

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Mestrado profissional em Educação e Docência
Linha: Educação do campo

Ângela Maria de Souza Luz

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES (AS) SOBRE ESTUDANTES
QUE MORAM NO CAMPO: um estudo a partir da Escola Estadual Padre José
Epifânio Gonçalves

Belo Horizonte

2023

Ângela Maria de Souza Luz

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES (AS) SOBRE ESTUDANTES
QUE MORAM NO CAMPO: UM ESTUDO A PARTIR DA ESCOLA ESTADUAL
PADRE JOSÉ EPIFÂNIO GONÇALVES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, Mestrado Profissional – PROMESTRE, FAE, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação e Docência.

Linha de Pesquisa: Educação do Campo

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha

Belo Horizonte

2023

L979r
T

Luz, Ângela Maria de Souza, 1974-
Representações sociais de professores(as) sobre estudantes que moram no campo [manuscrito] : um estudo a partir da Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves / Ângela Maria de Souza Luz. - Belo Horizonte , 2023.
172 f. : enc, il., color.

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

Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha.

Bibliografia: f. 112-117.

Anexos: f. 164-172.

Apêndices: f. 118-163.

1. Educação -- Teses. 2. Educação rural -- Teses. 3. Representações sociais -- Teses. 4. Professores -- Formação -- Teses. 5. Estudantes -- Teses.

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

CDD- 370.19346



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

FOLHA DE APROVAÇÃO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES (AS) SOBRE ESTUDANTES QUE MORAM NO CAMPO: UM ESTUDO A PARTIR DA ESCOLA ESTADUAL PADRE JOSÉ EPIFÂNIO GONÇALVES

ANGELA MARIA DE SOUZA LUZ

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

Aprovada, em 25 de agosto de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Profa. Maria Isabel Antunes-Rocha
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Erica Fernanda Justino de Freitas
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Prof. Eliano de Souza Martins Freitas
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Paula Cristina de Almeida Rodrigues
Universidade Federal de Ouro Preto

Belo Horizonte, 25 de agosto de 2023



Documento assinado eletronicamente por **Maria Isabel Antunes Rocha, Servidor(a)**, em 28/08/2023, às 18:35, 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 **Paula Cristina de Almeida Rodrigues, Usuária Externa**, em 29/08/2023, às 06:58, 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 **Eliano de Souza Martins Freitas, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 29/08/2023, às 09:23, 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 **Érica Fernanda Justino de Freitas, Usuária Externa**, em 31/08/2023, às 07:33, 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_orcao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2526517** e o código CRC **6EF1B380**.

Dedico este trabalho a todos que, de alguma forma, contribuíram para minha trajetória pessoal e intelectual: às minhas companheiras de curso e professores mais queridos, em especial à professora Maria Isabel Antunes-Rocha, minha orientadora. À minha família, pilar de qualquer trajetória de vida: a meus pais Geraldo e Vanda (Maria Floripes), meus apoios; a meus filhos Herick e Bruno, meus amores, e a Hélio, companheiro para todas as horas.

Em especial, dedico, também, aos estudantes e trabalhadores do campo que, assim como eu, procuram fazer parte de uma sociedade elitista e excludente, tentando ocupar um espaço que é nosso por direito.

A todas as pessoas que interromperam seus estudos por necessidades advindas da vida e hoje vivem, na maioria das vezes, envergonhadas por não serem alfabetizadas e, na sua ingenuidade, não conseguem entender os diversos fatores que contribuíram para que o seu direito à educação tenha sido negado. A elas, o meu mais profundo respeito e admiração.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a “Deus Eterno e Imortal”, pela oportunidade de realizar mais este sonho, pois sem Ele nada seria possível.

À professora e orientadora Maria Isabel Antunes-Rocha, alicerce nesta jornada, pelas conversas e conselhos que foram essenciais para a realização deste curso.

A todos os professores do curso de Mestrado, especialmente a Maria de Fátima, o Eliano, a Penha e a Renata Aspis que, cada um com sua especificidade, mostraram caminhos que me possibilitaram um novo olhar para a educação do meu município.

À E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves, por ter aberto as portas para que assim eu fizesse a pesquisa para esta Dissertação.

Aos professores entrevistados, pela contribuição durante o desenvolvimento de minha pesquisa e, principalmente, pela dedicação, seriedade e disponibilidade demonstradas no momento de realização das entrevistas.

À amiga e companheira de jornada, Cilésia, pelo incentivo, pelas conversas, desabafos, enfim, por acompanhar-me durante todo o curso.

Às colegas de curso, Adriane, Andrea, Leila, Elen, Rossely, Bárbara, Maria Osanette, pelas trocas de experiências e pelas concordâncias e discordâncias em nossos encontros, no decorrer do curso.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram para que este trabalho alcançasse os objetivos propostos.

Enfim, muito obrigada!

"As pessoas podem esquecer o que você fez, o que você disse, mas nunca esquecerão o que você as fez sentir."

Fernando Pessoa.

RESUMO

O presente estudo buscou investigar as representações de professores sobre estudantes que moram no campo, em uma escola pública de Minas Gerais, a Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves (EEPJEG), a partir dos questionamentos sobre a relação que os docentes estabelecem com esses estudantes. Assim, buscamos identificar as formas de pensar, sentir e agir dos professores sobre os estudantes que moram no campo; analisar as falas dos professores em relação ao próprio reconhecimento como educadores de estudantes que residem no campo e como pertencentes a uma instituição que tem, em sua realidade, o contexto campestre e o minerário com o rompimento da Barragem de Fundão (RBF); compreender os desafios que os professores vivenciam para representar os estudantes como sujeitos de direitos. A pesquisa trouxe como sujeitos os professores, alguns com aproximadamente 20 anos de tempo de trabalho nessa instituição e outros com menos. Como objeto, os estudantes que vivem no campo, mas estudam numa escola urbana. Utilizamos como referência, a partir de estudos do GERES (Grupo de Estudos em Representações Sociais) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), as Representações Sociais em Movimento (RSM), construída em uma perspectiva dentro da Teoria das Representações Sociais de Moscovici. A partir das Representações Sociais em Movimento (RSM), buscou-se compreender os sentimentos dos educadores sobre a construção de suas identidades como pertencentes a uma Escola de Campo e da Matriz da Educação do Campo com as concepções, principais legislações e discussões que norteiam a Educação do Campo, tendo a escola como espaço de direitos. No percurso metodológico, adotou-se a abordagem de base qualitativa, utilizando o questionário semiestruturado e a entrevista narrativa. O grupo amostral foi composto por professores da EEPJEG, sendo analisados 18 questionários que serviram para traçar o perfil e 05 entrevistas narrativas com professores que atuam em diferentes turnos, com idades e formações diferentes e que trabalham com estudantes que moram no campo, visando propiciar maior interação e diálogo entre pesquisadora e pesquisados. Buscou-se fazer um estudo específico sobre a escola e seu histórico e sobre a presença dos estudantes campestres e que estudam nesta instituição. Foi realizado um cruzamento de dados do material coletado e, com base nos resultados, a elaboração de uma cartilha com informações sobre a presença dos estudantes campestres na EEPJEG, com as observações e análises realizadas no decorrer da pesquisa. O propósito é que seja um instrumento a ser utilizado na formação de professores visando incluir o tema Educação do Campo e o Ser Escola do Campo no PPP da escola.

Palavras-chave: Representações Sociais; Barra Longa; Educação do Campo e Mineração; Professores; Estudantes.

ABSTRACT

The present study sought to investigate teachers' representations of students who live in the countryside, in a public school in Minas Gerais, the Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves (EEPJEG), based on questions about the relationship that teachers establish with these students. Thus, we seek to identify the ways of thinking, feeling and acting of teachers about students who live in the countryside; analyze the teachers' statements in relation to their own recognition as educators of students who live in the countryside and as belonging to an institution that has, in its reality, a peasant and mining context with the collapse of the Fundão Dam (RBF); understand the challenges that teachers experience in representing students as subjects of rights. The research included teachers as subjects, some with approximately 20 years of work at this institution and others with less. As an object, students who live in the countryside, but study in an urban school. We use as a reference, based on studies by GERES (Study Group on Social Representations) of the Faculty of Education (FaE) of the Federal University of Minas Gerais (UFMG), the Social Representations in Movement (RSM), constructed from a perspective within the Moscovici's Theory of Social Representations. From the Social Representations in Movement (RSM), we sought to understand the feelings of educators about the construction of their identities as belonging to a Country School and the Countryside Education Matrix with the conceptions, main legislation and discussions that guide the Rural Education, with the school as a space of rights. In the methodological path, a qualitative approach was adopted, using a semi-structured questionnaire and narrative interviews. The sample group was composed of EEPJEG teachers, analyzing 18 questionnaires that served to outline the profile and 05 narrative interviews with teachers who work in different shifts, with different ages and backgrounds and who work with students who live in the countryside, aiming to provide greater interaction and dialogue between researcher and researched. We sought to carry out a specific study on the school and its history and on the presence of rural students who study at this institution. Data was crossed from the collected material and, based on the results, a booklet was created with information about the presence of rural students at EEPJEG, with the observations and analyzes carried out during the research. The purpose is for it to be an instrument to be used in teacher training aiming to include the theme of Rural Education and Being a Rural School in the school's PPP.

Keywords: Social Representations; Barra Longa; Rural and Mining Education; Teachers; Students.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ASB – Ajudante de Serviços Gerais da Educação Básica
- ATB – Assistente Técnico da Educação Básica
- CNEC – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
- CNEG – Campanha Nacional de Educandários Gratuitos
- COEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- EEB – Especialista da Educação Básica
- EEPJEG – Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FaE – Faculdade de Educação
- GEPJEG – Grupo Escolar Padre José Epifânio Gonçalves
- GERES – Grupo de Estudos das Representações Sociais
- IDEB – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- RBF – Rompimento da barragem de Fundão
- RS – Representação Social
- RSM – Representação Social em Movimento
- SEE – Secretaria de Estado da Educação
- SEMEC – Secretaria Municipal de Educação
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TRS – Teoria das Representações Sociais
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Vista aérea da localização da EEPJEG em Barra Longa.....	19
Figura 2 -	Construção (1954) da Escola “Dr. Antônio Lanna”, futura EEPJEG.....	20
Figura 3 -	Foto do Padre Epifânio, patrono da EEPJEG.....	22
Figura 4 -	Invasão da lama de rejeitos provenientes do RBF	23
Figura 5 -	Vista aérea de localização da EEPJEG.....	25
Figura 6 -	Fachada atual da EEPJEG	25
Figura 7 -	Localização do município de Barra Longa – MG	28
Figura 8 -	Localização das comunidades rurais no município de Barra Longa.....	29
Figura 9 -	Representação das distâncias das comunidades à sede.....	35
Figura 10 -	Sede do município de Barra Longa com a EEPJEG às margens do Rio Carmo.....	37
Figura 11 -	Consequências da invasão da lama de rejeitos do RBF	39
Figura 12 -	Representação dos movimentos propostos por Antunes-Rocha (2021)...	60
Figura 13 -	Percurso Metodológico.....	63
Figura 14 -	Fases da Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011)	82
Figura 15 -	Resultados das entrevistas narrativas.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Escolas Municipais de Barra Longa – MG.....	31
Quadro 2 -	Quantitativo de estudantes das comunidades rurais	32
Quadro 3 -	Mapa do transporte escolar no município de Barra Longa	33
Quadro 4 -	Perfil dos sujeitos da pesquisa	68
Quadro 5 -	Experiência profissional dos professores com estudantes do campo	72
Quadro 6 -	Fases principais da Entrevista Narrativa	80
Quadro 7 -	Etapas de análise das entrevistas realizadas neste estudo.....	82
Quadro 8 -	Categoria e subcategorias de análises das entrevistas.....	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Faixa etária dos professores respondentes ao questionário.....	69
Gráfico 2 -	Formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa	70
Gráfico 3 -	Principais possibilidades no desenvolvimento de atividades com estudantes do campo	74
Gráfico 4 -	Principais dificuldades no desenvolvimento de atividades com estudantes do campo	75
Gráfico 5 -	Fontes utilizadas na orientação da prática docente.....	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I: CONTEXTO DA PESQUISA	16
1.1 – A Educação no Município de Barra Longa – MG.....	16
1.2 – A E. E. Pe. José Epifânio Gonçalves: sua história.....	19
1.3 – De onde vêm os alunos atendidos pela EEPJEG?.....	28
1.4 – Rompimento da Barragem de Fundão: impactos na EEPJEG.....	36
CAPÍTULO II: ABORDAGENS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.....	42
2.1 – Breve histórico sobre a Educação do Campo	42
2.2 – Princípios e conceitos da Educação do Campo: orientações para a pesquisa.....	48
2.2.1 – <i>Protagonismo dos sujeitos do campo</i>	48
2.2.2 – <i>Escola do Campo: escola de direitos</i>	51
2.2.3 – <i>Projeto de escola vinculado a um Projeto de campo</i>	53
CAPÍTULO III: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ASPECTOS TEÓRICOS.....	56
3.1 - A perspectiva das Representações Sociais em Movimento.....	56
CAPÍTULO IV: O PERCURSO METODOLÓGICO: DE ONDE PARTIMOS E ANÁLISES DOS DADOS.....	62
4.1 – O início do percurso: material coletado.....	62
4.2 – Questionários semiestruturados: análises dos dados coletados.....	65
4.2.1 – <i>Os sujeitos da pesquisa</i>	66
4.3 – Entrevistas Narrativas: considerações e análises.....	78
4.3.1 – <i>Categorização para análise das entrevistas narrativas</i>	81
4.3.2 – <i>Análises das entrevistas narrativas</i>	84
4.3.3 – <i>Subcategorias de análises das entrevistas narrativas</i>	87
1ª) <i>Relação dos professores com os estudantes camponeses</i>	87
2ª) <i>Representatividade dos professores sobre os estudantes camponeses</i>	96
3ª) <i>Reconhecimento pelos professores do protagonismo dos estudantes e das comunidades rurais</i>	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL	111
REFERÊNCIAS.....	112
..	
APÊNDICES.....	118
APÊNDICE A: Questionário para coleta de dados.....	118
APÊNDICE B: Roteiro de entrevista narrativa.....	121
APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	122
APÊNDICE D: Produto Educacional.....	124
ANEXOS.....	163
ANEXO A: Parecer do Projeto de Mestrado.....	163
ANEXO B: Folha de rosto.....	165
ANEXO C: Comprovante de envio do Projeto (Plataforma Brasil)	166
ANEXO D: Parecer Consubstanciado do CEP.....	167

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou apresentar as Representações Sociais que os professores da Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves (EEPJEG) têm sobre os estudantes que moram no campo, enfocando como esta escola é pensada para o público campesino, a partir das relações que os docentes estabelecem com esses estudantes. A EEPJEG está localizada na Rua Matias Barbosa, nº 53, Barra Longa – MG; é a única unidade escolar do município a ofertar os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os estudantes atendidos nessa instituição, são, em sua maioria, residentes no campo e, em 2015, foram, juntamente à cidade e à escola, atingidos pelo rompimento da Barragem de Fundão, com uma lama que estava distante e que passou por suas comunidades, destruindo-as. Nesse mesmo período, a escola recebeu a titulação de Escola do Campo, por meio da Resolução SEE Nº 2820, de 11 de dezembro de 2015, que trouxe as especificidades para uma escola ser considerada do campo. Este fato trouxe uma reação, dificuldades, na EEPJEG, de aceitação dessa nova condição: ser Escola do Campo.

A partir desse momento, na escola, não houve mais nenhuma reflexão sobre esse assunto, já que todos passaram a ficar envolvidos, exclusivamente, com os impactos causados pelo rompimento da barragem de Fundão. Somente em 2019 as discussões foram retomadas, com a chegada de uma nova direção que pautou a escola com formação, palestras e discussões para que fosse executado o que estava previsto na lei, de que a EEPJEG é uma Escola do Campo.

Nesse período, com mais de 60% dos estudantes residindo no campo, a escola, em determinado momento, sofreu uma pressão, uma vez que ser do campo significava trabalhar com princípios e concepções do campo. Nesse sentido, esses acontecimentos causaram tensionamentos no cotidiano da escola, pois para compreender a realidade, os movimentos e as transformações sociais do/no campo, é preciso debater, compreender o contexto no qual ela se encontra e articular os desafios ligados à realidade do campo. Assim, a partir de 2019, a escola é pressionada a tomar uma posição, passando a vivenciar a necessidade de se constituir como Escola do Campo. Esse processo traz, para a escola, o desafio de implantar uma modalidade que não é só uma questão de política pública porque a Educação do Campo traz em si um histórico, princípios e práticas que demandam dos professores e da escola como um todo, mudanças no seu Projeto Pedagógico no sentido de mudar as formas de pensar, sentir e agir, do fazer com os alunos do campo.

Como os alunos já estão presentes na EEPJEG, na vida dos professores, a questão desta pesquisa foi investigar e compreender como os professores pensam, sentem e agem frente às mudanças ocorridas na escola. E, na busca por compreensão das representações que os docentes têm dos estudantes camponeses, alguns questionamentos tornaram-se relevantes: como os professores têm agido, nas últimas décadas, sobre os estudantes do campo; como tem sido a relação dos professores com esses estudantes; quem são esses estudantes para os professores e como são percebidos; quais os desafios enfrentados pela escola por ser considerada como uma Escola do Campo; e quais os desafios e possibilidades que os professores têm para incorporar a política de Educação do Campo nas suas formas de pensar, sentir e agir. Assim, acredita-se que, ao compreender as respostas às indagações ora citadas, as reflexões ajudem os professores a se sentirem parte do processo de educação voltada para a educação de direito.

Estudos existentes sobre as representações dos professores sobre os estudantes do campo (Antunes-Rocha, 2012) vêm indicando que os professores têm, historicamente, dificuldades de ver e de entender esses estudantes, de estabelecer com eles uma prática que seja no sentido de sujeitos de direito. Nesse sentido, este estudo utilizou como base a Teoria das Representações Sociais (TRS), especificamente na perspectiva das Representações Sociais em Movimento, conforme trabalhado por Antunes-Rocha & Ribeiro (2018), uma vez que essa perspectiva pode criar possibilidades de entendimento dos desafios e das possibilidades do professor, especialmente como a demanda de a escola se constituir como Escola do Campo provoca os professores a reverem suas próprias representações.

Nesse sentido, vê-se que a pesquisa exige a definição de onde se está e se almeja chegar, ou seja, é necessário um objetivo de trabalho bem definido para se construir o conhecimento. Partindo disso, este estudo teve como objetivo geral investigar as Representações Sociais de professores sobre estudantes que moram no campo a partir dos questionamentos sobre a relação que estabelecem com esses estudantes em uma escola pública de Minas Gerais, a EEPJEG. Como forma de delimitar o que se busca, a proposta trouxe como objetivos específicos: identificar as formas de pensar, sentir e agir dos professores sobre os estudantes que moram no campo; analisar as falas dos professores, nos diálogos, sobre os estudantes que residem no campo; compreender os desafios que os professores vivenciam para representar os estudantes como sujeitos de direitos; elaborar cartilha contendo informações sobre os estudantes do campo na EEPJEG.

Nessa instituição os professores têm suas práticas ancoradas no atendimento aos alunos urbanos e, quando a escola foi reconhecida como Escola do Campo, sentiram-se “travados” para novos conhecimentos e novas diretrizes, ou seja, tensionamentos entre o que lhes é familiar e o que é novo (Moscovici, 2010). Com isso, são provocados a reelaborarem suas representações, neste caso, sobre os alunos que moram no campo e estudam numa escola urbana. Assim, percebe-se a necessidade desta pesquisa, no sentido de conhecer e compreender os desafios vivenciados pelos professores, suas representações sobre os estudantes que não eram visibilizados como alunos do campo até a publicação de uma resolução que veio reconhecer a EEPJEG como Escola do Campo. Se havia invisibilidade dos estudantes do campo e esta resolução veio obrigar a escola a ver essa invisibilidade, isso foi novamente silenciado, em função do RBF, uma vez que este acontecimento ocupou a comunidade escolar com outras demandas. Logo, o RBF também não possibilitou que a EEPJEG “enxergasse” os estudantes como sujeitos muito atingidos, duplamente atingidos dentro e fora da escola.

As pessoas têm a necessidade de conhecer o mundo à sua volta, para saber como se comportar nas diferentes situações do dia a dia. Essa construção do conhecimento está ligada às relações que estabelecem, diariamente, com outros indivíduos, por meio de conversas ou por ações. A experiência desta investigadora como docente na EEPJEG, durante 28 anos, acompanhando suas diferentes fases de “mudanças”, instiga a reflexão sobre sua realidade. Dessa forma, esta pesquisa se justifica pelo fato de que a escola, ao ter se constituído como Escola do Campo, provoca (nos) os professores a pensarem sobre os estudantes do campo; sobre como estes provocam os professores a pensarem, sentirem e agirem no sentido de construir um projeto pedagógico específico para eles, os camponeses. Provoca os professores a pensarem, a sentirem e a agirem sobre a presença desses estudantes na escola.

