das comunidades onde ele atua e de construir um projeto pedagógico no qual seja possível articular um projeto de escola com um projeto de campo e de sociedade. Tal hipótese foi comprovada no estudo das Representações Sociais dos sujeitos que participaram desta investigação.

Os descritores utilizados para analisar o princípio do *protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos* no âmbito do ensino de Ciências da Natureza permitem dizer que os professores entrevistados assumiram vários posicionamentos sobre as diferentes formas de representação da realidade campesina, demonstrando isso em suas formas de pensar, sentir e agir em relação

ao ensino de Química, de Física e de Biologia. Nos relatos, os educadores redescobrem-se como sujeitos de direito e, nesse movimento, destacou-se nas Representações Sociais a entrada na universidade, conquista que consolidou desejos e lhes oportunizou o reconhecimento e as metodologias para promoção do diálogo com os saberes existentes em suas comunidades e os conteúdos que permeiam a área das Ciências da Natureza. Constatou-se, nessa direção, que as narrativas apontam desafios a serem enfrentados, mas trazem possibilidades, dado que, para os professores-narradores, ensinar a partir do olhar voltado para a realidade do campo envolve o pensar, o sentir e o agir na perspectiva do ensino de Ciências da Natureza balizado pelo protagonismo dos sujeitos que vivem nas zonas ditas rurais. Com relação ao princípio do *protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos*, tem-se muito que aprender com a comunidade e a escola do campo de Padre João Afonso.

Quanto aos descritores utilizados para analisar o princípio da *luta pela educação como direito* no âmbito do ensino de Ciências da Natureza, percebeu-se que os professores entrevistados demonstraram em suas formas de pensar, sentir e agir a ausência de direitos no que tange à estrutura da escola de forma geral. O que ganha destaque nos relatos é o pensamento sobre o direito que tiveram de obter uma formação docente específica para atuar nas escolas do campo, aspecto ressaltado por todos os entrevistados. Notou-se em suas formas de pensar e agir que a Educação do Campo, na perspectiva do ensino de Ciências, suscitou desafios de toda ordem em relação à ausência de direitos já conquistados. Em outras palavras, é preciso ressaltar que os professores da Educação Básica com os quais se dialogou nesta pesquisa relataram dificuldades na implementação de políticas públicas, por parte do Estado, que garantam às escolas do campo o “direito de ter direitos”, ou seja, o direito a uma educação de qualidade. Isso foi comprovado quando os sujeitos das narrativas apontaram a ausência, em seus locais de trabalho, de estruturas com condições de atender as demandas dos estudantes. Tal ausência, segundo eles, interfere na prática docente e nas relações que se estabelecem entre a prática de ensino e a aprendizagem significativa dos alunos do campo. Os professores foram unânimes em afirmar essa ausência através das condições estruturais da escola e da inexistência de materiais didáticos específicos elaborados a partir da realidade camponesa e das suas demandas. É inegável que a *luta pela educação como direito* precisa prosseguir com políticas públicas, lutas e resistências. Em suma, é possível dizer que, para empreender esforços no sentido de alterar a realidade sentida e vivida pelos professores das escolas do campo, ainda há muito que lutar pela educação como um direito.

Quanto aos descritores utilizados para analisar o *Projeto de escola vinculado a um projeto de campo numa perspectiva sustentável e emancipatória*, quando narraram suas experiências com o ensino de Ciências da Natureza, os professores não apenas registraram seus posicionamentos, como também alteraram suas formas de pensar e de agir; ao mesmo tempo, em que modificaram suas práticas e mantiveram uma atitude crítica e reflexiva sobre a sua atuação como docentes do campo. Nas narrativas, os educadores puderam reconstruir as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e lembrar os seus percursos de formação. No entanto, percebeu-se em suas formas de pensar, sentir e agir a ausência das relações entre ensino e natureza. De toda forma, esses professores explicitaram em suas práticas docentes elementos dos conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação.

Nesse sentido, conforme dito, os resultados mostraram que a hipótese proposta foi comprovada no que tange aos diálogos estabelecidos pelos sujeitos de pesquisa entre a matriz de referência da Educação do Campo e as práticas de ensino com as Ciências da Natureza. Cabe destacar, nesse contexto, que a construção deste trabalho aponta reflexões sobre o processo de formação de professores do campo que precisam ser consideradas. Ao trazer elementos concretos a respeito da dimensão atual de direitos historicamente negados às escolas do campo, como infraestrutura e falta de recursos básicos, tais como alimentação, transporte escolar e materiais didáticos específicos, entre outros aspectos que afetam diretamente todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, os sujeitos desta pesquisa desempenham um papel intelectual relevante na luta no contexto das suas comunidades. Sabe-se que a Educação do Campo, tal como ela se estrutura, “vem se afirmando no cenário educacional como um instrumento de luta e superação do modelo de sociedade que historicamente negou aos sujeitos do campo acesso aos seus direitos” (Alves, 2016, p.88). Nesse sentido, é preciso continuar lutando, conforme sugerem as narrativas dos egressos da LEC/UFVJM.

As dificuldades encontradas nas narrativas dos sujeitos de pesquisa no que tange à falta de estrutura da escola do campo não parecem ser um dado novo, visto que as condições deficitárias de infraestrutura nessas instituições se repetem em outros lugares pelo Brasil afora. Desse modo, constatamos que os professores que atuam no contexto de escolas do campo lidam com os desafios que lhes são apresentados diariamente no trabalho de estabelecimento de relações entre a prática docente e a realidade do campo. Assim sendo, a intenção neste estudo não foi a de tomar posição a favor, ou contra as práticas docentes empreendidas pelos professores, sujeitos desta pesquisa, mas apontar a importância de pensar junto com eles

caminhos pelos quais os professores do campo, através das suas práticas docentes, possam dialogar com a matriz de referência da Educação do Campo.