Nos últimos anos, procuram-se respostas para questões relacionadas às representações que os professores têm de seus estudantes, sendo que esses questionamentos abrem espaço para discussões, pois são contextos que trazem o desafio de alterar práticas e saberes já consolidados pelos professores. Outra importância deste estudo para a escola é contribuir com o momento difícil que ela vive, já que lida com duas grandes questões estruturantes: com uma coisa nova que foi o rompimento da barragem de Fundão, mineração, e com o desafio de atender a maior parte dos estudantes do campo oriundos de regiões atingidas por este rompimento que alterou, significativamente, as comunidades e os seus modos de vida. Esses estudantes ainda se encontram num processo difícil de

readaptação e a EEPJEG precisa encontrar uma forma de lidar com essa população, que sempre esteve na escola, mas que não era focada por ela.

Dessa forma, a pesquisa traz, como objeto de estudo, os (as) estudantes que residem no campo, tendo como sujeito da pesquisa os (as) professores (as) com seus pensamentos, sentimentos e ações com relação ao público campesino.

Ao analisar o contexto no qual a escola encontra-se, é necessário entender seus sujeitos e, para isso, compreende-se que a Educação do Campo luta pela transformação das realidades dos povos campestinos. Assim, esta pesquisa trouxe dois referenciais teóricos para embasá-la: a matriz de referência da Educação do Campo, que orientou a discussão sobre o que é a população do campo e a perspectiva das Representações Sociais em movimento, que ajudou a analisar as formas de pensar, sentir e agir dos professores sobre os estudantes do campo. Esses referenciais tornaram-se fundamentais por trazerem entendimento às questões relativas à Educação do Campo e à construção de representações dos professores que atuam na escola pesquisada.

Nessa perspectiva, constatou-se a necessidade de momentos de reflexão sobre a proposta da Educação do Campo voltada para inclusão e reconhecimento da identidade da população campestina como cidadã no processo educacional e de analisar as representações construídas pelos professores que trabalham na EEPJEG sobre os alunos que vivem no campo. Dessa forma, a pesquisa apoiou-se em discussões de Antunes-Rocha (2012), Antunes-Rocha & Ribeiro (2018), com relação às Representações Sociais em Movimento e em autores como Caldart (2004), Molina e Jesus (2004), Arroyo (2007), Antunes-Rocha (2012), Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) e Fernandes (2012) que discutem a Educação do Campo enquanto direito. Utilizou-se, também, como subsídio teórico, as contribuições da TRS de Moscovici (2010), Jodelet (2001) e Sá (1998).

Com relação à organização do texto, este se apresenta dividido em quatro capítulos, além de trazer uma introdução e as considerações finais. No primeiro capítulo, é apresentada a EEPJEG, inserida no contexto de Barra Longa, com sua concepção e organização pedagógica e administrativa. No segundo capítulo, a abordagem é sobre os aspectos históricos da Educação do Campo e seus desdobramentos no cenário nacional. No terceiro capítulo, são abordadas as Representações Sociais em Movimento, como subsídio para análise das Representações Sociais dos professores sobre os estudantes campestinos. No quarto capítulo, é descrito todo o percurso metodológico da pesquisa com as análises dos dados e resultados construídos. Finalizando, são apresentadas as Considerações Finais que trazem reflexões

sobre a trajetória para realização da pesquisa, sobre a presença da Educação do Campo e as consequências do RBF na EEPJEG e a importância da TRS na análise das movimentações dos professores nas suas formas de pensar, sentir e agir.

Assim, a importância deste estudo foi contribuir com a EEPJEG por acreditar que, ao aprofundar os estudos, as reflexões possam auxiliar a comunidade escolar dessa instituição a se sentirem pertencentes a uma Escola do Campo que promova uma educação de direitos, especialmente o direito a um atendimento escolar que respeite as especificidades dos estudantes que moram no campo.

CAPÍTULO I: CONTEXTO DA PESQUISA

Apresentamos inicialmente, no contexto da pesquisa, menções sobre a história da educação no município de Barra Longa – MG e o histórico da EEPJEG, nos aspectos de sua concepção, organização pedagógica, administrativa, estrutural e física. O objetivo é compreender a história da educação na comunidade e o protagonismo dos educadores.

1.1 – A educação no município de Barra Longa – MG

Até o RBF, poucos trabalhos acadêmicos tematizaram a história de Barra Longa. Somente após esse evento é que surgiram estudos, mas, a maioria, voltados para as consequências socioambientais provocadas pelo rompimento. Dessa forma, constata-se a inexistência de trabalhos e documentos que discorram sobre a educação no município e, especificamente, sobre a educação voltada ao público campesino, nos primórdios de Barra Longa.

Para esta pesquisa, conseguiram-se apenas relatos orais de pessoas idosas, memórias que trazem informações valiosas para a história da educação do município e que não foram registradas publicamente. O único trabalho encontrado, de posse de algumas pessoas que moram na cidade, é a Monografia da Paróquia São José de Barra Longa (1729-1961), escrita pelo Cônego Raimundo Trindade, cuja primeira edição é datada de 1917. Nesse livro, o religioso discorre sobre as características socioambientais, geográficas, culturais e econômicas do município de Barra Longa, além de destacar as pessoas de “relevância social” que ali moravam.

Dessa forma, esta pesquisa traz algumas menções relativas à educação em épocas anteriores à criação da EEPJEG. Conta-se que, em épocas passadas, os filhos das pessoas “de posses” recebiam os estudos primários no próprio lar, com orientação de familiares leigos, e os secundários eram acompanhados por preceptores. Muitos procuravam estudos no Seminário de Mariana ou no Colégio Caraça¹, localizado no município de Santa Bárbara –

¹ O Colégio Caraça, localizado no município mineiro de Santa Bárbara, foi fundado e dirigido pela Congregação da Missão ou Lazarista, em 1820 e fechado em 1912. Este colégio recebia alunos de famílias de privilegiada ocupação socioeconômica e política de diversas localidades mineiras, como Barra Longa. “Ele se propunha a formar, a partir dos abastados adolescentes que a ele recorriam, a elite mineira e brasileira, dentro de um espírito cristão e consciente de seu papel na definição dos destinos da nação” (Andrade, 2000).

MG. A educação, destinada prioritariamente à elite, apresentava-se com os mesmos objetivos religiosos e literários, impostos no período colonial, com apelo à autoridade e à disciplina.

Andrade (2000) aponta em seu livro “A Educação Exilada²” que

Os registros sobre a procedência de alunos do colégio entre as décadas de 1856 a 1910, comprovam que o número de estudantes vindos de Barra Longa perfazia um total de trinta e dois alunos. Este número de alunos era equivalente à quantidade de estudantes vindos de Mariana, ou seja, trinta e quatro, cidade que oferecia outras opções de ensino como o seminário. É expressivo o fato do Colégio Caraça receber alunos de Barra Longa, pois os estudos nesta instituição envolviam elevados custos. Além da matrícula, era necessário pagar nove pensões mensais adiantadas assim como prover recursos para outras despesas com vestuário, calçados, material didático, lavagem de roupa, médico, correio, iluminação e inclusive, aulas de música. Portanto, pode-se inferir que os estudantes de Barra Longa pertenciam a famílias ricas, sendo filhos de mineradores, fazendeiros, donos de terras e de escravos (Andrade, 2000).

Com relação ao contexto de produção, assim como muitos outros municípios brasileiros, Barra Longa sempre foi de base agrícola/pecuária, o que é ainda muito presente nos dias atuais. As grandes e pequenas propriedades eram cuidadas por trabalhadores que, juntamente às suas famílias, realizavam todo o trabalho, com baixos salários, sob o domínio dos donos das terras. A produção girava em torno do plantio de alimentos para a subsistência familiar e para a venda nos pequenos comércios da cidade; havia a produção de derivados do leite, principalmente, o queijo e a manteiga; e a criação de gados para corte. Porém a educação não era considerada como fator necessário; a escola não oferecia qualquer motivação para os trabalhadores da Zona Rural.

De acordo com relatos, por volta de 1920-1930, os filhos dos grandes fazendeiros, que não procuravam estudos fora do município, continuavam a receber a escolarização, apenas dos estudos primários, em suas residências. Aos filhos das pessoas menos abastadas (trabalhadores) que moram no entorno das fazendas, eram oferecidas as “escolinhas” que funcionavam nos porões dessas fazendas, cujos “professores” eram pessoas leigas que, geralmente, pertenciam ao núcleo familiar dos donos das fazendas. Fato que perdurou até o início dos anos 1960, quando foi autorizada a criação de escolas nas comunidades rurais do município.

² Intitulada “*A educação exilada*”, a obra de Mariza Guerra de Andrade (2000) é um cuidadoso trabalho com as fontes primárias, que se evidencia desde as primeiras páginas. A quantidade de fontes consultadas e a organização que a autora dá a elas revela um trabalho atraente e bastante criativo.

Nessa época, a pedido dos representantes políticos mais influentes que moravam nos povoados, foram construídas escolas que eram mantidas pelo governo estadual. Também nesse período, na sede da cidade, funcionavam duas escolas, sendo uma delas particular, a Escola Dr. Antônio Lanna, e a outra estadual, a Escola Estadual Claudionor Lopes. Porém, nos relatos, não foram encontrados indícios de oferta de educação que atendesse às particularidades dos filhos e filhas dos trabalhadores que moravam no campo; apenas nos registros documentais da atual EEPJEG foi encontrada a ocorrência, nos anos 1980, de aulas de Práticas Agrícolas na matriz de disciplinas ofertadas.

Nos anos de 1990, com o fechamento das escolas estaduais localizadas na Zona Rural do município, surgiu, em cada comunidade, uma escola municipal para atendimento ao público campesino. De acordo com os relatos obtidos, muitas delas passaram a funcionar nos prédios das escolas estaduais, cedidos ao município pelo governo estadual.

As escolas municipais de Barra Longa destinam-se a ministrar Creche, Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, de acordo com a demanda. Funcionam em prédios construídos pela Prefeitura Municipal e outros cedidos para a Prefeitura a partir da municipalização em 1998 com assistência especial da Secretaria Municipal de Educação e têm o seguinte objetivo: ministrar, mediante um trabalho conjunto e consciente, um ensino de qualidade, respeitando a individualidade, criatividade e estágios de desenvolvimento dos educandos através de acompanhamento pedagógico construtivo e consciente, onde o educador é sujeito ativo, participativo, capaz de repensar sua prática a cada dia mediante o desenrolar do processo da aprendizagem (Barra Longa, 2018, p. 8).

Atualmente, na maioria das pequenas comunidades rurais de Barra Longa, o ensino sob a forma de multisseriação representa o único meio de assegurar às populações do campo acesso à escolarização na sua localidade, sendo ofertados apenas a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Segundo o PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas da Rede Municipal, documento encontrado na Secretaria Municipal de Educação de Barra Longa,

A educação municipal tem o perfil de Educação do Campo, pois apenas duas escolas pertencem à Zona Urbana: Creche Menino Jesus e E. M. José de Vasconcelos Lanna. As demais são Escolas do Campo de pequeno porte, com turmas multisseriadas. O trabalho pedagógico leva em consideração a realidade em que a escola está inserida em seus diversos aspectos, como os modos de vida e sua diversidade. As famílias sobrevivem da agricultura familiar, a grande maioria ainda necessita do Programa bolsa família. Outro aspecto relevante é a participação nas festividades e campanhas que as escolas oferecem (Barra Longa, 2018, p. 8).

Este documento também diz que

Um conjunto de particularidades configura as dificuldades que permeiam o processo de ensino-aprendizagem nas escolas multisseriadas: a precariedade de infraestrutura; a sobrecarga de trabalho dos professores; a instabilidade no emprego; o trabalho com muitas séries ao mesmo tempo, comum a diversidade de faixa etária, interesses e níveis de aprendizagem dos estudantes; o currículo fora da realidade do campo; a dificuldade de acesso às escolas, devido à distância (Barra Longa, 2018, p. 10).

De acordo com o PPP consultado, as escolas do campo do município de Barra Longa ainda trabalham de forma descontextualizada, sem considerar as especificidades de seus sujeitos e territórios. No entanto, aponta caminhos para que os desafios encontrados sejam superados, como a oferta de cursos de formação voltados aos professores que nelas atuam.

Logo, pode-se afirmar que a Educação do Campo sempre foi negligenciada pelo poder público, ao longo de sua história e aqui, no município de Barra Longa, não foi diferente. Os sujeitos do campo, historicamente, sempre foram considerados como desqualificados, sem necessidade de escolarização de qualidade. O poder público, por sua vez, mostrou-se ausente, pois também considerava desnecessárias melhorias na educação ofertada ao público campesino.

Assim, mesmo na inexistência de registros documentais, entende-se, pelos relatos, que a educação em Barra Longa foi objeto de monopólio das elites. Enquanto isso, para a população mais pobre do campo e da cidade, os trabalhadores e seus filhos, houve poucos investimentos e incentivos necessários para que tivessem acesso a uma escola que atendesse às suas particularidades. Além disso, a busca por estudos e melhores oportunidades fez com que a população jovem deixasse o município, uma vez que a cidade disponibiliza o ensino, ainda nos dias atuais, somente até o nível médio, ocorrendo, ocasionalmente, a oferta de cursos técnicos.

1.2 – A E. E. Pe. José Epifânio Gonçalves: sua história

A Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves – EEPJG, encontra-se localizada no município de Barra Longa - MG, à Rua Matias Barbosa, 513, na região central do município.

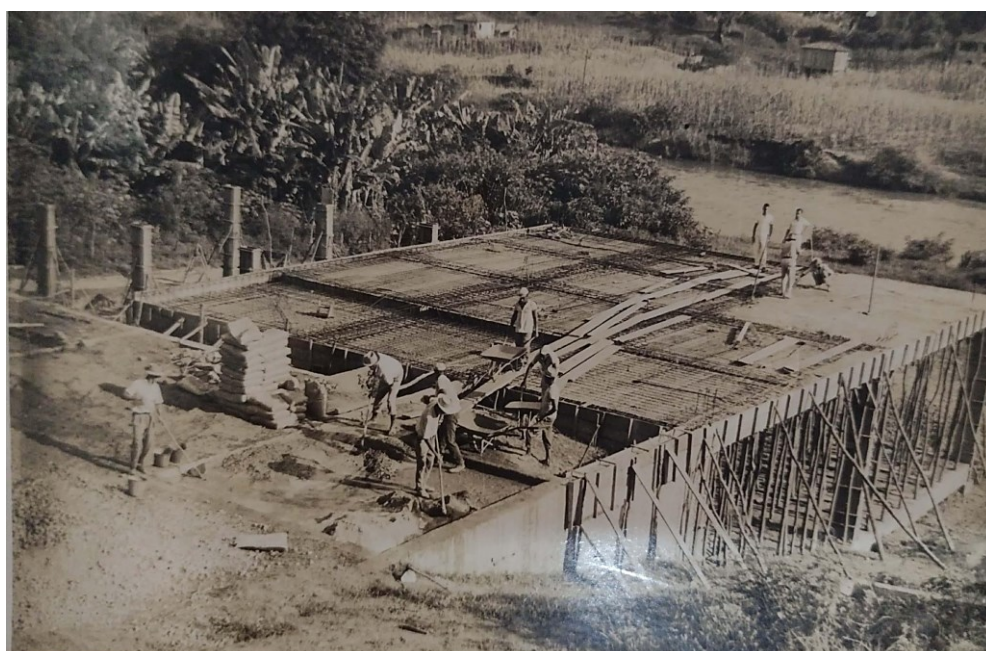
Figura 1: Vista aérea da localização da EEPJEG, em Barra Longa.



Fonte: <https://www-geografia.blogspot.com/2014/09/barra-longa-mg.html>. Acesso 16 mai. 2023.

Segundo relatos de ex-professores e ex-funcionários, a história de criação da EEPJEG aparece mesclada com a história de outra escola, particular, a Escola “Dr. Antônio Lanna”, construída nos anos 1954/1958, em um terreno doado pela Prefeitura Municipal de Barra Longa, segundo documentos oficiais, com o objetivo de atender à comunidade barralonguense, já que, naquele período, não havia no município grupos escolares oficiais, somente as “escolinhas” nos porões das grandes fazendas, localizadas na Zona Rural, nos distritos do município.

Figura 2: Foto de construção (1954) da Escola “Dr. Antônio Lanna”, futura EEPJEG.



Fonte: Casa de Cultura – Prefeitura Municipal de Barra Longa – MG

Em 1959, a Escola “Dr. Antônio Lanna” teve suas atividades iniciadas, atendendo a um número pequeno de alunos. Mas a sua inauguração aconteceu, concretamente, somente em 1960, com a instalação do Ginásio Gratuito, iniciativa da CNEG (Campanha Nacional de Educandários Gratuitos). Naquele momento, houve a troca do nome de Escola “Dr. Antônio Lanna” para Ginásio Dr. Antônio Lanna, em homenagem ao Dr. Antônio Gonçalves Lanna, professor de várias gerações em Barra Longa e em outras cidades da Zona da Mata, e que, ao longo de sua vida, conquistou as pessoas pela sua bondade. Este acontecimento foi, segundo relatos de pessoas da comunidade, de relevante significado para o município e considerado uma vitória para a juventude barralanguense, já que os jovens buscavam seus estudos em outras cidades, uma vez que no município não dispunham dessa oportunidade. Nesse período, o Ginásio oferecia o chamado “Curso Ginásial” (5ª a 8ª série) e o 2º grau, denominado Curso Normal, profissionalizante, com formação para professores para os anos iniciais e a pré-escola, o antigo Curso de Magistério (Minas Gerais, 2020).

Ao perceberem que faltavam, no município, as séries iniciais (1ª a 4ª série) para a realização do estágio dos alunos do Curso Normal, um grupo de pessoas da comunidade, sob a coordenação da professora Dona Zilda Lanna, tomou a iniciativa de criarem uma escola que seria um complemento do Ginásio Dr. Antônio Lanna para funcionamento desse nível de ensino. Como o Ginásio funcionava em apenas dois turnos, tarde e noite, os professores que aderiram a esta iniciativa solicitaram o funcionamento da “nova escola” no turno da manhã. Daí as duas escolas funcionarem no mesmo prédio. De acordo com os relatos, a primeira inauguração foi bem discreta, sem um nome definido, uma vez que a escola aguardava documentos para legalização da sua situação.

Os pioneiros dessa nova escola eram todos formados, mas até a legalização total da escola, trabalharam como voluntários e exerciam todas as funções exigidas ao funcionamento de uma escola (davam aulas, cuidavam da limpeza, da merenda, de toda parte administrativa dessa escola). Dentre os pioneiros que conseguiram transformar, com suas atitudes, seus sonhos em realidade, destacam-se, além de Dona Zilda Lanna, Maria Celeste Mól Ribeiro, Dirce de Carvalho Barreto, Antônia Ferreira da Silva, Ângela Maria de Carvalho Alves, Francisca de Lourdes Trindade, Padre José Epifânio Gonçalves, Sueli Barreto, Maria de Lourdes Ferreira Pinto, Maria das Graças Trindade, Maria de Lourdes de Carvalho Mafra, Maria Auxiliadora Passos Mol e Joana Coeli Alves Sampaio.

Segundo registros da escola, em 14 de fevereiro de 1967, foi criado pelo Decreto nº 10.294 o Grupo Escolar Padre José Epifânio Gonçalves (GEPJEG), com a oferta da Educação

Infantil e as séries iniciais, 1ª a 4ª série, com funcionamento no mesmo prédio do Ginásio Dr. Antônio Lanna. A sua denominação foi em homenagem ao Padre José Epifânio Gonçalves, um dos criadores da escola, e que havia sido professor no Ginásio Dr. Antônio Lanna além de pároco na comunidade local por mais de vinte e sete anos, o qual deixou um legado de grande zelo, tanto na parte religiosa como na cultural da cidade de Barra Longa.

Figura 3: Foto do Padre Epifânio, patrono da EEPJEG.



Fonte: Arquivo da EEPJEG, 2016.

Em 1971, os representantes do GEPJEG, realizaram um acordo com o governo estadual, sendo que este passou a ser o mantenedor da instituição e, com isso, houve alteração no nome da escola que passou a adotar a denominação de Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves, ainda ofertando a Educação Infantil e de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental.