Em síntese, interessou adentrar no universo das escolas do campo, dos professores que, com seus protagonismos apreendidos nos cursos de formação de professores para atuarem em escolas do campo e nos diversos espaços de educação formal e informal do campo, vem mudando a realidade a partir dos lugares intelectuais e políticos em que estão posicionados. Diante do exposto, se faz necessário destacar a importância da presença de professores comprometidos com o ensino na perspectiva da tríade: escola, campo e sociedade. Isto é, um projeto de escola que seja articulado com um projeto de campo e de sociedade numa perspectiva sustentável e emancipatória. É preciso, pois, seguir, porque a caminhada ainda não acabou e, tudo indica, que a trajetória dos sujeitos coletivos do saber rumo à igualdade de direitos é longa.

Por fim, é importante dizer que as narrativas aqui analisadas, expressam afetos, sejam eles, temporal ou permanentemente, reveladores do desejo de construir um mundo melhor, mais humano e igualitário, na medida em que os egressos da LEC/UFVJM são tensionados a se posicionarem diante de algo não familiar, não somente relacionado as suas práticas docentes, mas nas relações de afeto que se constroem com todos os atores envolvidos no ensino. Vale salientar que as vozes, simbolizadas nas narrativas desses professores, encontram-se ancoradas em representações de prazer, desprazer, alegria, tristeza, encanto, insegurança, admiração, decepção, sedução, surpresa, ambivalência, frustração, medo e tantos outros; sejam esses afetos manifestos ou latentes. São Representações Sociais carregadas de afetos que esses professores trazem para o contexto escolar, que, por sua vez, manifestam-se através das suas formas de pensar, sentir e agir sobre o ensino de Ciências da Natureza. Diante da multiplicidade de questões que apareceram neste trabalho no que tange aos desafios e possibilidades desses professores ao se constituírem como educadores do campo comprometidos com o ensino de Ciências da Natureza a partir da matriz de referência da Educação do Campo, percebeu-se vários movimentos em suas formas de pensar, sentir e agir que merecem maior profundidade de análise, mas que fogem ao escopo dos objetos propostos neste estudo.

Nesse sentido, a teoria das Representações Sociais apresentou-se como uma ferramenta teórica e metodológica útil para conhecer, interpretar e analisar as narrativas dos profissionais da Educação do Campo egresso da LEC/UFVJM, o que conduz a enfatizar ainda mais a importância dessa teoria para os estudos educativos contemporâneos. Desse modo, convém frisar que os três princípios que serviram de ancoragem às análises são indissociáveis e que, no conjunto das narrativas, eles aparecem de forma intercalada e relacionada.

Por fim, pode-se dizer que os resultados apontaram a existência de desafios incandescentes pela frente, porque quando alguém narra, fica claro que a estrada aberta pelos pioneiros da Educação do Campo só terminará quando a justiça social for plenamente alcançada pela sociedade brasileira.

Fevereiro, final de verão de 2024.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. de. C. F. *A (des)construção do conhecimento na Educação do Campo: diálogos entre os saberes no ensino de matemática*. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. UFMG, 2016.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; ALVES, L. de C. F.; HUNZICKER, A. C. de M. *Desafios e possibilidades da formação de professores para atuar em escolas do campo*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, ELOCATION, 2023.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. *Aprender e ensinar na luta pela Educação do Campo caminhos da indignação e da esperança*. 1.ed - Curitiba: Appris, Belo Horizonte, UFMG, 2023.
- ANTUNES-ROCHA, M. I; ALVES, L. de. C. F; ROSENO, S. M. *Coleção Didática Mineração, Rompimento da Barragem e Revitalização*. Desafios Para a Educação do Campo: desafios e possibilidades para o trabalho pedagógico com os sujeitos da agricultura familiar atingidos pelo rompimento da Barragem de Fundão. Belo Horizonte: UFMG, 2021.
- ANTUNES-ROCHA, M. I; RIBEIRO, L. P. (orgs.). *Representações Sociais em Movimento: pesquisas em contextos educativos geradores de mudança*. Curitiba: Appris, 2018.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. *Da cor de terra: Representações Sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.
- ANTUNES-ROCHA, M. I; DOS SANTOS, M. L. *Educação do Campo e Psicologia: possibilidades e limites de diálogos comprometidos com a luta por direitos*. Revista Brasileira de Educação do Campo, [S. l.], v. 6, 2021.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: MARTINS, Aracy Alves; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.). *Educação do Campo - Desafios para a Formação de Professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. P. 39-55.
- AQUINO, L. V. *Representações Sociais de Educandas e Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a Leitura de Textos Acadêmicos*. Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha. 2013. 82 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- ARROYO, M. G. O direito à educação e a nova segregação social e racial - tempos insatisfatórios? *Educação em Revista* [online]. 2015, v. 31, n. 3., pp. 15-47. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698150390>>. Epub Jul-Sep 2015. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698150390>. Acesso 29 jan. 2024.
- ARROYO, M. *Formação de Educadores e Educadoras do Campo*. Brasília: Mimeo, 2005
- ARROYO, M. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, 2004.

ARROYO, Miguel G., FERNADES, Bernardo M. (orgs.). A Educação Básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, *Coleção por uma Educação Básica do Campo*, nº 2. 1999.

ARRUDA, Ângela. A polarização sob o olhar psicossial. *Conferência na Jornada Internacional sobre Representações Sociais (JIRS) em Porto Alegre/RS*. 2019.

BAUER, M; JOVCHELOVITCH, S. A entrevista narrativa. In: GASKELL, George; BAUER, Martin W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENFICA, W. A. *A escrita de educando(as) em formação para atuação nas escolas do campo na perspectiva das Representações Sociais*. Orientadora: Maria Isabel Antunes Rocha. 2017. 224 f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG. Belo Horizonte, 2017.

BRASIL, Portaria MEC nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional em Educação do Campo, PRONACAMPO e define as suas diretrizes gerais.

BRASIL, Lei 13.415/17. *Novo Ensino Médio*. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/>. Acesso 14 jan 2023.

BRASIL/MEC/SECADI. *Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso 23 dez 2023.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secadi – Edital nº 2, de 23 de abril de 2008*. Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo.

BRASIL, Lei nº 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso 03 dez 2023.

BRASIL, *Portaria nº 86/13 – Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO*. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf. Acesso em 17/03/2024.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRICK, E. M. *Realidade e Ensino de Ciências*. Tese de doutorado. Florianópolis, SC: UFSC, 2017.

BRITTO, N. S.; SILVA, T. G. R. da. Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade. *Educação & Realidade*, v. 40, n. 3, p. 763–784, 2015.

BRITTO, N. S. Uma Trama de muitos Fios - Experiências, Área de Ciências da Natureza e Matemática, Currículo, Diálogos Freireanos - Tecem a Formação Docente em Educação do

Campo na UFSC. In: MOLINA, M. C (Org.). *Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar*. Brasília: MDA, 2014. P. 23-59; 61-79. (Série NEAD Debate; 23).

CALDART, R. S. *Educação do Campo: notas para uma análise de percurso*. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, 2009.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. e JESUS, S. M. S. A. de (Org.). *Por uma Educação Básica no campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. V. 5. Brasília, 2004, p.10-31.

CALDART, R. S. *Movimento sem terra: lições de pedagogia*. Currículo sem Fronteiras. v.3, n.1, p.50-59, jan./jun.2003.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. e CALDART, R. S. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. *Coleção Por Uma Educação Básica do Campo*. n. 4. Brasília, 2002.

CARDOSO, L. R. *Processos de recontextualização no ensino de ciências da escola do campo: a visão de professores do sertão sergipano*. 2008. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju.

CARVALHO, C. A. de S. *Representações Sociais das Práticas artísticas na atuação de professores do Campo*. Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha. 2017. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.

CARVALHO, C. A. de S, RIBEIRO, L. P. 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, 2017.

DINIZ-MENEZES, L. S. *Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por educandos do curso de licenciatura em Educação do Campo*. Dissertação de mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. de (orgs). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. *Coleção Por Uma Educação do Campo*, nº 5.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Saberes Necessários à Prática Educativa, 2001.

GOMES, E. M. *Representações Sociais de Escrita de estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM*. Tese de Doutorado em Educação.

Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte. 2018.

GOMES, V. A. F. M.; NUNES, C. M. F.; PÁDUA, K. C. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do Ensino Fundamental I. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 100, n. 255, p. 277–296, maio 2019.

HAGE, S. M. *Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino: Educação do Campo*, v. 24 n. 85, 2011.

HUNZICKER, A, C. de M. *O rompimento da Barragem do Fundão: repercussões nos saberes e práticas das professoras da escola de Bento Rodrigues*. Dissertação de Mestrado em Educação: Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte. 2019.170p.

JESUS, C. A. de. Currículo por área de conhecimento na formação de professores para escolas do campo da UFS. *In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). Licenciaturas em Educação do Campo*, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 149-164.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. *In: Jodelet, D. (Org.). As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 17- 44.

JUSTINO, E. F. *Programa Mais Educação: diálogos a partir da percepção dos pais de estudantes de uma comunidade rural*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2015.

JUSTINO, Érica Fernanda. *Movimento das representações sociais sobre campo de professores que atuam na educação por alternância no Peru e no Brasil*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2021.

LEMES, A.F. G; CASTRO, C. S; ALMEIDA, C. S.de; FRAILE, O.O. *Os Vales que Educam: 10 anos de alternâncias, autonomia e diálogos na Educação do Campo*. São Carlos:Pedro & João Editores, 2020. 293 p. ISBN 978-65-5869-066-5 [impresso]. ISBN 978-65-5869-067-2 [e-book].

LIMA, M. E. C. C.; PAULA, H. F.; SANTOS, M. B. L. Ciências da vida e da natureza no curso de licenciatura em Educação do Campo - UFMG. *In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. (Org.). Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 107-118.

MELZER, E. E. M.; BRICK, E. M.; HOFFMANN, M. B. *Os Desafios e potencialidades da área de Ciências da Natureza nas licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC) do Sul do Brasil*. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, [S. l.], v. 30, n. 61, p. 178–192, 2021.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

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

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

MOLINA, Mônica Castagna. Cultivando princípios, conceitos e prática. *In: Revista Presença Pedagógica*, vol. 15, nº 88, Editora Dimensão, julho/agosto de 2009, p. 31-36.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014.

MOLINA, M. C. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MOLINA, M. C; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político pedagógicas na formação de educadores do campo. *In: MOLINA, M. C; SÁ, L. M. (Org.). Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. P. 35-61.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. *In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da Educação do Campo*. 1ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, v. i, p. 324-330.

MOLINA, M. C; ANTUNES-ROCHA, M. I; MARTINS, M. 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*, São Paulo, v. 24, e240051, 2019.

MOLINA, M. C. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MOLINA, M. C; ANTUNES-ROCHA, M. I; MARTINS, M. F. A. Formação em Alternância nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvidos na UnB e na UFMG: articulando universidade, campo e escola numa perspectiva sócio territorial. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, v. 6, e11856, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/11856/18662>. Acesso em: 19 out. 2023.

MST, *Princípios da Educação no MST: Reforma agrária, semeando educação e cidadania*. Caderno de Educação n. 8. São Paulo, 1996.

PEREIRA, D. N. *Padre João Afonso: traços e laços de uma comunidade do campo* / Organizadores: Diogo Neves Pereira; Hemerenciana Maria da Silva; Maurício Teixeira Mendes. - Diamantina: UFVJM, 2018. P. 221

NUNES, N. D. *Representações Sociais sobre o campo de professores egressos do curso de licenciatura em Educação do Campo*. Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha. 2019. 70 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

POMBO-DE-BARROS, C. F.; ARRUDA, A. M. S. Afetos e Representações Sociais: contribuições de um diálogo transdisciplinar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 26, n. 2, p. 351–360, abr. 2010.