No ano de 1976, o Ginásio Dr. Antônio Lana também realizou alteração no nome. Passou a ser chamado de Escola da Comunidade Dr. Antônio Lanna, apoiada pela CNEC (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade), atendendo de 5ª a 8ª séries a ao Ensino Médio. Segundo informações colhidas oralmente, naquele período, os alunos passaram a contribuir financeiramente com a escola para a manutenção, o que perdurou até o início dos anos 1980.

Em 1982, houve a extensão de séries, de 5ª a 8ª, para a E. E. Padre José Epifânio Gonçalves, pela Resolução nº 4.085, de 10 de março de 1982, fato muito apreciado pela

população barralanguense. Mais adiante, em 1987, foi criado o Ensino Médio, na EEPJEG, o que provocou a extinção da Escola da Comunidade Dr. Antônio Lanna (CNEC), em 1988. Nesse período, realizou-se o processo de doação do prédio ao Estado de Minas Gerais para funcionamento somente do ensino público e gratuito no município (Minas Gerais, 2020).

A oferta do Ensino Médio com formação técnica para o Magistério, pela EEPJEG, foi do ano de 1989 até 1997, finalizando com a formatura de sua última turma com curso profissionalizante, em dezembro do referido ano. Em 18 de abril de 1997, pela Portaria nº 725/97, foi autorizado o funcionamento do Ensino Médio, sem formação técnica.

No período de 1998 a 2015, não houve alterações na estrutura organizacional da escola, pois ela deu continuidade à oferta dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, ambos nas modalidades regular e EJA – Educação de Jovens e adultos.

Ao analisar historicamente essa escola, percebe-se que os estudantes que vinham das comunidades rurais não eram visualizados como alunos do campo, pois as ações da escola eram voltadas para todo o público que atendia, sem considerar suas particularidades. No decorrer da pesquisa, não foram encontrados dados que façam referência ao atendimento e reconhecimento das especificidades dos alunos campestres, até o ano de 2015, quando, no mês de novembro, houve o rompimento da Barragem de Fundão, em Mariana – MG. A EEPJEG, atingida por rejeitos da mineradora Samarco, teve vários espaços danificados, inclusive parte de seu arquivo documental, além de afetar o desenvolvimento pedagógico dos estudantes, com grandes prejuízos, o que foi constatado nos resultados das Avaliações Externas e IDEB da Escola nos anos que se sucederam. Este ocorrido atingiu, também, os estudantes e suas comunidades, com grandes prejuízos nas suas formas de vida, alteradas bruscamente.

Figura 4: Invasão da lama de rejeitos provenientes do RBF





Fonte: Fotos do arquivo pessoal da autora (2015).

Em 2016, a EEPJEG foi reconhecida pela Resolução SEE/MG nº 2.820, de 11 de dezembro de 2015, como “Escola do Campo”, já que do percentual de seus estudantes, a maioria é advinda da Zona Rural do município. A citada Resolução apresenta em seu Artigo I, Inciso II: “Escola do Campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou **aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, às populações do campo**” (Grifos não constam no texto original). Como dito anteriormente, se havia invisibilidade dos estudantes do campo, essa resolução vem “obrigar” a EEPJEG a “enxergá-los”.

Desde então, a escola vem trabalhando com o apoio e orientação da SRE/Ponte Nova para que sua identidade seja reconhecida pelos seus próprios sujeitos e toda sociedade. Essa identidade que desponta como do campo, é trabalhada de maneira a respeitar as especificidades de todos os sujeitos que ali se encontram, visto que essa escola se localiza geograficamente no meio urbano e atende a todos os públicos, por ser a única no município a oferecer as modalidades já apresentadas.

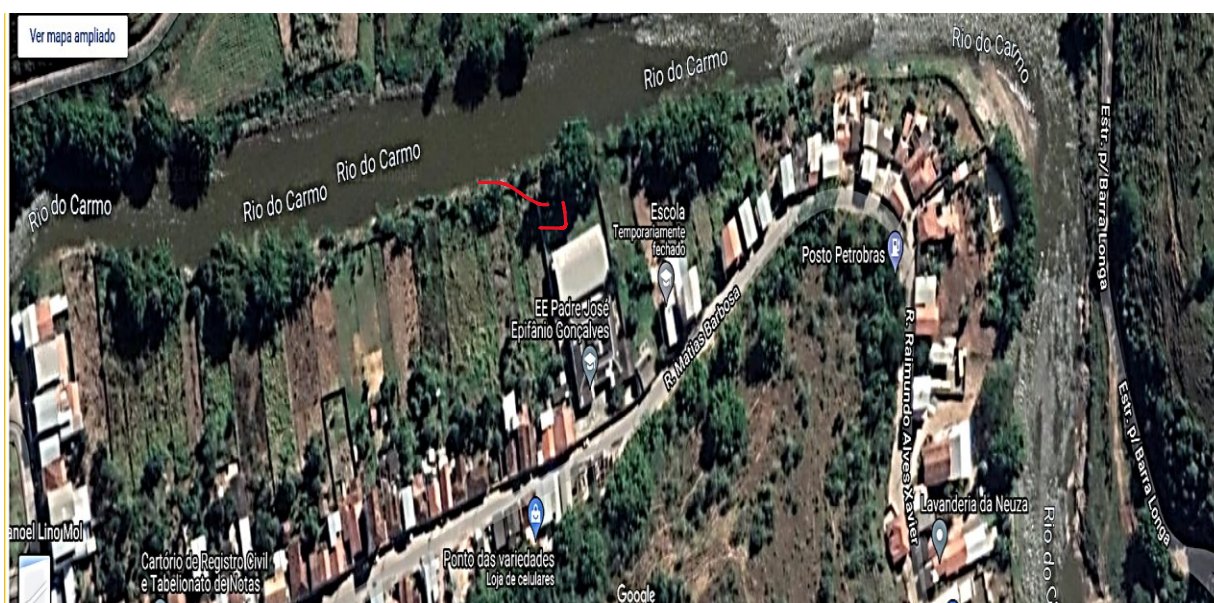
Em 2017, ofertou o Curso Normal em Nível Médio, curso profissionalizante de Magistério, para uma turma de 27 estudantes, dentre eles, 8 camponeses. A conclusão desse curso ocorreu em julho de 2018.

No ano de 2021, mesmo com todo o transtorno escolar causado pela pandemia do COVID-19, houve a oferta do curso Técnico em Administração, concluído em dezembro de 2022.

Atualmente, a EEPJEG oferta, além dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da EJA, o curso profissionalizante Técnico em Recursos Humanos para os estudantes que se encontram na escola e demais pessoas da comunidade.

Localizada numa área residencial, próxima a vários pontos da cidade como supermercados, padarias, farmácias, igreja e praça, a EEPJEG possui uma área de 4260 m² de extensão e 2968 m² construídos.

Figura 5: Vista aérea de localização da EEPJEG



Fonte: <https://mapasamerica.dices.net/brasil/portugues/movil/mapa.php?nombre=Barra-Longa&id=56487>.
Acesso: 15 mai., 2023.

Trata-se de um prédio de alvenaria que se encontra em boas condições de conservação, sendo exceções a cozinha e o telhado que, segundo informações da direção, aguardam a liberação de recursos advindos do governo para reforma e ampliação. Este prédio conta com dois andares: na parte superior, funcionam as salas de aula e as dependências administrativas. Na parte inferior, encontram-se laboratórios, biblioteca, salão nobre da escola, almoxarifados e ambiente para pesquisa e leitura. Além desses, há uma quadra coberta e um pequeno campo gramado.

Na figura abaixo, é possível ver a fachada atual da EEPJEG, reformada após o rompimento da Barragem de Fundão.

Figura 6: Fachada atual da EEPJEG



Fonte: Fotos do arquivo da autora (2023)

A escola funciona, no turno matutino, com 10 turmas, sendo 4 (quatro) turmas do Ensino Fundamental regular (6º, 7º, 8º e 9º anos), 3 (três) turmas do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) e 3 (três) turmas da Educação em Tempo Integral (6º, 7º e 8º anos). O turno vespertino é composto por 4 (quatro) turmas do Ensino Fundamental regular (6º, 7º, 8º e 9º anos), 3 (duas) turmas do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) e 3 (três) turmas da Educação em Tempo Integral (6º, 7º e 8º anos). Já o noturno é composto pelas turmas da EJA (9º ano do Ensino Fundamental e 3º anos do Ensino Médio) e pela educação profissional que conta com 27 estudantes, no primeiro período do Curso Técnico em Recursos Humanos. O quadro docente desta instituição é composto por 15 professores efetivos e 24 professores em regime de contratação temporária.

Segundo dados do Quadro de escola³, em 2022, ano de início do levantamento de dados, a EEPJG possuía cerca de 450 alunos matriculados, distribuídos em três turnos

³ Quadro de escola é um instrumento utilizado para registrar a organização das unidades de ensino vinculadas à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Este instrumento traz a consolidação de dados relativos aos servidores ativos e é elaborado no início de cada ano.

(matutino, vespertino e noturno), sendo 11 turmas do Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano), 05 turmas do Ensino Médio, 3 turmas da EJA (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e 1 turma do curso profissionalizante Técnico em Administração.

Na história da escola, encontram-se muitas pessoas que contribuíram para a sua construção e funcionamento. Dentre essas pessoas, destacam-se os diretores que nela atuaram. No início, o diretor era nomeado como “responsável pela diretoria”, designação que perdurou de 1967 a 1969. Em 1970, começou-se a usar o título “diretora”, o que aconteceu até o ano de 1976. Segundo registros da escola, com a redução do número de alunos, o responsável pela escola passou a ser designado “coordenador”, nos anos 1977 e 1978. De 1979 até os dias atuais, o responsável passou a ser nomeado “Diretor Escolar”, sendo auxiliado por uma equipe de servidores nas mais diferentes funções: ASB (ajudante de serviços gerais), ATB (auxiliar de secretaria), Vice-diretor e EEB (supervisor pedagógico).

A Educação do Campo na EEPJEG é consideravelmente nova. Isso se deve ao fato de que somente em 11 de dezembro de 2015 foi publicada a Resolução SEE N° 2820 que instituiu as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais. É importante ressaltar a importância dessa Resolução, especialmente ao Art. 3º, princípio V, que destaca:

V- Valorização da identidade da Escola do Campo, considerando as práticas socioculturais e suas formas específicas de organização do tempo, por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às características socioculturais da região (Minas Gerais, 2015, p. 9).

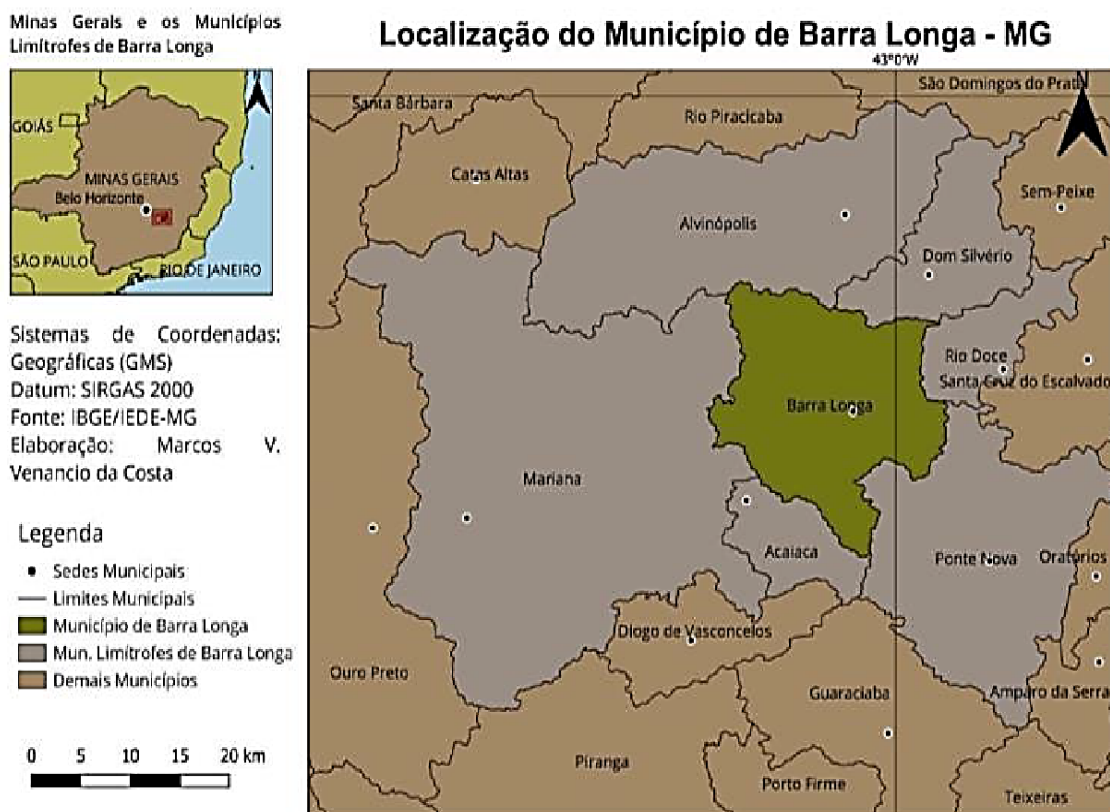
Nessa concepção, percebe-se que a EEPJEG, *lócus* da pesquisa, encontra-se em processo de inclusão como uma escola de campo. Nas últimas décadas, ocorreram várias modificações em sua própria identidade, tendo por consequência tensionamentos e reorganizações.

As tensões ocorreram quando a EEPJEG teve que atender às demandas externas da SEE/SRE com relação à implantação de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, uma vez que foi preciso reestruturar a organização pedagógica do trabalho docente que era voltado, quase que exclusivamente, para os estudantes urbanos. Percebe-se que o tensionamento está na chegada do “novo” na escola, na alteração do foco de trabalho.

1.3 – De onde vêm os alunos atendidos pela EEPJEG?

Territorialmente, o município de Barra Longa é muito extenso; estende-se por 383,6 km², de acordo com dados da Prefeitura Municipal.

Figura 7: Localização do Município de Barra Longa – MG

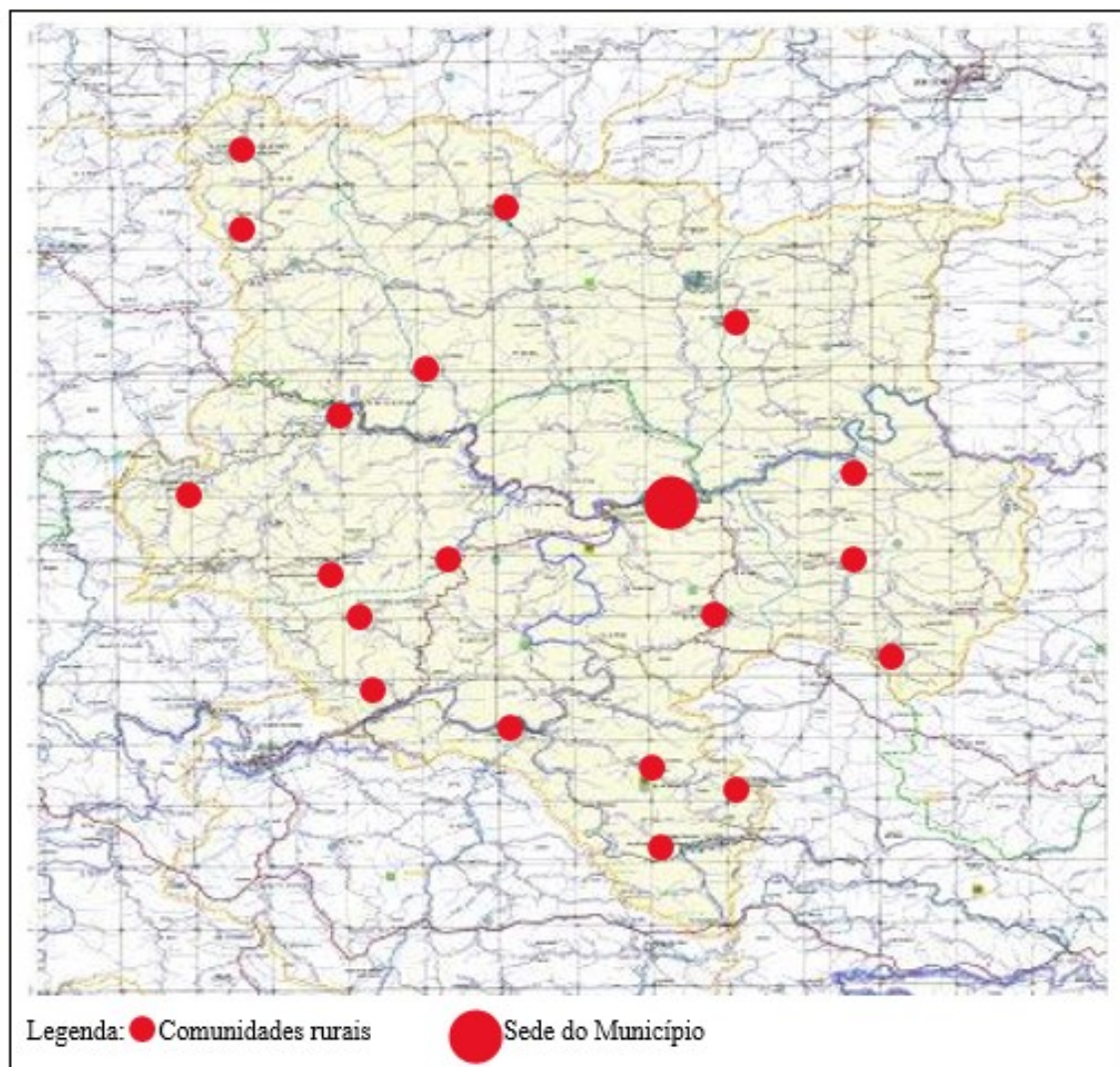


Fonte: Carvalho (2022)⁴.

É formado pela sede, 20 comunidades e 12 pequenos povoados, localizados na Zona Rural do município, sendo que na maioria deles vivem estudantes atendidos na EEPJEG. Esses alunos, em sua maioria, são filhos de homens e mulheres que trabalham na terra, que vivem do/no campo. São jovens que começam a auxiliar os pais ainda muito cedo na prática da agricultura de subsistência, no plantio e cuidado com a lavoura, com a criação de animais e outras atividades próprias do meio rural. Mas também são jovens que buscam melhores condições de vida, que têm sonhos e que encontram nos estudos uma oportunidade para suas realizações.

⁴ Retirado da Dissertação de Mestrado intitulada “O silenciamento pedagógico diante do rompimento da barragem de Fundão: uma análise a partir da Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves”, de autoria de Cilésia Maria de Oliveira Carvalho, 2022, p.18.

Figura 8: Localização das comunidades rurais no município de Barra Longa.



Fonte: Foto do mapa do IBGE (2007) cedida pelo Sindicato Rural de Barra Longa, com adaptações da autora (2023).

De acordo com registros encontrados na EEPJEG, os estudantes vindos do campo sempre estiveram presentes na instituição, desde os anos 1960, porém em menor quantidade. Isso porque, nos anos 1960 e 1970, a escola atendia, basicamente, aos estudantes urbanos. Na década de 1980, começou a receber um pequeno número de estudantes que residiam nas Zonas Rurais do município. Com isso, transformou-se em escola nucleada com atendimento aos dois públicos de estudantes: urbanos e campestinos. Nucleada porque era a única escola do município a oferecer a segunda fase do Ensino Fundamental e o Ensino Médio aos estudantes vindos das várias comunidades que formam o município. Nesse período, poucos estudantes residentes na Zona Rural frequentavam a escola; tinham acesso à escolarização somente aqueles cujos pais tinham condições de alugar uma moradia, ou aqueles que residiam na

comunidade rural que não era muito distante e conseguiam vir a pé, ou utilizando algum meio de locomoção como cavalos, bicicletas e charretes. Vê-se que nem todos os estudantes do campo do município de Barra Longa tiveram a oportunidade de frequentar a escola.

No início dos anos 1990, com os movimentos da educação, o município iniciou a oferta de transporte escolar, porém como havia recebido do governo estadual apenas um único ônibus escolar, somente os estudantes da comunidade, chamada Bonsucesso, tiveram a oportunidade de darem prosseguimento aos estudos. É interessante ressaltar que, naquela época, havia, em cada comunidade do município, uma unidade escolar municipal que ofertava os primeiros anos de escolarização aos seus habitantes, o que hoje já não faz parte da realidade das comunidades. Essas e outras estatísticas oficiais confirmam a necessidade de se implementar políticas públicas educacionais que atendam, de fato, os moradores do campo e garantam seus direitos à educação.