PRADO Jr, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. São Paulo Companhia das Letras, 2011.

RAMALHO, J. P. *Modelando a vida e entalhando a arte: o artesanato do Vale do Jequitinhonha*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Viçosa, 2010.

RIBEIRO, Eduardo Magalhães; GALIZONI, Flávia Maria. Cultura material, agricultura familiar e políticas públicas para o Alto Jequitinhonha. In: SOUZA, J. V. A., HENRIQUES, M. S. (Org.). *Vale do Jequitinhonha: formação histórica, populações e movimentos*. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2010.

RIBEIRO, L. P. *Representações Sociais de Educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a violência*. Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha. 2016. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

RICHTER, L.; SOUZA, V. M. de; LIMA, V. M. DO R. O uso de imagens como possibilidade de reflexão para licenciandos sobre a prática docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, n. 246, p. 425–441, maio 2016.

SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org). *O conhecimento do cotidiano: as Representações Sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Viagem pelo Distrito dos Diamantes e litoral do Brasil*. Belo Horizonte: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2002), "Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.

SANTOS, E. V. *Representações Sociais de egressos da Licenciatura em Educação de Campo da FAE/UFMG sobre o campo*. Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha. 2018. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SÁUL, T.S; MUENCHEN, C. Licenciaturas em Educação do Campo nas Ciências da Natureza: um olhar para suas especificidades. *Educação em Revista*, v. 36, p. e223382, 2020.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xBLWxdGfsMzQG5X6sDDsHvG/#>. Acesso: 23/12/23

SCHNEIDER, M. B. D. A prática educativa emancipadora nas escolas do campo. *In*: SANTOS, A.R., SILVA, G.J., OLIVEIRA, J.M.S., and COELHO, L.A., eds. Educação do Campo: políticas e práticas [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2020, pp. 69-80. Movimentos sociais e educação series, vol. 2. ISBN: 978-65-86213-20-1.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Toponímia do Vale: passado e presente. *In*: SOUZA, J. V. A., HENRIQUES, M. S. (Org.). *Vale do Jequitinhonha: formação histórica, populações e movimentos*. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2010.

SILVA, H.S.A.; ANJOS, M.P.; MOLINA, M.C.; HAGE, S.A.M. Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. *Dossiê: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil”*.

SILVA *et al.* Educação do Campo e ensino de Ciências no Brasil: uma revisão dos últimos dez anos. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia*, v. 12, n. 1, p. 226-244, 2019.

SILVA, H. S. A. *O curso de licenciatura em Educação do Campo: Os referenciais contra hegemônicos no contexto de consolidação da política de formação de educadores do campo*. 38ª Reunião Nacional da ANPED. UFMA. São Luís/MA, 2017.

SILVA, R. R. da; Machado, P. F. L.; Tunes, E. Experimentar sem medo de errar. *In*: Santos, W. L. P. dos; Maldaner, O.A. (Org.). *Ensino de Química em foco*. Ijuí (RS): Unijuí, 2010, p. 231-261.

SOUZA, João Valdir Alves de. Mineração e pecuária na definição do quadro sociocultural do termo de Minas Novas. *In*: SOUZA, J. V. A., HENRIQUES, M. S. (Org.). *Vale do Jequitinhonha: formação histórica, populações e movimentos*. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2010.

TELAU, R. *Ensinar - incentivar - mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. UFNG. Belo Horizonte, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. Curso Interdisciplinar de Licenciatura em Educação do Campo: *Projeto Político Pedagógico - PPC LEC*. Diamantina: UFVJM, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 - Termo de Autorização da Instituição

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Prezado (a) Diretor (a) da escola,

Eu, Leila de Cássia Faria Alves, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, na linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação, sob o número de matrícula 2020651607, e orientanda da Prof^ª. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha, venho por meio desta apresentar minha proposta de pesquisa intitulada “Você está sendo convidado (a) a participar, voluntariamente, da pesquisa “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: Um estudo com egressos da Educação do Campo da UFVJM”.

O referido estudo busca investigar as Representações Sociais em Movimento (RSM) dos professores egressos da Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). A questão proposta neste estudo, é compreender como pensam, sentem e agem os egressos da LEC/UFVJM sobre o ensino de Ciências da Natureza. Dado o contexto em que se insere o objeto empírico deste estudo, gostaria de manifestar meu interesse em realizar essa pesquisa junto a professores desta referida instituição, mais especificamente, egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM em busca de descobrir dados mais aprofundados sobre a experiência dos egressos da LEC com o ensino de Ciências da Natureza. Acreditamos que este cenário 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: Prof^ª. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha, e-mail: isabelantunes@fae.ufmg.br; Doutoranda: Leila de Cássia Faria Alves, e-mail: leiladcassia@yahoo.com.br ou pelo tel.: (38) 9 88161036.

APÊNDICE 02 - Declaração de autorização**DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____, na função de diretor da escola _____, declaro ter sido informado (a) e autorizo a realização da pesquisa “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: Um estudo com egressos da Educação do Campo da UFVJM”, junto aos egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM que trabalham nesta escola.

Assinatura do participante/responsável

Assinatura do/a diretor/a da instituição

Assinatura da pesquisadora responsável

_____ de _____ 2023.

APÊNDICE 03 - Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a),

Você está sendo convidado (a) a participar, voluntariamente, da pesquisa **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: Um estudo com egressos da Educação do Campo da UFVJM.**

A pesquisa busca investigar as Representações Sociais em Movimento (RSM) dos professores egressos da Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) sobre o ensino de Ciências da Natureza. A questão proposta neste estudo, é compreender como pensam, sentem e agem os egressos da LEC/UFVJM sobre o ensino de Ciências da Natureza.

A participação consiste em responder às perguntas apresentadas pela pesquisadora, todas relacionadas às experiências de como estão experimentando os tensionamentos em suas formas de pensar, sentir e agir sobre o ensino de Ciências da Natureza. O tempo estimado de duração da entrevista é de, aproximadamente, 60 minutos.

Você poderá fazer as perguntas que julgar necessárias para o esclarecimento de dúvidas, podendo, caso deseje recusar a participação ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa tem total liberdade para fazê-lo.

Riscos: Apesar da pesquisa apresentar riscos mínimos, informamos que, o (a) participante será ressarcido/a de qualquer prejuízo e será indenizado/ caso sofra algum dano (moral, físico, material e emocional) que seja comprovado que ocorreu por causa da sua participação na pesquisa (COEP). Os riscos são mínimos, mas estes podem estar relacionados a possibilidade de desconforto do participante frente ao pesquisador, contudo, nos comprometemos a respeitar o tempo/resposta de cada participante sem qualquer intervenção

durante a entrevista e caso haja qualquer tipo de risco aos participantes, a pesquisa será interrompida.

Benefícios: Os egressos participantes poderão ser beneficiados uma vez que durante a realização da entrevista narrativa poderão refletir sobre o seu processo formativo na Licenciatura em Educação do Campo bem como sua prática docente. Além disso, a publicação da pesquisa produzirá material acadêmico sobre o assunto, além de reflexões a respeito da formação e atuação dos professores do campo, principalmente no que se refere a formação de professores de Ciências da Natureza.

Custos/Reembolso: O colaborador (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.

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).

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:** Prof^ª. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha, e-mail: isabelantunes@fae.ufmg.br; **Doutoranda:** Leila de Cássia Faria Alves - Telefone: (38) 9 88161036 e-mail: leiladcassia@yahoo.com.br

Leila de Cássia Faria Alves

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência da UFMG
Endereço: Rua Jhon Rose, 107, Casa - Bairro Vila Arraiolos, Diamantina - MG,
CEP: 39.100-000

Telefone: (38) 988161036. E-mail: leiladcassia@yahoo.com.br

Prof. Dra. Isabel Antunes-Rocha

Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, sala 1619, Pampulha, Belo Horizonte - MG.

Telefone: (31) 3406-6179. E-mail: isabelantunes@fae.ufmg.br

APÊNDICE 04 - Declaração de consentimento**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO**

Desde já, agradecemos sua colaboração,

- () Concordo e autorizo a gravação e realização da pesquisa.
() Discordo e desautorizo a gravação e realização da pesquisa.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, e entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa intitulada **Você está sendo convidado (a) a participar, voluntariamente, da pesquisa REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: Um estudo com egressos da Educação do Campo da UFVJM** e que, voluntariamente, aceito participar deste estudo e autorizo o uso de minhas respostas na pesquisa. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada por mim e pelo (a) pesquisador (a) que me oportunizou ler e esclarecer minhas dúvidas e recusar participar, se assim eu desejasse.

Assinatura do (a) participante

APÊNDICE 05 - Roteiro da Entrevista Narrativa**ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA**

Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

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

Doutoranda: Leila de Cássia Faria Alves

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A MATEMÁTICA: Um estudo com egressos da Educação do Campo da UFVJM

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002) a entrevista narrativa é composta de: uma iniciação, uma narração central e uma fase de perguntas.

Iniciação: Apresentação da proposta de pesquisa ao entrevistado, evidenciando os objetivos, a dinâmica da entrevista, os cuidados, a segurança e os referenciais norteadores.

Narração central: A narrativa central foi construída em torno deste tópico: “Conte-me sobre as suas experiências com o ensino de Ciências da Natureza e porque você acha que é importante ensinar ciências da natureza. Fique à vontade para detalhar e narrar os acontecimentos que detalham sua experiência com o ensino ou o que desejar narrar”.

Eixos a serem aprofundados a partir da narração central: Matriz de referência da Educação do Campo, a saber:

- 1) Protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos;
- 2) Luta pela educação como direito e;
- 3) Projeto de escola vinculado a um projeto de campo numa perspectiva sustentável e emancipatória.

ANOEXOS

ANEXO 01 - Organograma Ciências da Natureza

Organograma com a síntese de integralização curricular para a habilitação Ciências da Natureza

PERÍODO I 405h	PERÍODO II 405h	PERÍODO III 405h	PERÍODO IV 405h	PERÍODO V 510h	PERÍODO VI 495h	PERÍODO VII 495h	PERÍODO VIII 510h
Ciência, tecnologia e Sociedade 60	Teoria de Currículos e Sociologia da Educação 45*	Psicologia da Educação 60*	Didática 60*	Educação e Relações Étnico-Raciais 60*	Educação Ambiental, Agroecologia e Soberania Alimentar 30*	Eletromagnetismo e Nanotecnologia 60	Saúde, Corpo Humano e Sexualidade 60
História e Fundamentos da Educação 60*	Língua Brasileira de Sinais- Libras 60	Políticas Educacionais e Gestão Escolar 45*	Políticas Públicas para o Campo 45*	Diversidade e Educação 30*	Psicologia Social Comunitária 45	Zoologia e Fisiologia Animal Comparada 60	Genética e Evolução 60
Metodologia do Trabalho Científico 45	Psicologia do Desenvolvimento Humano 60*	tema Terra 60	Cinemática, Leis de Newton e Energias 60	Biofísica e Bioquímica 60	Termodinâmica e Óptica 60	Estatística aplicada ao Campo 45	Ecologia, Clima e Energia 60
Realidades do Campo 60	Territorialidades e Sujeitos do Campo 60	Princípios de Química 60	Físico-Química 60	Fundamentos de Citologia e Histologia 45	Interdisciplinaridade e Letramento Espacial no Ensino de Ciências 45*	Botânica e Fisiologia Vegetal 60	Ciências do Solo e Agricultura 60
Leitura e produção de texto 60	Metodologia de Investigação em Ensino de Astronomia 60*	Matemática para Ciências da Natureza 60	Química Orgânica 30	Introdução a Ecologia 45	Microbiologia e Parasitologia 45	Instrumentos para aprendizagem em Ciências da Natureza 30*	Ensino de Ciências e Tecnologias Sociais no Campo 30*
			Pesquisa-ação no Ensino de Ciências 30*	Fundamentos e Metodologias de aprendizagem no Ensino de Ciências 30*	Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Ciências da Natureza 30*		
				Estágio Curricular Supervisionado Ia 120*	Estágio Curricular Supervisionado Ib 120*	Estágio Curricular Supervisionado IIa 120*	Estágio Curricular Supervisionado IIb 120
Trabalho Interdisciplinar do TC I 45	Trabalho Interdisciplinar do TC II 45	Trabalho Interdisciplinar do TC III 45	Trabalho Interdisciplinar do TC IV 45	Trabalho Interdisciplinar do TC V 45	Trabalho Interdisciplinar do TC VI 45	Trabalho Interdisciplinar do TC VII 45	Trabalho Interdisciplinar do TC VIII 45
Prática de Ensino e atividades de extensão – 400							
AACC - 200*							