Aliado ao grave problema da abrupta redução do número de escolas, um dos grandes desafios enfrentados no âmbito do direito à educação no campo é garantir a oferta e criar condições de permanência das crianças na escola. E, entre as principais condições, encontra-se a situação socioeconômica de seus pais e familiares. Manter as crianças nos processos educativos por longos períodos, implica garantir a família o acesso à terra e aos recursos naturais, a partir dos quais os camponeses sobrevivem (Molina & Freitas, 2011, p. 30).

Atualmente, as escolas ainda presentes em algumas comunidades ofertam a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, como demonstrado no registro abaixo:

Quadro 1: Escolas municipais de Barra Longa – MG

RELAÇÃO DE ESTUDANTES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – BARRA LONGA/2022										
ESCOLA	LOCALIDADE	EDUCAÇÃO INFANTIL/CRECHE			ENSUNO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS					TOTAL
		Maternal	1º Período	2º Período	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
Albina de Souza Pontes	Pimenta	1	3	5	1	3	1	4	0	18
Álvaro da Costa Tavares	Cunha	4	1	3	2	1	1	4	2	18
Cônego R. Trindade	Felipe dos Santos	1	2	3	4	4	2	5	1	22
Córrego Grande	Paiol do Cunha	0	0	1	1	1	0	2	2	7
Creche M. Jesus	Volta da Capela	10	10	7	0	0	0	0	0	27
Domingos G. Machado	Barro Branco	4	12	4	6	5	6	3	9	49
José V. Lanna	Sede/Cidade	32	31	27	0	0	0	0	0	90
Luiz Melo V. Sobrinho	Covanca	1	0	2	1	2	1	1	0	8
Matias Barbosa	Dobla	2	4	4	1	5	4	4	4	28
Sebastiana B. Albergaria	Bonsucesso	0	0	0	0	0	0	4	1	5
Gustavo Capanema	Taboões	2	1	3	0	0	2	0	0	8
	Total de alunos da rede	57	64	59	16	21	17	27	19	280

TOTAL/MODALIDADE	
Total Creche	57
Total Ed. Infantil	123
Total Ens. Fundamental	100

Fonte: SEMEC, set/2022.

Nos anos seguintes, em Barra Longa, o quantitativo de ônibus escolares foi ampliado e outras comunidades começaram a trazer os jovens camponeses para a EEPEG. Com isso, a demanda de estudantes do campo aumentou significativamente até que, em 2016, com mais de 60% do público atendido por essa instituição ser das comunidades rurais, a escola foi intitulada como Escola do Campo.

A EEPJEG atende à mais de vinte comunidades rurais de Barra Longa, sendo: Água Fria, Bananal, Bonfim, Bonito, Bonsucesso, Buieie, Caiana, Capela Velha, Caqui, Córrego dos Pilões, Córrego das Quintas, Covanca, Cunha, Dobra, Felipe dos Santos, Fragoso, Gesteira, Lava-Pés, Mandioca, Matipó, Paiol do Cunha, Pimenta, Pouso Alto, Quebra Canoa, Rocinha, São Gonçalo, Taboões. Além de todos os bairros da Sede do município. Os estudantes utilizam o transporte escolar, entretanto, esse transporte para algumas comunidades mais distantes é oferecido em apenas um turno, seja pela precariedade das estradas ou pelo contrato com terceiros que prevê a quantidade de km a serem percorridos durante o mês, aniquilando o direito de acesso e permanência de maneira a comprometer seu desenvolvimento pedagógico. Isso se torna um dos principais desafios enfrentados pela escola (Minas Gerais, 2020, p. 10, *apud* Carvalho, 2022, p.21).

Nos dias atuais, ainda prevalece o referido quantitativo com a maioria dos estudantes vindos das comunidades rurais, como demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 2: Quantitativo de estudantes das comunidades rurais

ATENDIMENTO REALIZADO PELO TRANSPORTE ESCOLAR MUNICIPAL DE BARRA LONGA				
Comunidades	Nº de estudantes	Pequenos povoados	Nº de estudantes	Quantitativo de atendimentos na EEPJEG
Pimenta	16	Água Fria	01	17
Bonfim	08	Córrego dos Pilões	01	09
Covanca	06	Caiana	03	09
São Gonçalo	05	Corvinas	01	06
Dobra	31	Bananal	03	33
Taboões	09	Rocinha	02	11
Gesteira	09	Capela Velha	08	17
Bonito	10	Floresta	02	12
Fragoso	05	Matipó	13	18
Pouso Alto	21	Buieie	03	24
Felipe dos Santos	18	Paiol do Cunha	05	23
Caqui	09	Córrego das Quintas	05	14
Cunha	11	-----	----	11
Bonsucesso	26	-----	----	26
TOTAL GERAL				231

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados coletados para a pesquisa (2023)

A quantidade significativa de alunos vindos da Zona Rural pode ser explicada pelo fato das comunidades rurais do município não possuírem escolas nos níveis de formação da EEPJEG. Em todas as comunidades rurais, os estudantes realizam a primeira etapa do Ensino Fundamental nas escolas municipais, localizadas próximas às suas residências.

Além das comunidades e povoados citados, ainda fazem parte do município Lages, Barro Branco, Crasto, Engenho Fernandes, Engenho Silveira e Barreto. Comunidades estas que, no momento da pesquisa, não possuem alunos atendidos pela EEPJEG, o que se pode comprovar no mapa de transporte escolar abaixo.

Quadro 3: Mapa do transporte escolar do município de Barra Longa

ROTA	TURNO	KM POR DIA	EMBARQUE E DESEMBARQUE
Comunidade de Gesteira passando pelo Bonito – Centro Barra Longa	Manhã	50 km	IDA: Início do embarque: às 6:00 hs na Comunidade do Gesteira; 6:25 na Comunidade do Bonito; desembarque às 6:55 na E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves RETORNO: Às 11:25 da E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves; desembarque na Comunidade do Bonito às 11:55 e na Comunidade do Gesteira às 12:20
Comunidades do Dobra e do Taboões – Centro Barra Longa	Manhã	72 km	IDA: Início do embarque: às 5:00 hs na Comunidade do Dobra; 5:30 na Comunidade do Taboões; desembarque às 6:50 na E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves RETORNO: Às 11:25 da E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves; desembarque na Comunidade do Taboões às 12:45 e na Comunidade do Dobra às 13:15
Comunidades do Paiol do Cunha e do Sítio Buieie – Centro Barra Longa	Manhã	72 km	IDA: Início do embarque: às 5:45 hs na Comunidade do Paiol do Cunha; 6:25 na Comunidade do Buieie; desembarque às 6:55 na E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves RETORNO: Às 11:25 da E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves; desembarque na Comunidade do Buieie às 11:55 e na Comunidade do Paiol do Cunha às 12:35
Comunidades da Rocinha passando pela Capela Velha – Centro Barra Longa	Manhã	72 km	IDA: Início do embarque: às 5:45 hs na Comunidade da Rocinha; 6:35 na Comunidade da Capela Velha; desembarque às 6:50 na E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves RETORNO: Às 11:25 da E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves; desembarque na Comunidade da Capela Velha às 11:40 e na Comunidade da Rocinha às 12:30
Comunidades do Pimenta, Bonfim da Barra e Covanca – Centro Barra Longa	Manhã	58 km	IDA: Início do embarque: às 5:30 hs na Comunidade do Pimenta; 6:20 na Comunidade do Bonfim; 6:30 na Comunidade da Covanca; desembarque às 6:55 na E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves RETORNO: Às 11:25 da E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves; desembarque na Comunidade da Covanca às 12:00; na Comunidade do Bonfim às

			12:15 e na Comunidade do Pimenta às 12:45
Comunidades da Caiana e do Bananal – Centro Barra Longa	Manhã	28 km	IDA: Início do embarque: às 5:50 hs na Comunidade da Caiana; 6:20 na Comunidade do Bananal; desembarque às 6:50 na E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves RETORNO: Às 11:25 da E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves; desembarque na Comunidade do Bananal às 11:55 e na Comunidade da Caiana às 12:45
Comunidades do Matipó e do Felipe dos Santos – Centro Barra Longa	Manhã	54 km	IDA: Início do embarque: às 5:45 hs na Comunidade do Matipó; 6:00 na Comunidade do Felipe dos Santos; desembarque às 6:50 na E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves RETORNO: Às 11:25 da E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves; desembarque na Comunidade do Felipe dos Santos às 12:15 e na Comunidade do Matipó às 12:45
Comunidades do Fragoso e do Pouso Alto – Centro Barra Longa	Manhã	80 km	IDA: Início do embarque: às 5:45 hs na Comunidade do Fragoso; 6:25 na Comunidade do Pouso Alto; desembarque às 6:50 na E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves RETORNO: Às 11:25 da E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves; desembarque na Comunidade do Pouso Alto às 11:50 e na Comunidade do Fragoso às 12:40
Comunidades do Cunha, Alto Bonsucesso e Bonsucesso – Centro Barra Longa	Manhã	64 km	IDA: Início do embarque: às 5:30 hs na Comunidade do Cunha; 6:15 na Comunidade do Alto Bonsucesso; 6:35 na Comunidade do Bonsucesso; desembarque às 6:55 na E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves RETORNO: Às 11:25 da E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves; desembarque na Comunidade do Bonsucesso às 11:45; na Comunidade do Alto do Bonsucesso às 12:05 e na Comunidade do Cunha às 12:50
Comunidades do Alto Bonsucesso e Bonsucesso – Centro Barra Longa	Tarde	42 km	IDA: Início do embarque: às 11:25 hs na Comunidade do Alto Bonsucesso; 11:45 na Comunidade do Bonsucesso; desembarque às 12:05 na E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves RETORNO: Às 16:55 da E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves; desembarque na Comunidade do Bonsucesso às 17:15 e na Comunidade do Alto do Bonsucesso às 17:35

Fonte: Tabela organizada pela autora com dados fornecidos pela Prefeitura Municipal de Barra Longa (2023).

Os dados coletados mostram as distâncias, os percursos longos que os estudantes fazem para chegar à escola. As distâncias entre as comunidades e a sede onde está localizada a EEPJEG são consideravelmente elevadas e, por isto, necessitam do transporte escolar que, para a maior parte dos estudantes, é a única conexão entre suas residências e a escola. Observa-se que tanto o tempo quanto a distância, variam de estudante para estudante, conforme cada localidade.

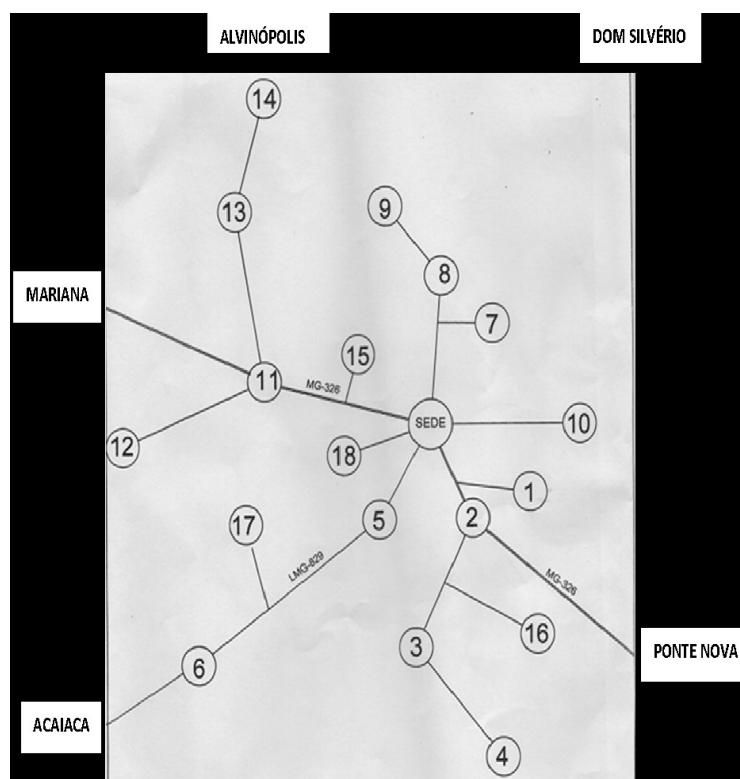
Diante dos dados apresentados, calcula-se que o tempo médio do transporte utilizado pelos alunos para virem e retornarem da escola é de aproximadamente 06:45 min., o que

aponta algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos do campo em relação à escolarização: o desconforto e o cansaço por passar muito tempo locomovendo-se, a alimentação escolar que, às vezes, não considera as longas jornadas dos campesinos. Além disso, entende-se que essas grandes distâncias também podem impactar no convívio familiar dos estudantes, uma vez que muitos saem muito cedo de casa e retornam somente à tarde, passando grandes períodos longe de seus familiares. Esse fato pode prejudicar o acesso e a permanência desses estudantes no ambiente escolar. Com relação ao transporte escolar, Carvalho (2022) diz que

Garantir esse direito desafia a escola a ir além dos seus espaços edificados para chegar até o mais distante de seus estudantes e garantir-lhe o direito de acesso e permanência em uma escola pública. O transporte, que é um direito, é também um desafio que a escola enfrenta, seja pela extensão territorial de Barra Longa/MG, seja pelo número de comunidades rurais atendidas pela escola. (Carvalho, 2022, p. 21)

Na figura abaixo, apresenta-se o esquema dos percursos rurais para chegar à sede do município, onde se localiza a EEPJEG.

Figura 9: Representação das distâncias das comunidades à sede onde se localiza a EEPJEG



Fonte: Foto cedida pelo Sindicato Rural de Barra Longa, com adaptações da autora (2023).

LEGENDA: DISTÂNCIAS DAS PRINCIPAIS COMUNIDADES EM RELAÇÃO À SEDE

1	Comunidade de Caqui	05,7 KM
2	Comunidade de Bonsucesso	05,8 KM
3	Comunidade de Felipe Dos Santos	14,4 KM
4	Comunidade de Barro Branco (Via Acaiaca)	42,4 KM
5	Comunidade de Pouso Alto	09,6 KM
6	Comunidade de Crasto	12,3 KM
7	Comunidade de Covanca	11,4 KM
8	Comunidade de Bonfim	09,9 KM
9	Comunidade de Pimenta	16,6 KM
10	Comunidade de São Gonçalo	06,0 KM
11	Comunidade de Gesteira	14,8 KM
12	Comunidade de Barreto	21,9 KM
13	Comunidade de Taboões	20,2 KM
14	Comunidade de Dobra	26,0 KM
15	Comunidade de Bonito	13,5 KM
16	Comunidade de Cunha	14,5 KM
17	Comunidade de Fragoso	14,4 KM
18	Comunidade de Rocinha	15,4 KM
=	Rodovia MG – 326 (Terra)	
–	Rodovia LMG – 829 (Asfalto)	

O mapa apresentado (Fig. 9) vem mostrar os trajetos percorridos pelos estudantes para estudar na EEPJEG. Apesar desses consideráveis deslocamentos, a procura por escolarização mostra a importância que essa instituição de ensino tem para a população do município de Barra Longa.

A EEPJEG, por ser a escola que atende todos os alunos de Barra Longa, desempenha um papel importante no cotidiano e na história do município. [...]. Por ser uma cidade pequena, a escola se apresenta em estreita comunicação com a comunidade da sede e, de certa maneira, em boa comunicação com os distritos e localidades rurais, visto que a maior parte da população do município vive fora da sede, mas estuda na EEPJEG (Antunes-Rocha *et al.*, 2020, p. 39).

Nesse contexto, vê-se que o público campesino atendido pela EEPJEG vem de muitas comunidades rurais, cada uma com suas particularidades, suas culturas e modos de vidas diferenciados.

1.4 - Rompimento da Barragem de Fundão: impactos na EEPJEG

O RBF causou danos incalculáveis ao meio ambiente, tanto na Zona Urbana de Barra Longa quanto na sua Zona Rural. Alterou modos de vida, comprometeu a qualidade das águas, causou prejuízos sociais e econômicos a diversas pessoas, principalmente aos

proprietários rurais que tiveram suas terras, locais de plantios, devastados pelo “mar de lama”. E, na EEPJEG não foi diferente.

No dia 05 de novembro de 2015, essa instituição de ensino foi invadida pela lama de rejeitos da Barragem de Fundão. O município de Barra Longa foi uma das muitas cidades atingidas diretamente pelo rompimento dessa barragem, localizada em Mariana/MG e de propriedade da Samarco Mineração S.A., juntamente à Vale S.A. e BHP Billiton do Brasil Ltda. De acordo com Wanderley (*et al.*, 2016), o rompimento, classificado por muitos como evento, na realidade corresponde a um crime/desastre por negligência dos responsáveis, tanto das empresas quanto do poder público, pela fiscalização e manutenção das barragens e segurança do trabalho (Wanderley *et al.*, 2016, p. 30-35).

Originalmente, estes problemas são apontados pelos moradores do município como consequência do próprio desastre, ou seja, do volume de lama que tomou conta de sua área urbana e os efeitos de médio prazo que essa sobrecarga criou. Mas também são apontadas como resultantes da atuação dos agentes de reparação, no primeiro momento a Samarco e em seguida a Fundação Renova, no processo de limpeza do município e a consequente utilização de veículos pesados, máquinas e outros equipamentos que possam ter afetado as construções (Ramboll, 2019, p. 04).

Figura 10: Sede do município de Barra Longa com a EEPJEG às margens do Rio Carmo



Fonte: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/estudo-vai-subsidiar-reflorestamento-da-bacia-do-rio-doce>. Acesso: 03 abr., 2023.

Na tarde de 05 de novembro de 2015 acontecia, nesta instituição, a reunião mensal organizada pela direção da escola. Num determinado momento uma das professoras, que também trabalhava em Campinas, subdistrito de Mariana e próxima de Paracatu, relatou ter

recebido uma mensagem de suas colegas, informando sobre o rompimento ocorrido na Barragem de Fundão. A princípio, essa informação não causou impacto no grupo reunido, principalmente diante da fala do diretor da escola: “Preocupa não, gente, que isso não vai chegar até nós”. Diante disso, a reunião teve continuidade, mas a preocupação havia sido instalada entre todos.

Neste dia, após a reunião mensal, aconteceram as aulas do turno da noite normalmente, mesmo todos sabendo, através dos meios de comunicação (televisão, rádios, telefones) sobre a ocorrência do “evento” e a possibilidade de afetar a cidade e também a escola. Pessoas da cidade e da escola passaram a monitorar o rio para verificar o que estava chegando. Aproximadamente à meia noite, ouviu-se um barulho muito forte. Os moradores da praça, parte baixa da cidade, no desespero, começaram a tirar seus pertences de suas casas, pois um barulho ensurdecedor aumentava cada vez mais, até que, pela madrugada, um rio de lama invadiu a cidade e tomou toda a sua parte baixa, inclusive a EEPJEG. Como toda a cidade ficou sem energia elétrica, ouviam-se apenas barulhos de destruição e gritos das pessoas que ainda tentavam, de alguma forma, salvar seus bens.

Ao clarear do dia, as pessoas horrorizadas pela invasão da lama, procuravam entender o que havia acontecido. Os funcionários da EEPJEG conseguiram chegar até lá e, desolados, ficaram impotentes, não sabiam o que fazer, não sabiam por onde começar, não sabiam como tomar alguma atitude, mas não foram liberados de suas funções. Isso porque, como não sabiam o quanto a estrutura havia sido atingida, as atividades da escola foram paralisadas por apenas quatro dias por força do Decreto Municipal⁵ nº 685, de 06 de novembro de 2015, sendo que foram informados de que após esses dias teriam que retornar com as aulas presenciais, ainda que toda a parte de baixo estivesse tomada pela lama e a estrutura da parte de cima com possibilidade de estar comprometida.

A EEPJEG e o município, em todo seu território, passaram por grandes transtornos. No texto de Hunzicker (2022) registrou-se que

Em Barra Longa (na sede do município e na Zona Rural), 250 pessoas ficaram feridas e 55 enfermas, 540 ficaram desabrigadas ou desalojadas; na comunidade Gesteira, 39 famílias perderam suas casas. Com isso, o número de moradores desse município que foram afetados direta ou indiretamente totalizou 5,745 pessoas (Hunzicker, 2022, p.71).

⁵Decreto que trata da “declaração de situação anormal caracterizada como situação de emergência em áreas do Município de Barra Longa afetadas por rompimento/colapso”.