* Disciplinas com Carga Horária no Núcleo de Formação Pedagógico

**ANEXO 02 – Matriz curricular do Curso de Graduação em Educação do Campo
Licenciatura com habilitação em Ciências da Natureza**

Distribuição da carga horária em Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC) na habilitação Ciências da Natureza.

PERÍODO I								
UNIDADES CURRICULARES	Tipo	NF	TU C/H		TC	Total C/H		Total
			Prat.	Teór.	C/H	Prat.	Teór.	Horas
Ciência, tecnologia e Sociedade	O	E		48	12	0	60	60
História e Filosofia da Educação	O	P		48	12		60	60
Metodologia do Trabalho Científico	O	E		45	0		45	45
Realidades do Campo	O	E		48	12		60	60
Leitura e produção de texto	O	E		48	12	30	30	60
SUBTOTAL			0	237	48	30	255	285
Práticas integradoras								
Prática de ensino I	O				50			50
Trabalho Interdisciplinar do TC I	O				45			45
AACC	O				25			25
SUBTOTAL			0	0	120	0	0	120
TOTAL DO PERÍODO			0	237	168	30	255	405
PERÍODO II								
UNIDADES CURRICULARES	Tipo	NF	TU C/H		TC	Total C/H		Total
			Prat.	Teór.	C/H	Prat.	Teór.	Horas
Metodologia de Investigação em Ensino de Astronomia	O	P	30	18	12	36	24	60
Teoria de Currículos e Sociologia da Educação	O	P		45	0		45	45
Psicologia do Desenvolvimento Humano	O	P		48	12		60	60
Territorialidades e Sujeitos do Campo	O	E		48	12		60	60
Língua Brasileira de Sinais- Libras	O	E		60	0		60	60
SUBTOTAL			30	219	36	36	249	285

Práticas integradoras								
Prática de ensino II	O				50			50

Trabalho Interdisciplinar do TC II	O				45			45
AACC	O				25			25
SUBTOTAL			0	0	120	0	0	120
TOTAL DO PERÍODO			30	219	156	36	249	405

PERÍODO III

UNIDADES CURRICULARES	Tipo	NF	TU C/H		TC	Total C/H		Total
			Prat.	Teór.	C/H	Prat.	Teór.	Horas
Sistema Terra	O	E	16	32	12	22	38	60
Princípios de Química	O	E	20	28	12	26	34	60
Matemática para Ciências da Natureza	O	E	20	28	12	26	34	60
Psicologia da Educação	O	P		48	12		60	60
Políticas Educacionais e Gestão Escolar	O	P		45	0		45	45
SUBTOTAL			56	181	48	74	211	285

Práticas integradoras								
Prática de ensino III	O				50			50
Trabalho Interdisciplinar do TC III	O				45			45
AACC	O				25			25
SUBTOTAL			0	0	120	0	0	120
TOTAL DO PERÍODO			56	181	168	74	211	405

PERÍODO IV

UNIDADES CURRICULARES	Tipo	NF	TU C/H		TC	Total C/H		Total
			Prat.	Teór.	C/H	Prat.	Teór.	Horas
Cinemática, Leis de Newton e Energias	O	E	30	18	12	36	24	60
Físico-Química	O	E	20	28	12	26	34	60
Química Orgânica	O	E	8	22		10	20	30
Pesquisa-ação no Ensino de Ciências	O	P	4	20	6	7	23	30
Didática	O	P		48	12		60	60
Políticas Públicas para o Campo	O	E		45	0		45	45
SUBTOTAL			62	181	42	79	206	285