Com isso, a cidade e a EEPJEG foram se adaptando a uma nova rotina, completamente alterada, uma vez que foi perdida a tranquilidade sempre presente na cidade, o que deu espaço a um número muito expressivo de voluntários e empresas que chegaram para fazer a “reparação” do que foi destruído pela lama. O retorno à rotina das atividades escolares também foi muito complexo. Os funcionários da EEPJEG tiveram que enfrentar um cenário destruído, com a presença de máquinas e pessoas estranhas em seus espaços. Devido ao mau cheiro trazido pela lama, muitos funcionários e alunos passavam mal. O barulho produzido pelas máquinas, também, em muito prejudicavam as aulas. Nesse sentido, Davidson (2014) alertou para a

[...] perda de relação com o espaço territorial, provocada pelas mudanças na rotina, pela desestabilização com relação aos marcos e referências no espaço da cidade, pela necessidade que alguns moradores tiveram de deixar o local, ou de se situar face a ele, são questões que provocaram uma perda de referências para a memória, para a identidade e perda de bases para a construção da ressignificação, própria das práticas culturais (Davidson, 2014, p.44).

Esses acontecimentos, apesar de tempos decorridos, “ainda se fazem presentes na memória daqueles que vivenciaram toda a tragédia, “evento” que deixou marcas que jamais serão esquecidas. Dias difíceis foram vividos por toda a população barralanguense: pessoas desalojadas, escolas atingidas, passagens impedidas, propriedades rurais e animais prejudicados, falta de água e, além disso, o medo de outro rompimento e suas possíveis consequências” (Relato de professora da EEPJEG, 2022).

Figura 11: Consequências da invasão da lama de rejeitos do RBF





Fotos: Arquivo da escola (2015).

Apesar de Barra Longa ser reconhecida como atingida pelo RBF, alunos, professores e demais funcionários, até hoje, não foram reconhecidos como tal, na questão da reparação dos danos sofridos. Hunzicker (2022) diz que “alguns dos atingidos aguardam a reparação de danos e a retomada dos seus projetos de vida”. Diz também que “esses sujeitos estão vivenciando tensões em um novo contexto social, cultural e econômico” (Hunzicker, 2022, p. 73).

A EEPJEG passou por reparos que não foram suficientes para resgatar a estrutura que a escola possuía antes desse evento. Foram destruídos, pela lama de rejeitos, a biblioteca da escola e todo seu acervo, laboratórios de ciências e o de informática, documentos antigos de funcionários e também da história da escola.

A lama não atingiu somente as estruturas físicas da EEPJEG e das moradias do povo de Barra Longa. Ela atingiu as pessoas com danos à sua saúde física, mental e emocional; apagou histórias, arquivos fotográficos; atingiu e alterou o meio ambiente; atingiu vidas. Para Meneghin; Silva (2018 *apud* Hunzicker, 2022), “o RBF causou [...] sofrimento em populações de mais de 40 municípios, afetando a qualidade de vida de 3 milhões de pessoas ao longo do Rio Doce [...] mais de 1000 foram deslocadas violentamente de sua moradia e de seu modo de vida” (Hunzicker, 2022, p.72).

Apesar de todo o transtorno causado por esse rompimento à escola e ao seu entorno, esse é um tema que não é problematizado nas discussões da escola. Sobre isso, Carvalho (2022) diz que

[...] o Silêncio Pedagógico que ocorre na EEPJEG pode se apresentar também como tentativa de guardar o sentimento de dor que o tema do RBF traz para os profissionais que ali vivenciaram o desastre. Entretanto, notamos a existência de um esforço da equipe pedagógica da escola em construir um movimento de diálogo com

a complexidade e as mudanças nos modos de produzir e reproduzir a vida dos alunos e também dos profissionais (Carvalho, 2022, p. 99).

Ainda hoje, algumas reflexões tornam-se necessárias: Até quando? Será que as pessoas terão que conviver com o medo por mais tempo? Será que retornarão às suas vidas de antes? Será que estão preparadas para o caso de ocorrer outro rompimento? São perguntas que rondam o cotidiano da EEPJEG, como também o das pessoas que residem em Barra Longa.

A escolha dessa instituição como campo desta pesquisa foi motivada, em um primeiro momento, por ser a única escola urbana do município com atendimento aos alunos campesinos e estar no processo de reconhecimento como Escola do Campo. Além desse motivo, veio, também, a “vontade” de entender as representações que os professores têm dos seus alunos campesinos. A equipe gestora, junto ao Colegiado Escolar, apoiou e aceitou prontamente a proposta de realização da pesquisa junto ao corpo docente.

Diante do exposto e buscando atender aos objetivos da pesquisa, cujo foco é a compreensão das representatividades que os professores têm de seus estudantes, participou da amostra parte do corpo docente da EEPJEG, totalizando cinco professores, escolhidos de acordo com critérios previamente estabelecidos, quais sejam: professores que atuam em diferentes turnos, com idades e formações diferentes, e que atendam ao público campesino.

Necessário se faz destacar que foi realizado, pessoalmente, um primeiro contato com os professores que foram convidados, verbalmente, a participarem do estudo. Na ocasião, foi esclarecida a finalidade desta pesquisa, quais instrumentos para a coleta de dados seriam utilizados, a necessidade de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e também, a importância da participação dos professores para a validação dos estudos a serem apresentados nos resultados da pesquisa.

CAPÍTULO II: ABORDAGENS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Neste capítulo, vamos revisitar alguns aspectos históricos da Educação do Campo e seus desdobramentos, por força dos movimentos sociais e do campo. O objetivo é compreender a história nacional da Educação do Campo, abordando suas concepções e princípios.

2.1 – Breve histórico sobre a Educação do Campo

A Educação do Campo apresenta-se como expressão de uma política pública nacional que busca promover o resgate da dívida histórica social, frente à obrigatoriedade da oferta de educação de qualidade para toda a população. Sabe-se que num passado não tão distante, fora negado o direito a uma educação de qualidade às pessoas do campo, já que as metodologias ou marginalizavam-nas ou estavam vinculadas ao mundo urbano, ignorando as especificidades do povo camponês. Assim, são necessários momentos de reflexão sobre a proposta da Educação do Campo voltada para inclusão e reconhecimento da identidade da população camponesa como cidadãos no processo educacional. De acordo com Caldart (2002, p.28), a Educação do Campo deve propiciar ao educando formas de aprender a pensar sobre a educação que lhe interessa como ser humano, sujeito de diferentes culturas, classe trabalhadora do campo, sujeito das transformações necessárias em nosso país e cidadão do mundo.

Ao resgatar a história da Educação do Campo, no cenário brasileiro, percebe-se que esta é marcada por lutas de pessoas que defenderam seus ideais pelo direito à terra e pela garantia de sobrevivência no campo, por conflitos e debates que buscam atender os anseios e as necessidades dos sujeitos que vivem no campo, o que possibilitou a implantação de uma educação que respeitasse a identidade do homem e da mulher no campo (Nascimento, 2005, p. 8).

A Educação do Campo teve suas origens aqui no Brasil, com a Educação Rural, projeto para o campo, mas que não valorizou os saberes, a cultura, as vivências dos sujeitos camponeses, o que ajudou a reforçar a exclusão destes, desde a época do Brasil-colônia, quando os filhos dos europeus eram instruídos pelos jesuítas e os povos nativos catequizados.

Assim, percebe-se que, desde o início, a educação aconteceu de maneira excludente. Segundo Sérgio Celani Leite (1999),

A Educação Rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão – gente da roça não carece de estudos, isto é coisa para gente da cidade (Leite, 1999, p.14).

Contudo, é relevante conhecer a origem da Educação Rural no Brasil para melhor compreendermos a trajetória da Educação do Campo. Sabe-se que a sociedade brasileira sofreu grandes transformações. No início do século XXI, ela passou por várias contradições sociais como fome, miséria, exploração, exclusão, oligarquias, entre outros. Assim, a educação também passou por diversas mudanças em suas concepções.

Na Constituição que vigorou de 1824 a 1891, não era mencionado e nem se demonstrava preocupação com a educação voltada para os povos que viviam no campo. De acordo com a pesquisadora Cláudia Passador (2006), foi em 1889, com a Proclamação da República, que teve origem a concepção de Educação Rural no Brasil. Naquela época, o governo criou uma Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria para atender, exclusivamente, estudantes das áreas rurais. Entretanto, a mesma foi extinta entre 1894 a 1906. Porém, foi novamente instalada em 1909, como instituições de ensino para agrônomos e, somente na década de 1930, após a criação do Ministério da Educação, constituiu-se como "educação pública efetivamente nacional" (Passador, 2006, p. 119).

A partir de 1930, a concepção de Educação do Campo configura-se em um conjunto de políticas com definições elaboradas para este atendimento. Nessa época, surgiu o ruralismo pedagógico e a inversão das classes emergentes – elite agrária X elite industrial, que tinha por objetivo fixar o homem no campo. Isso porque, com o desenvolvimento econômico e a crescente industrialização no país, as pessoas que viviam no campo começaram a sair para as cidades e, nesse cenário, a Educação Rural buscou formas de manter essas pessoas no campo, já que era necessária a mão de obra dos trabalhadores pelas elites agrárias.

Um dos fatos importantes ocorreu em 1934, quando os Pioneiros da Escola Nova, representados pelos setores intelectuais, cafeicultores, classe média e até mesmo por populações urbanas, representaram uma nova relação de forças vindas das insatisfações da sociedade, solicitando reformas educacionais. Com isso, a Constituição de 1934 sinaliza para importância de uma concepção de educação profissional voltada para o contexto industrial, e

quanto à Educação Rural, determina em seu artigo 156, Parágrafo único, que: "Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual." Essa Constituição foi o primeiro texto legal que destinava recursos para a Educação Rural e que atribuiu à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino, embora as políticas públicas para o cumprimento dessa lei nunca tivessem sido implementadas, naquela época.

Num breve retrospecto na história vê-se que foram usadas diversas estratégias voltadas para o campo. Em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural que buscava expandir o ensino e preservar a cultura do homem do campo. Em 1940, foi criada a Imprensa de Assistência Técnica em Expansão Rural. Em 1950, foi criada a Companhia Nacional de Educação e o Serviço Social Rural que especificam a formação de técnicos responsáveis por projetos e programas de melhoria de vida, mas sem discutir os problemas do campo. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61) traz a Educação Rural como responsabilidade dos municípios.

Nesse período, surgem as primeiras contribuições de Paulo Freire para a educação. Ele buscou valorizar, por meio de suas propostas, o sujeito do campo, principalmente com a alfabetização de adultos. Com a LDB 5692/71, houve um momento de estagnação da Educação Rural. Esta Lei trouxe discussões sobre o Ensino Médio para a sociedade em geral, mas nada específico para a Educação Rural.

Esse cenário começa a mudar em 1988, com a promulgação de uma nova Constituição, na qual são estabelecidos vários artigos (Art. 23, 26 e 28) com orientações para atender à realidade dos povos camponeses. Neste caso, levou-se em conta seu contexto, sua cultura, seu espaço e seu modo de viver com políticas públicas educacionais, entretanto elas continuavam muito precárias. Somente na década de 1990 foram efetivados os primeiros debates e movimentos para pensar a educação pública, a partir das realidades do campo.

O marco histórico originário da Educação do Campo – na perspectiva do protagonismo dos sujeitos, buscando sua diferenciação com as formulações até então existentes relacionadas à Educação Rural - foi a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em julho de 1997, organizado através da parceria entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A partir do ENERA surgiu o propósito de realização da I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo. Nesse momento, já com a ampliação e a participação de outros atores sociais como, sindicatos, universidades e órgãos públicos, professores (as) e instituições religiosas, em torno da proposta da conferência. Em 1998,

realizou-se, em Luziânia/ GO, a I Conferência Nacional da Educação do Campo (Relatório do grupo de trabalho de Educação do Campo de Minas Gerais, 2012, p. 4).

De acordo com o texto de apresentação das Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais (2015),

Apesar das lutas empreendidas nas décadas de 60 e 70 do século XX, por diferentes setores que procuravam construir propostas de inclusão dos povos do campo nas políticas educacionais, de forma a garantir o direito à educação e à escola, é preciso assinalar que, somente com a redemocratização do país nos anos 1980 e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, a Educação Rural emerge como uma construção com e dos povos do campo, em que se reconhecem suas especificidades e seus direitos na construção de uma escola de qualidade para todos os cidadãos (Minas Gerais, 2015, p. 6).

Após muitos debates e entendimentos, em 2002, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, consideradas eixos de orientações essenciais para a garantia de avanços na Educação do Campo e para a promoção do fortalecimento da identidade dos sujeitos e dos educadores do campo.

Hoje, a lei que vigora é a LDB 9394/96 que reconhece “a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a Educação Rural”. Além disso, destaca-se o seu artigo 28 que traz:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da Zona Rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na Zona Rural. (BRASIL, 1996, p.11)

Apesar desse artigo falar sobre o caráter diferenciado, o currículo, as metodologias e a organização escolar que devem ser adequados às necessidades dos estudantes que moram no campo, entende-se que esta adaptação, muitas vezes, não é pensada quando uma escola urbana atende a estudantes do campo. Estes não exercem o seu protagonismo, uma vez que não lhes é dada a oportunidade de escolha, de participar da organização escolar que deveria ser voltada para atender às suas especificidades, aos seus interesses. Isso pode contribuir para a falta de perspectiva de vida dos estudantes camponeses e influenciar no seu interesse e permanência na escola.

Pelos estudos realizados, entende-se que a luta pela Educação do Campo não é atual. Ela já acontece há muito tempo, especialmente pelos movimentos sociais que tomam a frente dessa busca incansável. Embora as primeiras discussões sobre a Educação do Campo tenham ocorrido em 1996, somente em 2008 ela foi constituída como política pública. Este fato demonstra que o Brasil ainda tem muito que caminhar para efetivar uma verdadeira concepção de Educação do Campo.

Uma das conquistas na consolidação da Educação do Campo é a instituição do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA⁶. O Decreto destaca os princípios da Educação do Campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos político-pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (Educação do Campo: marcos normativos, 2012, p. 5-6)

Ainda que o atendimento à população do campo tenha sido tratado na Constituição de 1988, não houve a construção de mecanismos que garantissem o direito de acesso e permanência dessa população à escola. Nesse sentido, o ENERA⁷ fomentou o debate sobre esse desafio e uma de suas conquistas mais importantes foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, no âmbito do Ministério de Desenvolvimento Agrário, para pensar projetos de escolarização e alfabetização de jovens e adultos assentados e acampados. A partir das experiências desse programa houve a ampliação e o fortalecimento dos debates sobre a Educação do Campo (Relatório do grupo de trabalho de Educação do Campo de Minas Gerais, 2012, p. 5).

Ainda sobre o Decreto, Molina e Sá (2012) destacam:

Mantém-se nesse instrumento legal que eleva a Educação do Campo à política de Estado, não só a demarcação das escolas do campo neste território, mas também a importante definição de que sua identidade não se dá somente por sua localização geográfica, se dá também pela identidade dos espaços de sua reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhem em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados (Molina e Sá, 2012, p. 327).

⁶ O PRONERA, Programa que tem como objetivo “promover o acesso à educação formal, em todos os níveis, aos trabalhadores e trabalhadoras nas áreas de reforma agrária” (RIBEIRO, 2010, p. 189), é voltado para a formação docente e acontece em, pelo menos, três frentes: Práticas formativas para atender à alfabetização e escolarização de adultos; cursos ofertados em nível médio, modalidade Magistério; Práticas relacionadas à formação em nível superior para atuação nos anos iniciais (Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo, Pedagogia das Águas, entre outros); Práticas relativas à formação para atuação nos anos finais do fundamental e no Ensino Médio, cursos de Licenciatura em diferentes áreas do conhecimento.

⁷ ENERA - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária que se constituiu num espaço de apresentação pública das experiências formativas e educativas do MST, e também um espaço de reivindicação e luta pelo acesso ao direito de estudar no campo em condições dignas.

Nesta breve retrospectiva, fica explícito que durante vários anos, não houve propostas educacionais voltadas para os povos camponeses que sempre estiveram às margens da política educacional brasileira. Porém, com os movimentos e lutas pela terra, entendeu-se que os sujeitos do campo necessitavam de uma educação pensada para eles.

O surgimento da proposta da Educação do Campo trouxe a valorização dos sujeitos, de seus saberes, com ensinamentos adequados à sua realidade e necessidade, tendo o processo de escolarização características específicas aos povos camponeses. Há que se destacar que a institucionalização da Educação do Campo é uma dívida histórica com a população camponesa, apesar de, ainda hoje, presenciarmos em nossa sociedade a retirada de crianças e adolescentes de seus espaços, de suas comunidades e serem levadas para escolas da cidade.

Por este e outros motivos, nas discussões sobre a Educação do Campo, os movimentos sociais ganham destaque ao protestarem contra o descaso público com o povo do campo. Estes movimentos buscam promover a igualdade de oportunidades, na educação básica, aos sujeitos do campo. Não uma educação adaptada, mas uma educação pensada para estes sujeitos, que respeite a especificidade da Educação do Campo e a diversidade de seus sujeitos, o que é reforçado por Arroyo (2010) quando diz que

O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostra o quanto se reconhecem sujeitos de direitos (Arroyo, 2010, p.73).

Segundo este autor, “somente a educação se tornará realidade no campo se ela ficar colada ao movimento social”. Ele diz, ainda, que “o próprio movimento social é educativo”, pois “forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde a criança ao adulto, novos seres humanos vão se constituindo” (Arroyo, 2010, p. 12).

Ao analisar a história da Educação do Campo, percebe-se que ela está alicerçada na luta dos povos camponeses, na luta dos Movimentos Sociais por uma educação emancipadora, numa escola que tenha uma ação efetiva na vida dos sujeitos do campo, na sociedade como um todo. Entende-se que ela não é apenas escolarização; é formação dos sujeitos que compõem a sociedade; é uma educação da vida que deve acontecer no contexto da temporalidade destes sujeitos. Ou seja, o estudante do campo tem a possibilidade de aprender tanto na escola, quanto em suas vivências no campo.

Assim, entende-se que a Educação do Campo é voltada para a especificidade das pessoas do campo, pautada na luta dos sujeitos em busca dos direitos à educação que atenda às suas necessidades, e isso se fortalece quando se busca amparo nos princípios que abrangem a formação humana, como também a valorização dos diversos saberes no processo educativo, o respeito aos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem. É nesse sentido que se percebe que, para atender adequadamente aos estudantes do campo, é necessário criar condições para que ocorra uma aprendizagem significativa e se cumpra “o pleno desenvolvimento do educando” (LDB 9394/96, art. 2º).

2.2 – Princípios e conceitos da Educação do Campo: orientações para a pesquisa

A Educação do Campo abarca uma proposta específica de educação e sociedade. Ela pauta a escola e a formação humana com princípios que a embasam e a diferenciam de outras propostas de educação existentes. Tais princípios somam-se, complementam-se, dando consistência a essa proposta de educação diferenciada e que visa o enraizamento de direitos das populações do campo. São eles: o protagonismo dos sujeitos do campo, a escola de direito e o projeto de escola vinculado a um projeto de campo. A estes princípios integram três importantes dimensões: Educação do Campo como luta; como prática; como política pública.

2.2.1 – Protagonismo dos sujeitos do campo

A Educação do Campo é um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que têm o campo como seu espaço de vida. Nesse sentido, ela é uma educação que deve ser *no e do* campo. Nesse contexto, retoma-se a Caldart (2002),

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento “por uma Educação do Campo” é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, a uma educação que seja *no e do* campo”. “No, o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do, o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2002, p.26).

De acordo com Caldart (2009), na sua origem, o ‘do’ da Educação do Campo tem a ver com o protagonismo dos movimentos sociais camponeses:

[...] não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, Educação do Campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um ‘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 prática (Caldart, 2009, p. 41).

A perspectiva da Educação do Campo é exatamente para que os camponeses assumam a condição de sujeitos de direitos. Toda essa discussão é para que as populações do campo não sejam apenas aqueles que recebem o que vem pronto, não sejam passivas e recebam somente aquilo que é oferecido e, às vezes, com o que sobra, como exemplo, a imposição de vagas somente em escolas urbanas que não reconhecem os alunos como sujeitos.

Fernandes (2002), ao discorrer sobre a Educação do Campo diz acreditar que

[...] pensar em uma educação voltada para o campo significa reconhecer que o campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas, é no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação (Fernandes, 2002, p.92).

Assim, a proposta da Educação do Campo é que os povos camponeses construam ou participem da construção do que é realmente importante para eles como, por exemplo, que a proposta pedagógica dessas escolas seja construída em parceria com a comunidade como um todo. Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo, feita, sim, através de políticas públicas, mas construídas pelos próprios sujeitos que vivem no campo. Por isso, o papel do lugar é determinante. De acordo com Milton Santos (2001)

O lugar não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro (Santos, 2001, p. 114).

Corroborando com essa proposição, Carvalho (2022) afirma que

Os sujeitos do campo estão em constante movimento em defesa da própria vida, isso nos leva a questionar o nosso olhar em relação ao campo e seus sujeitos como lugar ou pessoas de atraso. Atualmente, os sujeitos, por meio das organizações sociais, sindicais, religiosas, buscam o reconhecimento e lutam por ocupar seu território

como o campo de possibilidades, de saberes, de viveres e fazeres próprios (Carvalho, 2022, p. 44).

É a questão dos saberes tradicionais, das histórias de vida, da história das comunidades que não pode ser desconsiderada quando se pensa numa Educação do Campo, uma educação para o sujeito do campo.

Na visão de Arroyo (2010),

Quando os povos dos campos em sua rica diversidade se mostram vivos, até incômodos fecundam e dinamizam mesmo a escola. Obrigam-nos a redefinir olhares e superar visões inferiorizantes, negativas com que em nosso viciado e preconceituoso olhar classificamos os povos do campo e seus modos de produção, a agricultura familiar e suas instituições, a família, escola (Arroyo, 2010, p. 9).

A Educação do Campo tem uma perspectiva de luta dos movimentos sociais, luta das comunidades rurais, das pessoas dos territórios rurais, dos pequenos agricultores. É uma perspectiva quando os sujeitos do campo, organizados, passam a exigir do Estado o direito a uma educação de qualidade. Então, ela nasce nessa perspectiva transformadora e libertadora. Ela traz todas as dimensões do território para além da produção. Ela traz a cultura, a religiosidade; traz a dimensão de que o território é habitado por sujeitos com sonhos, que tem outros aspectos de uma vida para além da produção.

Por essas razões é que afirmamos a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por grupos sociais [...]. O movimento *Por uma Educação do Campo* concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam pelo acesso e permanência na terra para garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais (Fernandes; Molina, 2005, p. 63).

Para Arroyo (2010), os sujeitos do campo se reconhecem como sujeitos de direitos através de suas lutas e ações que realizam, dos riscos que assumem. Argumenta que a escola, por trabalhar com sujeitos, deveria garantir os seus direitos, mas contrariando essa lógica, se mostra excludente destes direitos. Ela só olha o estudante e não vê que por trás deste há um ser humano com uma história de lutas, de vivências, consciente de seus direitos, que age, participa, fala, mostra suas diferenças.

Arroyo (2010) aponta que, reconhecer o trabalhador do campo como sujeito de direitos, “pode ser uma característica fundamental da educação básica no campo, porque essa é uma característica dos movimentos sociais, ser feitos por sujeitos, valorizar as pessoas, respeitar suas diversidades, seus direitos”; acrescenta que “vincular a educação com os

direitos e vinculando a educação com os direitos, vincula a educação com os sujeitos. Os sujeitos concretos, históricos, tratados como gente na escola”.

Segundo Arroyo e Fernandes (1999),

Situar a escola no horizonte dos direitos significa dizer que os direitos representam sujeitos, por isso a escola, a educação básica, tem que se propor a tratar o homem, a mulher, a criança e o jovem do campo como sujeitos de direitos. Nesse sentido, é fundamental que a escola leve em consideração a realidade desses sujeitos, isso porque a escola deve ser capaz de interpretar e intervir naquela realidade no sentido de transformá-la e não apenas agir em conformismo com o estado das coisas (Arroyo e Fernandes, 1999 *apud* Siqueira, 2020, p.149).

Dessa forma, os sujeitos do campo, sendo protagonistas de suas histórias, buscam uma concepção de educação diferenciada que contemple suas especificidades. Lutam por uma educação que garanta a participação democrática dos alunos, famílias e comunidades na elaboração, organização e execução das propostas pedagógicas e administrativas da escola, assumindo, assim, sua condição de sujeitos de direitos que precisam ter garantido o direito a uma educação de qualidade.

2.2.2 – Escola do Campo: *Escola de Direitos*

Ao pensar na escola como direito, deve-se pensar a educação a partir da realidade do campo e para o campo. Segundo Siqueira (2020), a LDB 9394/96

[...] configura um direito conquistado por cidadãos que, por décadas, tiveram seus direitos sonogados, já que o acesso à educação era privilégio de poucos. Desse modo, a educação básica configura-se com o direito ao conhecimento e a democratização do saber. Essa universalização da educação básica no Brasil está relacionada à luta popular por direitos...

Então, o que determina a especificidade da Escola do Campo? Na Escola do Campo, o sujeito se apropria de conhecimentos científicos, das novas relações entre o mundo e a ciência e o mundo da vida cotidiana. É onde se amplia o conhecimento sobre a interdependência campo-cidade. Além disso, é também espaço de convívio onde acontecem festas, reuniões, vacinações, bazares, celebrações religiosas e demais eventos típicos ao campo. A escola precisa estar atrelada a tudo que acontece dentro e fora dela. Uma escola que vincule educação às questões sociais específicas da realidade do campo, questões estas voltadas para a

transformação social. Daí a necessidade de uma Escola do Campo que trabalhe as questões sociais inerentes à cultura, aos valores e à luta do/no campo.

Para Molina e Antunes-Rocha (2014),

A Escola do Campo, demandada pelos movimentos sociais e pelos sujeitos que a constituem é, necessariamente, um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, a partir da perspectiva de um projeto popular de desenvolvimento, e que cria e estabelece uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político (Molina; Antunes-Rocha, 2014 p. 226).

Conforme as autoras, uma Escola do Campo é aquela que,

[...] m seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida; uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas e intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (Molina; Antunes-Rocha, 2014 p. 226).

Munarim *et al* (2011) aponta que

[...] as escolas do campo possuem uma lógica diferente das escolas da cidade no que diz respeito a sua temporalidade e organização. Um exemplo é que as escolas do campo são frequentadas por estudantes que trabalham na agricultura familiar e dessa forma também aprendem e se socializam na própria produção do campo, no ritmo das colheitas e plantações, nos tempos de trabalho e nos tempos de descanso (Munarim *et al*, 2011, p. 61).

Diante do exposto, entende-se que lutar pela Educação do Campo é mostrar às pessoas que vivem no/do campo que elas são capazes de mudar o meio onde estão inseridas e que isso é possível com a concretização de sua formação política, social e cultural. E, nesse processo, é necessário que os educadores entendam que a escola rural, do campo, não é uma adaptação da escola urbana. Ela tem suas especificidades, sua vitalidade, sendo que seus sujeitos estão se construindo na luta pela terra, nos movimentos sociais e culturais, na sua emancipação como sujeitos concretos, históricos; sujeitos de direito ao saber, ao conhecimento, à cultura produzida e voltada para a ética, para os valores próprios de uma educação básica do campo.

Nesse sentido, podemos afirmar que a Escola do Campo como escola de direito é aquela que proporciona a participação dos sujeitos do campo em sua prática pedagógica. Aquela que integra seu currículo aos saberes e fazeres dos sujeitos do campo. Aquela que considera a cultura, as necessidades, as produções, as potencialidades existentes no campo, nas comunidades atendidas, como possibilidades pedagógicas e as transforma em parte de seu

currículo, promovendo o sentimento de pertencimento dos seus sujeitos ao espaço escolar que vai além das edificações da escola.

2.2.3 – Projeto de escola vinculado a um projeto de campo

Por muito tempo, o direito a uma educação de qualidade às pessoas do campo fora negado, já que as metodologias ou marginalizavam-nas ou estavam vinculadas ao mundo urbano, ignorando as especificidades do povo campesino. As políticas de educação para o campo usaram, como parâmetros, os modelos de projetos educacionais dos centros urbanos, buscando promover a educação e evidenciar que campo e cidade faziam parte de uma mesma realidade. Porém, dessa imposição, resultou numa “pseudo-Educação do Campo”.

Com as pressões das lutas e dos movimentos, por uma educação que atendesse às especificidades do campo, foi necessária a criação de políticas públicas voltadas para as escolas do campo cujos projetos estariam vinculados a um projeto de campo. Desse modo, as propostas políticas para a Educação do Campo, são necessárias para constituírem-se em uma política de formação que desenvolva capacidades que afirmem o campo e não para fragmentá-lo. O campo precisa estar fortalecido; o campo, as escolas do campo e as populações do campo de forma integrada. Isso implica em formação inicial e continuada como necessidades sociais do campo; formação para a diversidade do conhecimento. A busca incessante de conhecimento e de condições para permanecer no campo, trabalhar no campo e fazer o campo crescer do ponto de vista do desenvolvimento sustentável, ambiental e não mercadológico.

Esses são os principais aspectos necessários à reflexão das políticas públicas para a Educação do Campo. É necessário entendê-los, uma vez que o povo campesino luta por sua sobrevivência, por melhores condições nos espaços de produção da agricultura, pela reafirmação de sua identidade cultural, através de processos de aprendizado e formação que tenham significado e contribuam para o modo de vida que escolheram para seu futuro.

Para Arroyo (2010), existe uma “cultura hegemônica que trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romantizada ou depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos”. O que se percebe é que o modelo de educação básica existente quer impor ao campo currículos, saberes e valores incorporados à escola urbana, como se o campo com sua cultura, seus valores, seus sujeitos pertencessem a um passado e pudessem ser esquecidos e superados. Querem impor a adaptação das propostas,

da escola, dos currículos, dos calendários, enfim, dos sujeitos do campo ao modelo urbano-industrial moderno.

Esse autor ainda reforça que, “o suposto é que as propostas, os conteúdos são iguais para todos e devem ter a mesma finalidade: habilitar todas as crianças e jovens do campo ou da cidade para as experiências modernas da produção e do mercado”. Então, o autor diz que “pensar a proposta de educação básica do campo supõe superar a visão homogeneizadora e depreciativa e avançar para uma visão positiva”, entendendo que existem matrizes que são próprias do campo e que fazem parte da história da emancipação humana, do grande processo civilizatório que passou pelo campo e está se perdendo.

Ao compreender o contexto de como é a Educação do Campo, sua organização e sua concepção, também é preciso discuti-la como política pública. É preciso pensá-la vinculada à luta dos movimentos sociais do campo porque ela é, enquanto concepção de educação, uma conquista dos movimentos sociais. Então, não pode ser dissociada da luta dos movimentos do campo. Arroyo (2010) elucida que

O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostra o quanto se reconhecem sujeitos de direitos (Arroyo, 2010, p.73).

Assim, uma política pública de Educação do Campo deve respeitar todas as formas e modalidades de educação que se orientam pela existência do campo como espaço que é, ao mesmo tempo, produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que faz do campo um espaço diferente, novo, e não um espaço reduzido, atrasado e sem cultura, como se pensava e até mesmo aparecia nos documentos oficiais do passado.

Nesse contexto de lutas e conquistas, escolas públicas do estado de Minas Gerais, que foram indicadas como escolas do campo pela Resolução SEE/MG nº 2820/2015, encontram-se diante do desafio de conhecer a Educação do Campo, seus sujeitos e trabalhar na perspectiva da educação que questiona e que liberta. Escolas localizadas na área urbana dos municípios que recebem a maioria dos estudantes residentes na Zona Rural foram consideradas como escolas do campo. A EEPJEG é uma dessas escolas, localizada na sede do município, atende a maioria dos estudantes moradores das comunidades rurais (Carvalho, 2022, p. 50).

Caldart (2011, p. 110), atribui que “uma Escola do Campo [...] é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais que também podem ajudar no

processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, suas culturas, seu jeito”. Sobre isso, Carvalho (2022) reforça que

A Escola do Campo, nesse sentido, torna-se espaço de garantia do direito ao acesso à educação com participação ativa dos sujeitos que integram a escola. A construção de projeto que oportunize a educação emancipadora deve contar com o protagonismo de toda a comunidade escolar. Quando nos referimos à comunidade escolar, trazemos à centralidade os profissionais da escola, os estudantes e responsáveis, as comunidades, os parceiros e apoiadores da escola. É necessário romper com os muros e ir além deles, receber e conhecer o que vem de além deles (Carvalho, 2022, p. 49).

Diante do exposto, entende-se que a Educação do Campo vem reafirmar uma concepção de educação numa perspectiva emancipatória, que esteja vinculada a um projeto histórico de lutas e de construção social e humana. Entende-se, também, que, ao conhecer mais de perto o contexto da Educação do Campo, de como são desenvolvidos seus trabalhos, suas realidades, alicerçamos nas reflexões relacionadas à educação pública brasileira e, principalmente, nas concepções inerentes às escolas do e no campo.

CAPÍTULO III: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ASPECTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, abordaremos as Representações Sociais em movimento como subsídio para analisar as representações dos professores, suas formas de pensar, sentir e agir sobre os alunos que moram no campo. Diante disso, consideramos relevante apresentar alguns pressupostos da Teoria das Representações Sociais, tendo por base Moscovici (2010, 2015), além das Representações Sociais em Movimento na visão de Antunes-Rocha (*et al* 2017).

3.1 - A perspectiva das Representações Sociais em Movimento

As Representações Sociais são formas de pensar e sentir que orientam as práticas. E as práticas, por sua vez, orientam formas de pensar e sentir. Por este motivo, nos estudos das Representações Sociais, pergunta-se muito sobre o que a pessoa faz. Isso porque, às vezes, falar sobre o que se pensa é abstrato. E quando se fala sobre o que se faz, está-se dizendo, exatamente, o que se pensa e como se sente.

Antunes-Rocha (2012) apresenta a Representação Social como um conhecimento gerado no cotidiano entre as pessoas e suas relações, mediadas pela mídia, saberes religiosos, científicos e a experiência, e que se apresenta como lógico e criativo visando tornar familiar o que nos é estranho (Siqueira, 2020, p. 23).

De acordo com Jodelet (2001, *apud* Siqueira, 2020) a Representação Social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada; ela permite a compreensão do processo representativo de um sujeito sobre algum objeto.

Dessa forma, entende-se que a Representação Social permite ao sujeito interpretar o mundo, facilita a comunicação, orienta as ações e comportamentos e, nesse sentido, tem-se a ideia de que a prática escolar não está imune a um conhecimento resultante da interpretação, da comunicação entre os sujeitos. É nesse contexto que se concebe que a identificação das representações que permeiam a realidade educacional possa contribuir com a análise dessa realidade, uma vez que, “o propósito de todas as representações é o de transformar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, em familiar” (Moscovici, 2010, p.23). Isso significa que o indivíduo precisa conhecer o objeto ou sujeito para representá-lo.

Para se construir uma Representação Social é preciso que o objeto esteja na vida da pessoa, demandando a tomada de posição desta pessoa sobre aquele objeto. Tomar posição

significa fazer uma prática que faça diferença para o objeto. Então, uma representação social “é sempre uma representação de alguém sobre alguma coisa [...] uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos conhecimentos e da comunicação entre os indivíduos” (Moscovici, 2012, p. 27).

Corroborando com essa consideração, Antunes-Rocha (*et al.*, 2021) afirma que “uma representação social pode ser compreendida como um conhecimento em movimento, dado que é produzida em um contexto também em movimento e que, por isso, pressiona exigindo mudanças” (Antunes-Rocha *et al.*, 2021, p. 106).

Diante do exposto, vê-se que as Representações Sociais são subsidiadas pela linguagem, instrumento responsável por realizar a aproximação entre o conceito e a imagem de um determinado objeto. Dessa forma, memória e comunicação atuam em paralelo no processo de geração das Representações Sociais.

No contexto desta pesquisa, a TRS se estabelece como aporte de grande relevância, uma vez que oferece possibilidade de argumentações e questionamentos, elementos fundamentais à produção de inferências e análises sobre as representações elaboradas pelos professores sobre os alunos camponeses. Baseada nessa teoria, a perspectiva das Representações Sociais em Movimento vem indicar as possibilidades de mudanças na forma de pensar, sentir e agir dos sujeitos, quando estes lidam com situações novas em suas vidas.

Antunes-Rocha (2012), pesquisadora das Representações Sociais em Movimento (RSM), conseguiu identificar que, em determinados contextos, as Representações Sociais não se apresentam estagnadas. Para ela, as RS tendem a se movimentar. Essa afirmativa é corroborada por Moscovici (2012) que apresenta o conceito de “pressão por inferência”, onde o sujeito que vivencia tensões é impelido a tomar decisões sobre como agir, movimentando suas representações sobre determinado objeto.

Contudo, nenhum movimento acontece sem que algo o impulsione. Para que isso ocorra é necessário que o sujeito passe por uma “pressão por inferência⁸” (Moscovici, 2010), pois é ela que fará com que o sujeito reaja diante de uma determinada situação, tentando superar o desconforto que vem junto com o novo. Dessa forma, entende-se que o movimento “não está na representação ancorada, mas nos deslocamentos que o sujeito realiza quando é pressionado pelo estranho” (Antunes-Rocha, 2018). Isso porque o sujeito não se movimenta

⁸ A pressão à inferência acontece quando um indivíduo ou grupo toma uma determinada posição frente a um objeto, a partir de seu posicionamento social, que faz com que ele possa produzir uma opinião rápida, de acordo com suas estratégias de reconhecimento da realidade.

sozinho. O seu movimento está condicionado às suas relações em comunidade, com outros sujeitos e nas mudanças que ocorrem no contexto social.

Na escola, *locus* desta pesquisa, percebe-se que, alguns educadores, já veem a escola como local de transformação, local de repensar a prática com a aceitação do “novo”. Mas, o fato é que o novo é sempre inquietante e desafiante. Moscovici (2010, p.43) diz que “quando estudamos Representações Sociais, nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informações, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender”. O mesmo autor também considera que, “ao estudar uma representação, nós devemos sempre tentar descobrir a característica não familiar que a motivou” (Moscovici, 2010, p. 59)

Segundo a abordagem teórico-metodológica das RS, as práticas vividas e partilhadas dos professores com os alunos possibilitam entender como essa interação foi apropriada, transformada e traduzida a partir de suas experiências ocorridas na escola. Assim, as RS, neste contexto de pesquisa, significam conhecer o que os professores pensam sobre os alunos que vivem no campo e suas expectativas em relação a esse objeto; significa compreender os aspectos relevantes da prática pedagógica e os ajustes que ocorrem no processo ensino-aprendizagem desses alunos.

Na busca por compreensão dos sentimentos e ações dos professores com os alunos campesinos, torna-se relevante levar em conta a existência das várias trajetórias que fizeram o percurso desses professores. Por isso, faz-se necessário entender tanto o que trazem e vêm construindo de representações do que é ser professor, como suas trajetórias na educação básica, em suas profissões, em suas participações em movimentos que acontecem na escola e no seu entorno em prol dos direitos daqueles que vivem no campo. Segundo Celso de Sá, “os fenômenos de representação social estão “espalhados por aí”, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais” (Sá, 1998, p. 21).

Logo, a presente pesquisa buscou analisar as Representações Sociais construídas pelos professores que trabalham na EEPJEG, escola urbana, e que atendem a alunos que moram no campo, tendo o movimento como a forma de compreensão dos processos vivenciados pelos professores diante do novo.

O termo “movimento”, utilizado neste estudo, traz o significado de “mudança” (Siqueira, 2020) na perspectiva de que as RS não são estanques. Elas se modificam na medida em que os sujeitos (os professores) entendem que os objetos (os estudantes campesinos) têm

suas histórias com suas particularidades. A partir desse entendimento, é possível aos sujeitos elaborarem novas representações desses objetos (Antunes-Rocha, 2018).

Para Freitas-Justino (2021, p. 129) “o movimento não implica necessariamente em mudança de uma representação social em relação a um determinado objeto, mas está relacionado ao movimento, um esforço que o sujeito empreende para seguir e superar o desconforto causado pela novidade”. "As Representações Sociais em Movimento nos indicam que o “estranho” pode provocar mudanças nas formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos," (Antunes-Rocha *et al.*, 2021). A autora afirma que

Diante do ‘estranho’ os sujeitos impelidos à inferência podem produzir três movimentos: (a) recusar-se a vivenciar o novo, não dando possibilidade à mudança e dando mais força ao saber já instituído; (b) aderir integralmente ao estranho, promovendo uma ruptura com o passado; ou (c) iniciar um processo de reelaboração do familiar, integrando o novo progressivamente (Antunes-Rocha *et al.*, 2021, p.109).