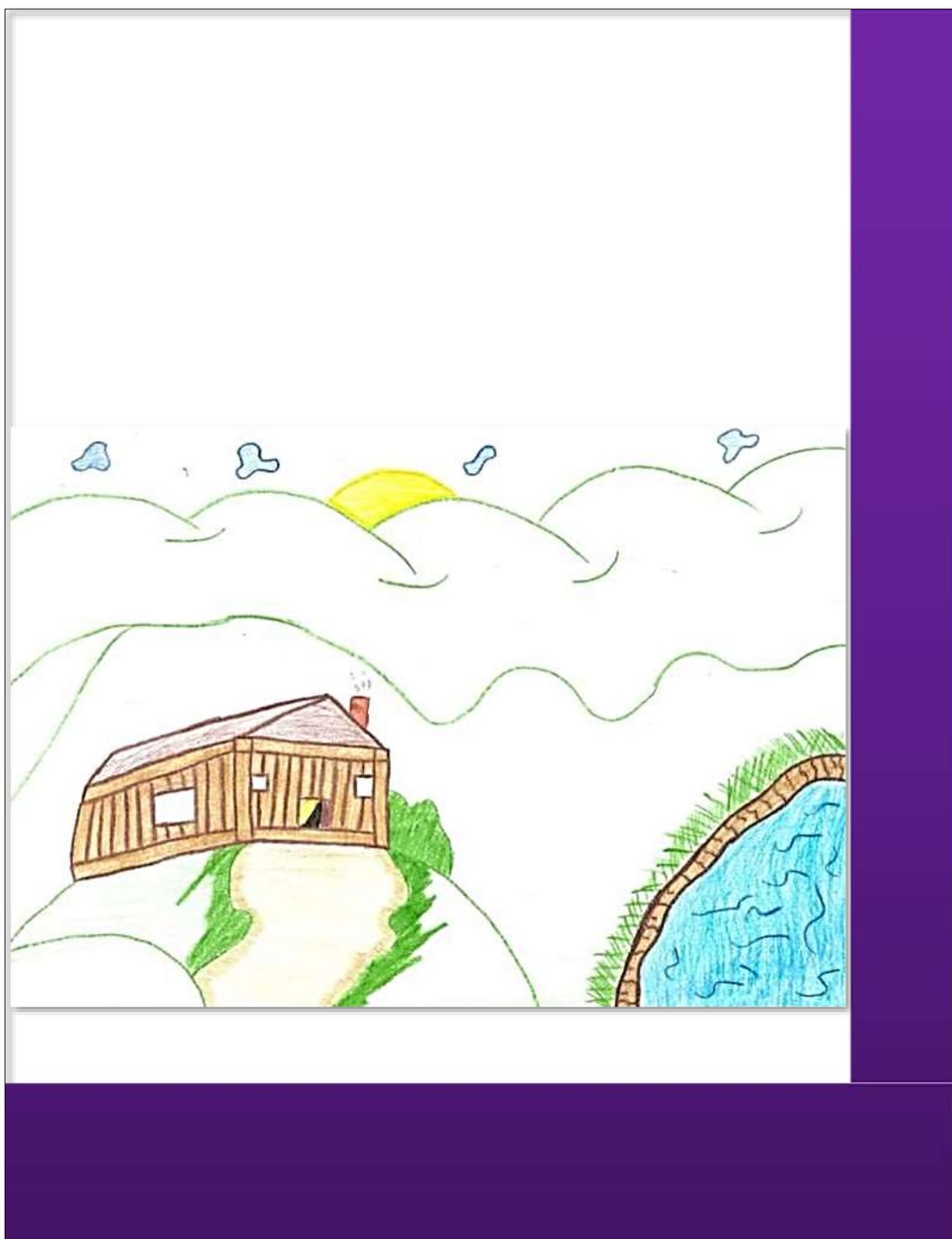
Práticas integradoras								
Prática de ensino IV	O				50			50
Trabalho Interdisciplinar do TC IV	O				45			45
AACC	O				25			25
SUBTOTAL			0	0	120	0	0	120
TOTAL DO PERÍODO			62	181	162	79	206	405
PERÍODO V								
UNIDADES CURRICULARES	Tipo	NF	TU C/H		TC	Total C/H		Total
			Prat.	Teór.	C/H	Prat.	Teór.	Horas
Biofísica e Bioquímica	O	E	28	20	12	34	26	60
Fundamentos de Citologia e Histologia	O	E	16	18	11	20	25	45
Introdução a Ecologia	O	E	12	22	11	20	25	45
Fundamentos e Metodologias de aprendizagem no Ensino de Ciências	O	P	10	20	0	10	20	30
Educação e Relações Étnico-Raciais	O	P	0	48	12	0	60	60
Diversidade e Educação	O	P	12	18	0	12	18	30
SUBTOTAL			78	146	46	96	174	270
Práticas integradoras								
Prática de ensino V	O				50			50
Trabalho Interdisciplinar do TC V	O				45			45
Estágio Curricular Supervisionado Ia	O	P		20	100			120
AACC	O				25			25
SUBTOTAL			0	20	220	0	0	240
TOTAL DO PERÍODO			78	166	266	96	174	510
PERÍODO VI								
UNIDADES CURRICULARES	Tipo	NF	TU C/H		TC	Total C/H		Total
			Prat.	Teór.	C/H	Prat.	Teór.	Horas
Termodinâmica e Óptica	O	E	30	18	12	36	24	60
Interdisciplinaridade e Letramento Espacial no Ensino de Ciências	O	P	12	22	11	20	25	45

Microbiologia e Parasitologia	O	E	12	22	11	20	25	45
Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Ciências da Natureza	O	P	30	0	0	30	0	30
Educação Ambiental, Agroecologia e Soberania Alimentar	O	P	8	22	0	8	22	30
Psicologia Social Comunitária	O	E		45	0	0	45	45
SUBTOTAL			92	129	34	114	141	255
Práticas integradoras								
Prática de ensino VI	O				50			50
Trabalho Interdisciplinar do TC VI	O				45			45
Estágio Curricular Supervisionado Ib	O	P		20	100			120
AACC	O				25			25
SUBTOTAL			0	20	220	0	0	240
TOTAL DO PERÍODO			92	149	254	114	141	495
PERÍODO VII								
UNIDADES CURRICULARES	Tipo	NF	TU C/H		TC	Total C/H		Total
			Prat.	Teór.	C/H	Prat.	Teór.	Horas
Eletromagnetismo e Nanotecnologia	O	E	30	18	12	36	24	60
Zoologia e Fisiologia Animal Comparada	O	E	24	24	12	30	30	60
Estatística aplicada ao Campo	O	E	12	33	0	12	33	45
Botânica e Fisiologia Vegetal	O	E	24	24	12	30	30	60
Instrumentos para aprendizagem em Ciências da Natureza	O	P	10	20	0	10	20	30
SUBTOTAL			100	119	36	118	137	255
Práticas integradoras								
Prática de ensino VII	O				50			50
Trabalho Interdisciplinar do TC VII	O				45			45
Estágio Curricular Supervisionado IIa	O	P		20	100			120
AACC	O				25			25
SUBTOTAL			0	20	220	0	0	240