Assim, representar um objeto significa entendê-lo e apresentá-lo aos outros da forma mais simples e concreta possível. Significa assumir um posicionamento favorável, contrário ou indiferente ao objeto. Isso acontece porque, dependendo do contexto, a representação construída leva o sujeito a mudanças de atitudes que expressam seus posicionamentos em relação a um objeto, a um acontecimento ou a uma experiência; expressam a predisposição para a ação, com previsão do que o sujeito vai fazer e dizer sobre o objeto. Logo, o sujeito pode “negar o estranho, permanecer na situação de conflito, negar o familiar e aderir ao estranho e também reelaborar o familiar apropriando-se progressivamente do estranho”. Ou seja, o sujeito é impelido a se movimentar, reagir às novidades para se posicionar diante do novo. Para Antunes-Rocha (*et al.*, 2017):

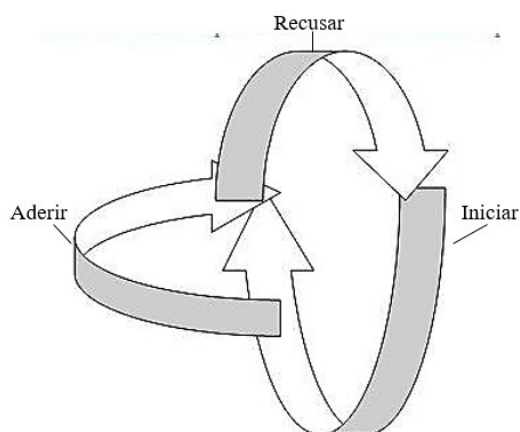
Ao analisar as Representações Sociais na perspectiva do movimento, busca-se observar a dinâmica vivenciada pelos sujeitos em relação ao objeto pesquisado e o seu contexto social, considerados os tempos passado e presente, buscando apreender a construção das formas de pensar, sentir e agir e suas possíveis alterações. Tal apreensão busca localizar os movimentos representacionais gerados a partir da reestruturação dos processos simbólicos e relacionais os sujeitos (Antunes-Rocha, *et al.*, 2017, p.346).

Entender esses três movimentos e identificá-los nas representações dos sujeitos requer o conhecimento da realidade vivenciada por esses sujeitos. A EEPJEG como já apresentada, é uma escola localizada na sede do município, já foi uma escola que cobrou mensalidade dos alunos, o que sugere uma proposta de escola elitizada. Assim, ser reconhecida como do

campo impõe uma reestruturação de conceitos, de valores e até mesmo mexe nos princípios. Reconhecer a EEPJEG como Escola do Campo é colocar na berlinda as próprias origens dos sujeitos e trazer à tona questões que revolvem sentimentos e práticas. O “ser do campo” pode até não ser estranho para os sujeitos da escola, uma vez que não é apenas a maioria dos alunos que são do campo, mas também muitos profissionais que ou viveram no campo ou trabalharam no campo e conhecem suas realidades.

Representamos os três movimentos por meio do desenho abaixo, apresentando uma interligação entre eles:

Figura 12: Representação dos movimentos propostos por Antunes-Rocha (*et al.*, 2021)



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Assim, o primeiro movimento apresentado por Antunes-Rocha (*et al.*, 2021), “recusar-se a vivenciar o novo, não dando possibilidade à mudança e dando mais força ao saber já instituído”; vem trazer a possibilidade de os professores não se reconhecerem como do campo e negarem a própria origem. Afinal, não é fácil para algumas pessoas, assumir que é do campo. Já no segundo movimento, “aderir integralmente ao estranho, promovendo uma ruptura com o passado”; é possível que alguns professores tendam a transformar sua prática totalmente reconhecendo os alunos e a escola como do campo e deixando no passado tudo o que se relaciona com uma prática que diminua as potencialidades dos alunos do campo.

Diante da indicação/reconhecimento da EEPJEG como Escola do Campo, os professores foram impulsionados a vivenciar uma nova realidade. As primeiras análises das entrevistas realizadas com professores da escola apontaram que há um esforço para reconhecer e, até mesmo, “compensar” os alunos do campo como pertencentes à instituição.

Dessa forma, observamos que, dos movimentos apresentados por Antunes-Rocha (*et al.*,2021), há indícios da presença do terceiro movimento que apresenta o “iniciar um processo de reelaboração do familiar, integrando o novo progressivamente”.

Nesse sentido, compreender as Representações Sociais que os professores têm de seus alunos, entendendo esses movimentos, torna-se essencial, pois oportuniza a reflexão sobre o que é oferecido pela EEPJEG aos alunos que vivem no campo, especialmente no que diz respeito à garantia de direitos, à promoção da cidadania e preparação para a vida em sociedade.

CAPÍTULO IV: O PERCURSO METODOLÓGICO: DE ONDE PARTIMOS E ANÁLISES DOS DADOS

Neste capítulo, abordaremos os caminhos percorridos para concretização da pesquisa. Aqui será descrita a caracterização dos sujeitos da pesquisa e a forma como os dados foram coletados com questionários e entrevistas realizados com os professores e como foi a organização e a análise desses dados.

4.1 – O início do percurso: material coletado

No processo de realização de uma pesquisa, sempre vão surgir dúvidas que exigem novos questionamentos, novas pesquisas, novas posições. Bicudo (2005) enfatiza que

(...) pesquisar quer dizer ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando suas múltiplas dimensões e andar outra vez e outra ainda, buscando mais sentido, mais dimensões, e outra vez mais... A interrogação mantém-se viva, pois a compreensão do que se interroga nunca se esgota (Bicudo, 2005, p.8)

Para Becker (1993, p. 12-13), “[...] toda pesquisa tem o propósito de resolver um problema específico que, em aspectos específicos, não é parecido com nenhum outro problema, e deve fazê-lo dentro de um ambiente específico diferente de todos os que existiram antes”.

Partindo desse ponto, entende-se que a metodologia é um importante instrumento utilizado na pesquisa, pois é ela que vai organizar todo o processo da pesquisa e como o trabalho seguirá até sua conclusão. Aqui serão definidos os passos a serem seguidos, os instrumentos a serem utilizados e a forma como os dados de estudo serão construídos. Assim, a metodologia é que irá definir as melhores estratégias para enriquecimento dos conhecimentos e encontrar explicações para as inquietações iniciais.

Dessa forma, optou-se por utilizar a pesquisa, de abordagem qualitativa, uma vez que este tipo de pesquisa leva em consideração as particularidades dos participantes que são estimulados a opinarem mais livremente sobre o assunto em questão. Ela traz grandes contribuições quando executada de forma correta e em contextos que dela necessitem. Sobre isso, Bicudo (2005) diz que

[...] a pesquisa qualitativa pode ser efetuada segundo uma atitude natural. Neste caso, os valores engajamento e participação podem ser assumidos, as questões da linguagem e da intersubjetividade podem ser colocadas como relevantes de modo a constituírem-se dados da pesquisa (Bicudo, 2005, p.24).

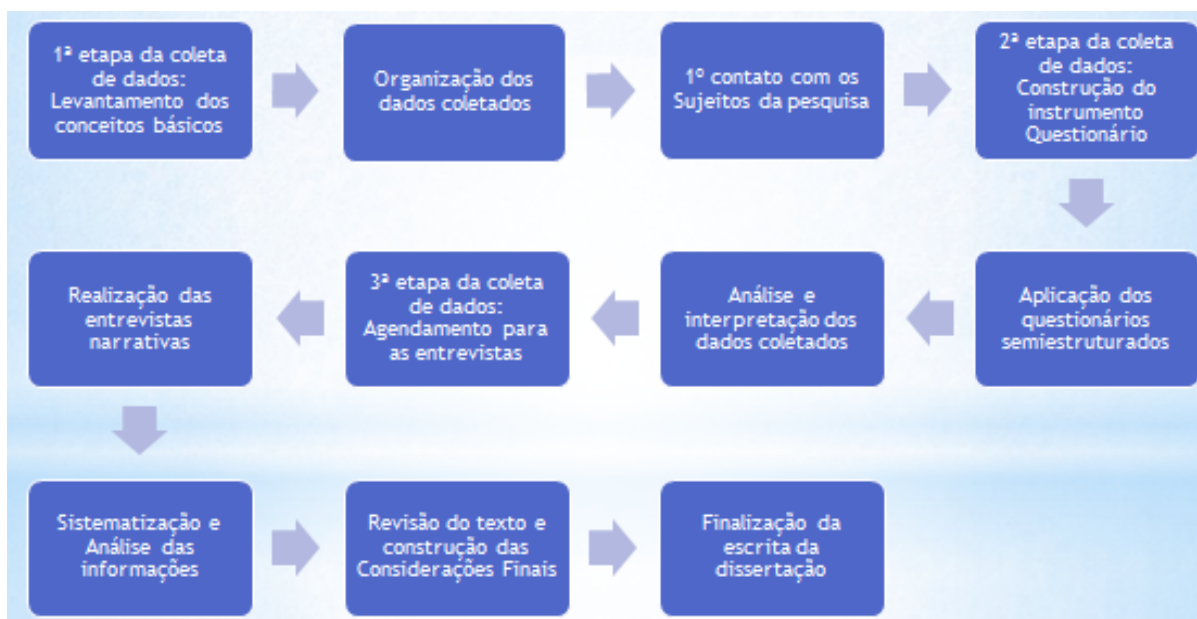
Assim, este estudo buscou pesquisar como os professores lidam com o contexto da Educação do Campo e dos impactos causados pela invasão da lama de rejeitos provenientes do RBF na rotina da escola. Neste caso, entende-se que a pesquisa qualitativa seja a mais adequada, uma vez que se busca entender o fenômeno em profundidade, de forma mais detalhada, ao considerar o ponto de vista dos participantes na situação a ser estudada.

Após análise dos objetivos da pesquisa, foi proposto pesquisar as representações, tendo por base os estudos do GERES⁹, grupo que está pesquisando as Representações Sociais em Movimento (RSM), construídas em uma perspectiva dentro da Teoria das Representações Sociais de Moscovici. Ainda foi proposta a realização de entrevistas narrativas somente com professores da EEPJEG que atuam em diferentes turnos, professores de idades diferentes e com formações também diferentes, além de trabalharem com estudantes que vivem no campo, e um estudo específico sobre a escola, sobre o seu histórico e sobre a presença dos alunos que residem no campo e que estudam na instituição *locus* da pesquisa.

A escolha do tema da pesquisa surgiu de um problema: investigar e compreender os professores em movimento: como pensam, sentem e agem frente às mudanças ocorridas na escola. Partindo deste, escolheu-se qual seria a metodologia a ser utilizada visando compreender as causas envolvidas nessa problemática. Assim, no percurso metodológico, a pesquisa passou por diversas etapas, como apresentado na figura seguinte:

Figura 13: Percurso Metodológico

⁹ O GERES, grupo de estudo das Representações Sociais formado por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento em torno do aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, busca entender o movimento como fenômeno representacional e vem se dedicando a refletir sobre as repercussões dos estudos das Representações Sociais em Movimento como uma possível corrente analítica dentro da Teoria das Representações Sociais.



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Dessa forma, no desenvolvimento da pesquisa, foi realizado o estudo da matriz da Educação do Campo, com as concepções, principais legislações e discussões que norteiam a Educação do Campo e a RSM na perspectiva de analisar o pensar, o sentir e o agir dos professores com relação aos alunos que moram no campo.

No levantamento de dados, algumas questões nortearam o trabalho: quem são estes alunos camponeses? Quando eles começaram a chegar à EEPJEG? Quais as comunidades em que eles estão? Quantos são e quantos vêm de cada comunidade? Quanto tempo eles percorrem para chegar à escola e outras perguntas que surgiram no decorrer da pesquisa. Aqui, foi feito um mapa desses alunos, não só porque eles são o objeto da pesquisa, mas também visando entender quem são eles, conhecê-los em profundidade. Além disso, foi realizado um estudo sobre os professores que atendem ao público camponês, procurando compreender quem são e qual o seu perfil enquanto professores de alunos residentes no campo.

Utilizou-se, como instrumento de pesquisa, para a obtenção de dados, o questionário semiestruturado. Sobre a utilização deste instrumento, Gil (2002, p.128) diz que ele pode ser definido como “uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”.

Também foi utilizada a entrevista narrativa com os professores, o que, entende-se, propiciou uma maior interação e diálogo entre entrevistador e participantes, além de uma

narração rica em detalhes. Esse tipo de entrevista tem como principal característica, conforme apontam Jovchelovitch e Bauer (2013), “o não direcionamento ou interferência do pesquisador no relato do entrevistado, que constrói histórias priorizando o seu ponto de vista sobre experiências e acontecimentos concretizados em sua trajetória de vida e nos contextos sociais nos quais se insere e atua” (Jovchelovitch e Bauer, 2013, p. 91).

Após a coleta de dados e de informações fornecidos pelos professores da EEPJEG, foram realizadas as entrevistas narrativas. Para Pimenta (2005), “os professores, que vivenciam esta modalidade de pesquisa, têm a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, sua condição de trabalhador, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho” (Pimenta, 2005 p. 526). Para participação da fase de entrevistas, foram escolhidos cinco professores para representarem o coletivo da escola. Posteriormente, houve a sistematização e a análise das informações, fazendo um cruzamento com o material coletado.

Com base nas análises dos dados, foi realizada uma revisão de todo o texto, a construção das considerações finais e a finalização da escrita da dissertação. Este é o caminho realizado para se conhecer, em profundidade, tanto os sujeitos da pesquisa, que são os professores, quanto os objetos que são os alunos camponeses.

Ressalte-se que as pesquisas desenvolvidas no mestrado profissional têm como exigência a apresentação de um produto educacional, produzido de forma crítica e reflexiva, de acordo com o saber teórico-prático construído durante a formação do pesquisador. Sabe-se, também, que o produto educacional, além de considerar o saber legítimo, aponta questões para além dele, pois estabelece um compromisso de quem o produz com as questões mais amplas da educação, baseado em reflexões do sujeito no seu ambiente de trabalho.

Dessa forma, esta pesquisa trouxe, como produto final, uma cartilha com informações sobre os estudantes do campo na EEPJEG, visando ser um instrumento na formação de professores para incluir o tema, Educação do Campo, no PPP da escola. Na cartilha foram apresentados os resultados das observações e análises realizadas no decorrer da pesquisa. Com isso, esperamos que os professores tenham a oportunidade de refletir sobre a própria forma de pensar, sentir e agir com relação aos alunos do campo; refletir sobre suas representações enquanto educadores em uma Escola do Campo.

4.2 – Questionários semiestruturados: análises dos dados coletados

Sabe-se que o questionário semiestruturado segue um modelo flexível com a utilização de perguntas abertas e fechadas, pré-definidas que ajudam a buscar respostas a diversos aspectos da realidade. Para Gil (1999, p. 132), as perguntas desse tipo de questionário “poderão ter conteúdo sobre fatos, atitudes, sentimentos, padrões de ação, comportamento presente ou passado, entre outros”.

Dessa forma, os dados dos questionários utilizados para esta pesquisa foram tabulados em quadros e gráficos, como apresentados a seguir. Apresentamos, também, as análises desses dados, tendo como suporte as concepções sobre a Educação do Campo.

4.2.1 – Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram 18 professores da EEPJEG, Escola do Campo, mas com localização na Zona Urbana da cidade de Barra Longa – MG. São docentes que atuam em diferentes áreas, sendo alguns pertencentes ao quadro de efetivos e outros, ao de contratados. A escolha desse estabelecimento de ensino para a pesquisa foi em função de a pesquisadora fazer parte do quadro de professores dessa instituição.

Antes da aplicação do questionário, foi acordado com a direção da escola que a entrega destes ocorreria em uma reunião administrativo-pedagógica mensal. No dia da reunião, foi concedido pela diretora um espaço para apresentação da pesquisa e convite para participação voluntária dos professores presentes. Foram convidados a responder o questionário (Apêndice A) 27 professores aos quais, seguindo os cuidados éticos, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) com informações importantes para entendimento do objetivo da pesquisa. Foi explicado que o TCLE é um documento obrigatório, no caso de pesquisas que envolvam pessoas, e que é construído de acordo com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP – UFMG). Este documento contemplou, também, além da autorização para publicação dos dados dos questionários, a manifestação do interesse dos professores em participarem de uma entrevista, outro instrumento para coletar dados imprescindíveis à pesquisa. Isso porque os dados coletados em uma pesquisa trazem informações basilares para o estudo de uma dada realidade.

Foi solicitado, pelos professores, que o TCLE fosse devolvido assinado junto ao questionário, num prazo de uma semana. Nesse contexto, 18 questionários foram devolvidos

respondidos. Assim, na análise de dados, os professores serão designados por letras do alfabeto (A, B, C, D...) com objetivo de preservação de suas identidades, uma vez que as identificações poderiam causar desconforto nas análises das respostas. Outro fator é a atenção aos preceitos éticos da pesquisa, já que se busca manter sigilo em relação aos sujeitos da pesquisa.

A aplicação do questionário buscou recolher informações que pudessem identificar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa como idade, gênero, formação, tempo de experiência docente e outras questões relacionadas às suas percepções sobre o trabalho docente realizado com o público campesino. Outra intenção foi selecionar os professores que participariam da fase de realização da entrevista narrativa.

Após a entrega dos questionários respondidos, realizou-se a sistematização das respostas, o que foi essencial para conhecer o perfil dos participantes e suas singularidades. Os dados coletados contribuíram para subsidiar a análise de investigação. A organização foi realizada de forma manual, pelo número de participantes ser reduzido, sendo dispensada a utilização de meios eletrônicos na tabulação dos dados coletados em 18 questionários. Assim, organizamos os dados em planilhas construídas manualmente contendo dados pessoais, atuação profissional e formação dos professores entre outras informações, conforme quadros abaixo:

Quadro 4: Perfil dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Gênero	Idade	Formação	Vínculo profissional e cargo	Experiência docente (em anos)	Anos de trabalho na escola atual	Nível de ensino que atua/turno	Disciplina que leciona
A	Feminino	36-40	Especialização	Contratada	08	03	Ens. Fund.	Prof. Apoio
B	Feminino	26-30	Especialização	Contratada	05	02	Ens. Fund.	Prof. Apoio
C	Feminino	51-55	Especialização	Efetiva	20	07	Ens. Fund. e EJA	Ensino Religioso
D	Feminino	31-35	Especialização	Efetiva	07	07	Ens. Fund. e Ens. Med.	Ciências/ Biologia
E	Feminino	41-45	Licenciatura	Efetiva	14	04	Ens. Fund., Ens. Med. e Educação em Tempo Integral	Educação Física
F	Masculino	46-50	Licenciatura	Efetivo	23	16	Ens. Fund. e Ens. Med.	Língua Portuguesa
G	Feminino	56-60	Especialização	Efetiva	36	04	Ens. Fund. e Ens. Med.	História
H	Feminino	36-40	Especialização	Efetiva	10	04	Ens. Fund. e Educação em Tempo Integral	Matemática
I	Feminino	41-45	Licenciatura	Contratada	06	04	Ens. Fund., Ens. Med., EJA e Educação em Tempo Integral	Artes
J	Feminino	46-50	Licenciatura	Contratada	11	06	Ens. Fund. e Educação em Tempo Integral	Prof. Apoio e Estudos Orientados
K	Masculino	36-40	Licenciatura	Efetivo	09	04	Ens. Fund., Ens. Med., EJA e Educação em Tempo Integral	Educação Física
L	Feminino	+60	Licenciatura	Contratada	43	02	Ens. Fund., Ens. Med. e Educação em Tempo Integral	Geografia
M	Feminino	36-40	Licenciatura	Efetiva	09	09	Ens. Fund., Ens. Med., EJA e Educação em Tempo Integral	Língua Portuguesa
N	Masculino	21-25	Licenciatura	Contratado	03	02	Ens. Fund., Ens. Med., EJA e Educação em Tempo Integral	Geografia e História
O	Masculino	+60	Licenciatura	Efetivo	15	15	Ens. Fund., Ens. Med. e Educação em Tempo Integral	Matemática
P	Masculino	46-50	Bacharelado	Contratado	03 meses	03 meses	Ens. Fund. e Ens. Med.	História
Q	Feminino	41-45	Licenciatura	Contratada	03	01	Ens. Fund.	Prof. Apoio
R	Feminino	46-50	Especialização	Contratada	12	10	Ens. Med. e EJA	Física e Matemática

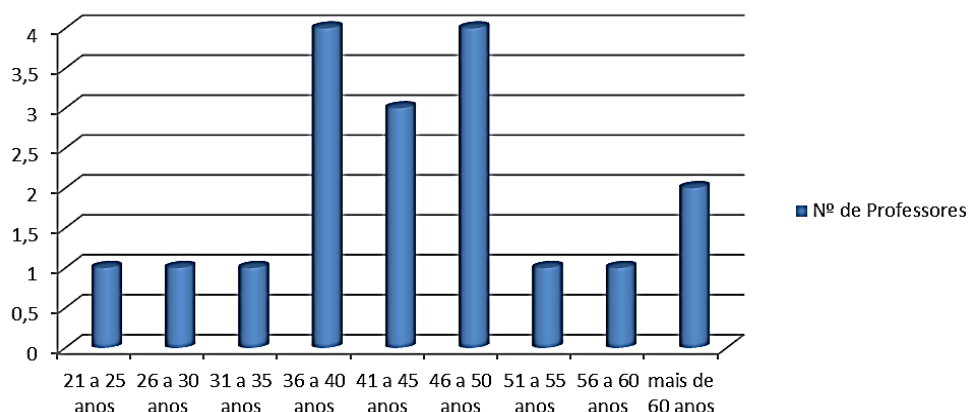
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023).