TOTAL DO PERÍODO			100	139	256	118	137	495
PERÍODO VIII								
UNIDADES CURRICULARES	Tipo	NF	TU C/H		TC	Total C/H		Total
			Prat.	Teór.	C/H	Prat.	Teór.	Horas
Saúde, Corpo Humano e Sexualidade	O	E	24	24	12	30	30	60
Genética e Evolução	O	E		48	12	12	48	60
Ecologia, Clima e Energia	O	E	24	24	12	30	30	60
Ciências do Solo e Agricultura	O	E	24	24	12	30	30	60
Ensino de Ciências e Tecnologias Sociais no Campo	O	P	10	20	0	10	20	30
SUBTOTAL			82	140	48	112	158	270
Práticas integradoras								
Prática de ensino VIII	O				50			50
Trabalho Interdisciplinar do TC VIII	O				45			45
Estágio Curricular Supervisionado IIb	O	P		20	100			120
AACC	O				25			25
SUBTOTAL			0	20	220	0	0	240
TOTAL DO PERÍODO			82	160	268	112	158	510
TOTAL DO CURSO			500	1432	1698	659	1531	3630
TOTAL DE EXTENSÃO 10%				400				
TOTAL DE PEDAGÓGICAS 20%				770				770

Legenda: O: Obrigatória; CH: Carga Horária; CHP: Carga Horária Prática; CHT: Carga Horária Teórica; P: Unidade Curricular Pedagógicas; E: Unidade Curricular Específicas; TC: Tempo Comunidade; TU: Tempo Universidade; AACC: Atividades Acadêmicas Científico Culturais. NF: Núcleo de Formação.

OBS: A Estrutura Curricular do Curso de Graduação em Educação do Campo - Habilitação em Ciências da Natureza da UFVJM possui um link específico na página da PROGRAD, para atualizações constantes conforme prerrogativas do Colegiado de Curso, com posteriores apreciações e provações dos órgãos consultivos e deliberativos desta instituição.



Welton Breno Oliveira Santos 7º ano do Ensino Fundamental da EEPJA.

ANEXO 03 - Ficheiro de fotos da EEPJA retirado do livro *Padre João Afonso: traços e laços de uma comunidade do campo*.

Ficheiro de fotos

OS ORGANIZADORES

Contrastes



Praça principal, em épocas diferentes. Obtidas no grupo público “Maravilhas de Padre João Afonso”, no Facebook.



Vista panorâmica, em épocas diferentes. Obtidas no grupo público “Maravilhas de Padre João Afonso”, no Facebook.



Vista panorâmica, em épocas diferentes. Obtidas no grupo público “Maravilhas de Padre João Afonso”, no Facebook.



Vista panorâmica, desde o mesmo local, no mesmo dia em horários diferentes. Por Maurício T. Mendes (2017).

Eventos



Cavalgada na festa de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Obtidas no grupo público “Maravilhas de Padre João Afonso”, no Facebook.



Barraquinha no largo da igreja e missa sertaneja na festa de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Por Maurício T. Mendes (2015).



Desfile de 7 de setembro. Por Maurício T. Mendes (2016).



Desfile de 7 de setembro. Por Maurício T. Mendes (2016).



Desfile de 7 de setembro. Por Maurício T. Mendes (2017).



Desfile de 7 de setembro. Por Maurício T. Mendes (2017).



1º Encontro dos Cavaleiros, promovido pela Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Padre João Afonso. Por Rafael F. Fonseca



1º Encontro dos ciclistas, promovido pela Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Padre João Afonso. Por Katia C. F. Santos (2017).



Mística de abertura e estudantes moendo cana no 2º Seminário de Educação do Campo. Por Maurício T. Mendes (2017).

Grupos



Foliões da comunidade. Por Maurício T. Mendes (2016).



Pais de alunos fazendo a manutenção de estrada usada pelo transporte escolar. Por Maurício T. Mendes (2015).

Pontos turísticos



Cachoeira do Zé Nicolau. Por Maurício T. Mendes (2016).



Parque Estadual da Serra Negra. Por Maurício T. Mendes (2017).

Lugares



Noite de lua cheia. Por Maurício T. Mendes (2017).



Campo de futebol. Por Maurício T. Mendes (2016).



Cruzeiro do largo da igreja. Por Maurício T. Mendes (2016).



Unidade Básica de Saúde. Por Maurício T. Mendes (2018).



Quadra poliesportiva. Por Maurício T. Mendes (2018).



Escola Municipal Núcleo de Padre João Afonso. Por Maurício T. Mendes (2018).



Telecentro. Por Maurício T. Mendes (2016).



Principal via de acesso à comunidade. Por Maurício T. Mendes (2018).



Entrada da comunidade e rio Itamarandiba do Mato. Por Maurício T. Mendes (2017).



Curral tradicional. Por Maurício T. Mendes (2017).



Fogão a lenha tradicional. Por Maurício T. Mendes (2017).



Sede da Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Padre João Afonso. Por Maurício T. Mendes (2017).

A Escola Estadual Padre João Afonso

MAURÍCIO TEIXEIRA MENDES



Antiga escola de latão



Escola nos dias atuais

Fotos: Maurício T. Mendes – arquivo pessoal

Escola Estadual Padre João Afonso



Via de acesso à entrada principal da escola. Por Maurício T. Mendes (2016).



Pátio interno, durante intervalo das aulas. Por Maurício T. Mendes (2017).



Apresentação de trabalho por estudantes do Ensino Médio. Por Katia C. F. Santos



(2016).