De acordo com os questionários aplicados, apresentamos os dados referentes aos professores respondentes à pesquisa, no total 18. A taxa de retorno foi de 66,6%, o que pode ser considerado bom, já que geralmente esse instrumento de pesquisa tende a ter em média 25% de devolução (Marconi e Lakatos, 2005).

Ao analisar os dados obtidos, vê-se que dos professores participantes, com relação ao gênero, a maioria é do sexo feminino (72%), o que evidenciou uma presença maior de mulheres no trabalho escolar na instituição pesquisada.

Em relação à idade, 61,2% dos professores possui faixa etária compreendida entre 36 a 50 anos, sendo estes dos subgrupos 36 aos 40 anos, 41 aos 45 anos e 46 aos 50 anos. Observou-se uma frequência menos acentuada nos subgrupos das faixas etárias dos 21 a 25 anos (5,54%), 26 a 30 anos (5,54%), 31 a 35 anos (5,54%), 51 a 55 anos (5,54%), 56 a 60 anos (5,54%) e + 60 anos (11,1%).

Gráfico 1: Faixa etária dos professores que responderam ao questionário



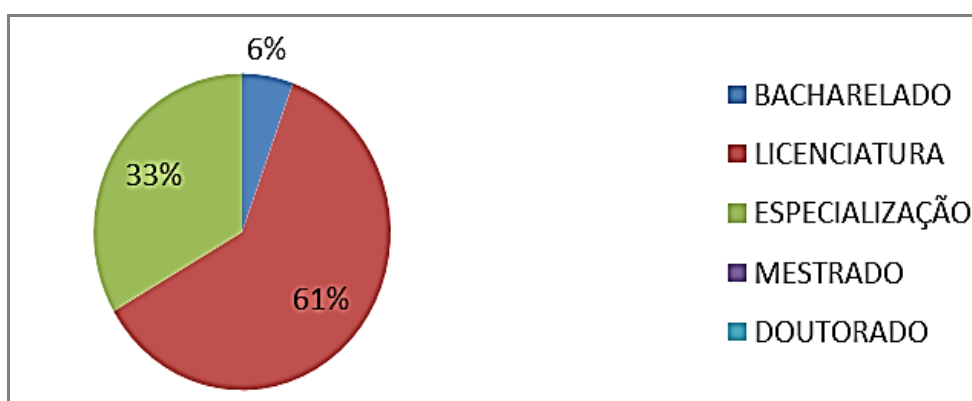
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

Ao analisar os dados referentes à faixa etária e os dados relativos aos anos trabalhados na EEPJEG, percebe-se que a maioria dos respondentes se apresenta estável como educadores, sendo que 55% deles têm entre 03 e 15 anos de experiência nessa instituição. Porém, percebe-se, também, um movimento de renovação do corpo docente, uma vez que encontramos professores com poucos anos de trabalho nesta escola, mas com anos de experiência como educador. Apenas um dos respondentes se apresenta com menos de 01 ano de trabalho na educação.

Com relação às disciplinas que lecionam, encontramos: 03 em Matemática, 02 em Língua Portuguesa, 02 em História, 02 em Geografia, 02 em Educação Física, 01 em Arte, 01

em Ciências/Biologia, 01 em Ensino Religioso e 04 como Professores de Apoio a alunos com necessidades especiais. Os professores atuam, principalmente, em dois dos níveis de ensino, o Ensino Fundamental Anos Finais, que inclui a Educação Integral¹⁰, e o Ensino Médio (44%). Já 28% dos professores atuam somente no Ensino Fundamental, seguido de 23% que atuam nos três níveis (Fundamental, Médio e EJA¹¹) e apenas 5%, somente na EJA.

Gráfico 2: Formação acadêmica dos professores participante da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

Quase todos os professores possuem curso superior, sendo que 17 possuem formação em licenciatura e apenas 01 tem bacharelado. Dos 17, 10 contam com apenas a licenciatura e 07 possuem licenciatura e especialização, o que nos aponta que 94% dos professores possuem licenciatura; são habilitados para a docência e apenas 33% são pós-graduados em áreas diversas: Educação Matemática (1), Educação Inclusiva e Especial (1), Biblioteconomia (1), Docência do Ensino Superior (2), Psicopedagogia (1) e Jogos Matemáticos (1). É importante ressaltar que apenas 02 professores incluíram no questionário o título do trabalho de pesquisa. Os outros, ou não citaram ou alegaram não se lembrarem.

Ao serem questionados sobre a participação em cursos de aperfeiçoamentos, percebe-se que esta não é tão expressiva. Apenas 06 do total de respondentes demonstraram participar desses cursos, sendo que cada um deles tem participação em mais de um curso, quais sejam: Saúde Vocal do Professor; Google for education: recursos e possibilidades; Google

¹⁰ Educação em Tempo Integral: modalidade implantada na escola desde 2016, mas que não contempla os alunos do campo, devido à não-oferta de transporte escolar que atenda aos horários próprios dessa modalidade.

¹¹ EJA: Educação de Jovens e Adultos, modalidade ofertada àqueles que não tiveram oportunidade de estudos na idade certa.

classroom para professores; Práticas reflexivas sobre Educação Socioemocional; O planejamento no contexto escolar; Sistema estadual de redes em direitos humanos; Curso básico de libras; Transtornos globais do desenvolvimento; e Mineração, rompimento da barragem e revitalização do Rio Doce. Dos respondentes, nenhum disse possuir Mestrado ou Doutorado.

Com relação à residência dos professores, vê-se que 100% deles vivem no centro urbano e trabalham com a diversidade de alunos camponeses que chegam à EEPJEG. Acredita-se que esse seja um dos entraves para a efetivação de práticas voltadas para o público campesino, uma vez que, não convivendo na comunidade à qual o aluno pertença, esses professores tenham dificuldades para interagir, interpretar e interferir na realidade desses alunos.

Outro levantamento que fizemos no questionário foi sobre a experiência profissional com estudantes do campo, conforme demonstrado no quadro 6. Aqui foi solicitado aos professores que, a partir de suas experiências, descrevessem as principais possibilidades e dificuldades no desenvolvimento das atividades com alunos do campo. Além disso, foi levantado também sobre o uso ou não de livros didáticos na prática docente.

Quadro 5: Experiência profissional dos sujeitos da pesquisa com estudantes do campo

Sujeito	Leciona para alunos campesinos	Possibilidades para o desenvolvimento de atividades	Dificuldades para o desenvolvimento de atividades	Utilização de livros didáticos diferenciados	Fontes onde habitualmente busca informações que orientam a prática docente
A	Sim	Conhecimento das vivências dos alunos Contextualização das realidades dos alunos ao ambiente escolar	Transporte escolar Períodos chuvosos Baixa instrução dos pais para orientação aos filhos	Não	Revista Nova Escola, Escola de Formação, e em Grupos de WhatsApp.
B	Sim	Conhecimento das vivências dos estudantes	Transporte escolar Distância percorrida pelos estudantes Baixa instrução dos pais para orientação aos filhos	Não	Revista Nova Escola, Escola de Formação, e AVA – MEC
C	Sim	Conhecimento da realidade de cada aluno	Dificuldade dos pais para orientar os filhos	Não	Escola de Formação, e em Grupos de WhatsApp.
D	Sim	Atenção Carinho Curiosidade	Frequência Alunos não alfabetizados Desinteresse	Não	Livros Internet Documentários
E	Sim	Bagagem cultural que os alunos trazem consigo	Transporte escolar Falta de instrução de alguns pais	Não	Internet Grupos de WhatsApp You Tube
F	Sim	Potencial Esperança Docilidade	Inclusão Acesso Carência	Não	Internet Livros Capacitações
G	Sim	Autoestima Economia sustentável	Conscientização da importância do aluno Importância da permanência do aluno no seu meio Possibilidades e qualidade de vida no meio rural	Sim	Portal do Professor Sites da SEE PPP da escola
H	Sim	Vivências Conhecimento prévio Experiências	Transporte Falta de instruções dos pais/responsáveis Falta de expectativas para o futuro	Sim	Sites de atividades de matemática Planos de aula Planejamento anual
I	Sim	Conhecimento e respeito à bagagem do aluno Respeito ao aluno enquanto sujeito	Transporte escolar Distância percorrida pelos estudantes Falta de instrução dos pais	Não	Grupos de WhatsApp You Tube Palestras
J	Sim	Interesse em desenvolver ensino de qualidade	Transporte escolar em períodos de chuva Transporte de má qualidade para os estudantes	Sim	Livros Google
K	Sim	Aulas práticas e teóricas com abordagem	Falta de interesse em atividades novas	Não	Sites e Revistas do CREF

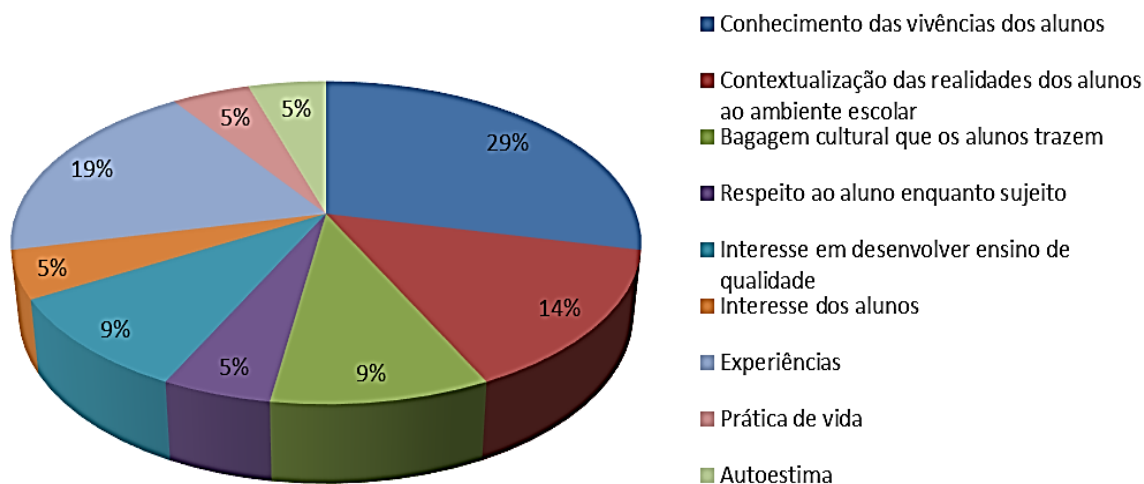
		nas vivências locais e culturais dos alunos			
L	Sim	Prática de vida	Precariedade das estradas	Não	Livros didáticos Vivências dos alunos Projetos e materiais relacionados ao campo e à sustentabilidade
M	Sim	Interesse dos alunos na realização de atividades Sabedoria popular Disposição	Transporte Tecnologia Material	Não	Documentos orientadores da SEE/MG Escola de formação Materiais diversos em sites sobre educação
N	Sim	Novidade Experiência	Precariedade Falta de comunicação	Não	Internet Artigos
O	Sim	Conhecimento dos alunos e contextualização deste em sala de aula	Transporte de má qualidade Distância Transporte em período chuvoso	Não	You Tube Grupos de WhatsApp Google
P	Sim	Interesse em desenvolver ensino de qualidade	Transporte Conexão com a internet	Não	Livros Internet
Q	Sim	(sem resposta)	(sem resposta)	Não	Internet Livros Apostilas
R	Sim	Experiência com a natureza	Dificuldade de interação	Sim	Internet Biblioteca da escola Acervo pessoal e de colegas

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

Ao serem questionados sobre a experiência profissional com estudantes do campo, 100% dos professores responderam que, atualmente, lecionam para alunos do campo. 72% (13 professores) responderam que já havia trabalhado, em anos anteriores, com este público, sendo que apenas 28% disseram não ter realizado esse atendimento.

No questionário, foi solicitado aos professores que descrevessem, em três palavras, quais eram as principais possibilidades que observam e/ou observaram para desenvolver suas atividades com os alunos do campo. Obtivemos os dados sintetizados no gráfico abaixo:

Gráfico 3: Principais possibilidades no desenvolvimento de atividades com alunos do campo



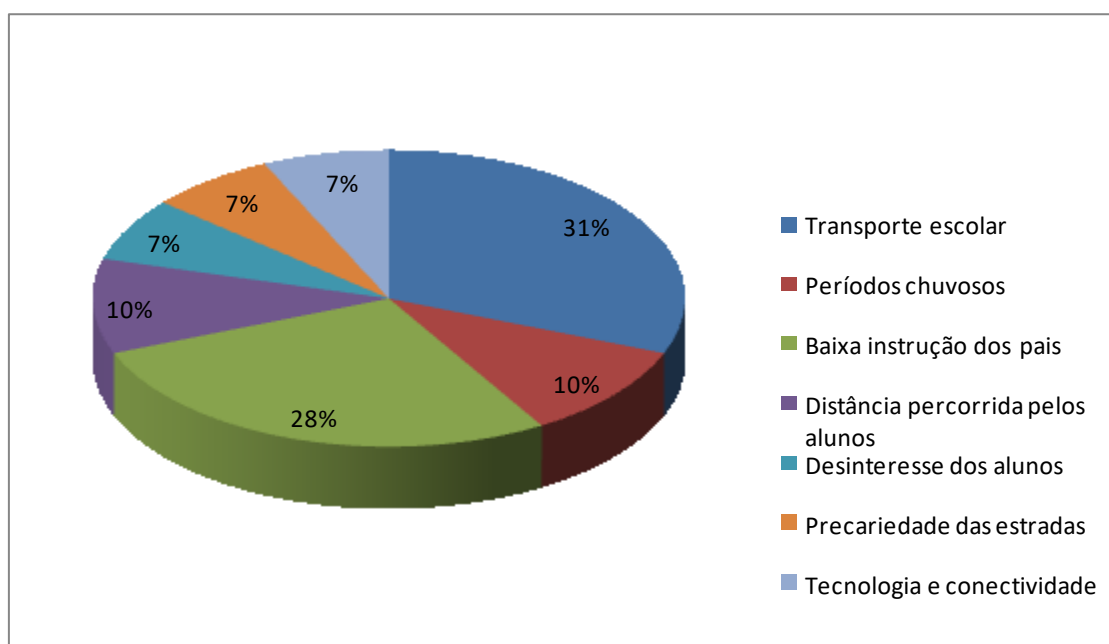
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

Aqui se observa que os professores destacam o conhecimento das vivências dos alunos como a principal possibilidade para o trabalho com o público campesino (29%), seguido das experiências deste (19%). Levam em conta, também, a contextualização das realidades (14%), juntamente à bagagem cultural trazida pelos alunos que vivem no campo (9%). Citam a questão do respeito ao aluno enquanto sujeito (5%), considerando o interesse deste (5%), suas práticas de vida (5%) e autoestima (5%). 9% desses professores citam, também, o interesse em desenvolver ensino de qualidade como possibilidade no atendimento voltado aos que vivem no campo.

Foi solicitada, também, aos professores, a descrição, em três palavras, das principais dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades com os alunos do campo. 31% dos professores apontam o transporte escolar como um dos entraves no atendimento a esses

alunos. Apontam como fatores que dificultam o trabalho pedagógico: o transporte escolar (31%), a baixa instrução dos pais (28%), a distância percorrida pelos alunos (10%), os períodos chuvosos (10%), o desinteresse dos alunos (7%), a precariedade das estradas (7%) e a tecnologia e conectividade (7%), como demonstrado no gráfico seguinte:

Gráfico 4: Principais dificuldades no desenvolvimento de atividades com alunos do campo



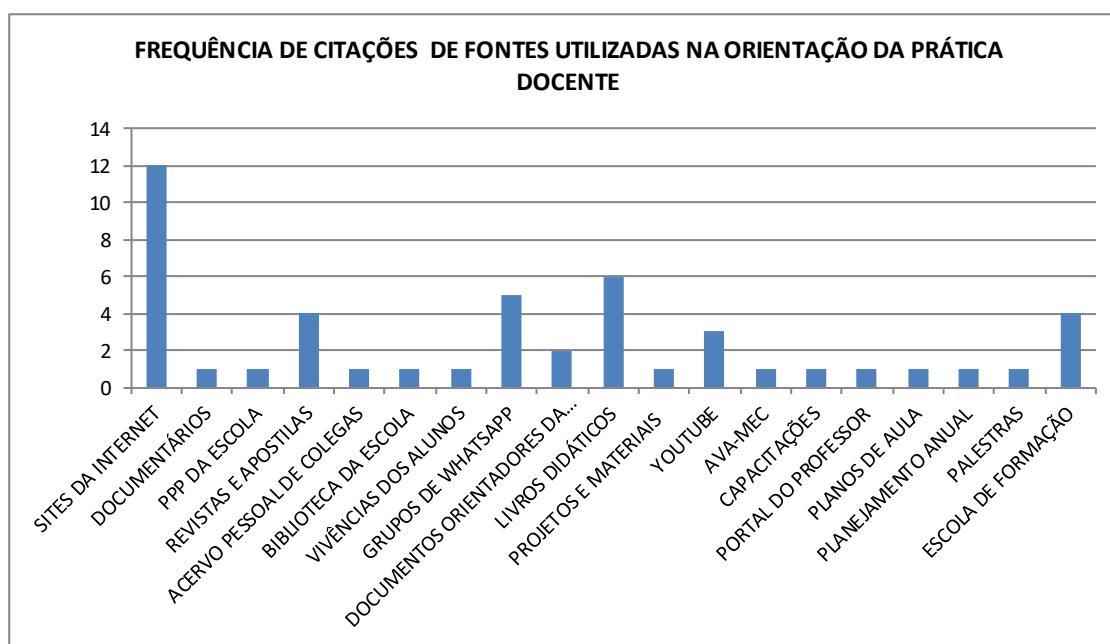
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

Ao serem questionados sobre o uso de livros didáticos voltados para o atendimento ao público campesino, 78% dos professores responderam que não utilizam livros diferenciados e sim os mesmos que usam para trabalhar com os alunos que vivem no centro urbano. Dos 22% que responderam que utilizam livros didáticos diferentes com alunos do campo, somente um dos professores informou os livros que utiliza na sua prática pedagógica em aulas com alunos do campo, sendo estes “As mulheres do Campo” e “O Campo Sustentável”.

Quando perguntado sobre as principais fontes de consulta utilizadas para a orientação da prática docente, obtivemos um total de 48 fontes citadas, entre as quais algumas se repetiram duas ou mais vezes, sendo: sites da internet, 12 citações; livros didáticos, 06 citações; grupos de WhatsApp, 05 citações; revistas e apostilas, 04 citações; Escola de

Formação¹², 04 citações; youtube, 03 citações; documentos orientadores da SEE, 02 citações. Com apenas 01 citação por respondente, temos: documentários, acervo pessoal de colegas, biblioteca da escola, AVA-MEC¹³, projetos e materiais relacionados ao campo e à sustentabilidade, capacitações, palestras, portal do professor, PPP da escola, planos de aula, planejamento anual, vivências dos alunos.

Gráfico 5: Frequência de citações de fontes utilizadas na orientação da prática docente



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023).

Nota-se, pelas respostas dadas que os professores, apesar de serem experientes no trabalho em sala de aula, empregam as mesmas práticas, tanto aos alunos urbanos quanto aos camponeses, sem considerar as particularidades próprias a estes últimos. Uma constatação possível é que isso se deve ao fato dos professores residirem na cidade e terem pouco ou quase nenhum contato com o campo. Percebe-se que há um pequeno interesse no trabalho

¹² A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais foi criada pela Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. Inserida na estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a Escola de Formação tem como objetivo precípua coordenar os processos de formação em nível macro, oferecendo suporte logístico, operacional, físico e/ou virtual para realização de cursos, seminários e outras estratégias de formação dos profissionais da educação, em sua dimensão, profissional, cultural e ética (**Fonte:** site <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/home/quem-somos>).

¹³ Ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações formativas, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio educacional à distância ao processo ensino-aprendizagem (**Fonte:** Plataforma AVA-MEC).

diferenciado com o público atendido pela escola. No entanto, vê-se que na EEPJEG, a procura por formação continuada e por materiais que sejam voltados para o atendimento aos alunos do campo é, ainda, bem reduzida. Segundo Carvalho (2022),

O reconhecimento de uma escola como do campo pelos seus sujeitos requer um movimento de mudança de paradigmas, de atitudes, principalmente quando essa escola está localizada no espaço urbano (Carvalho, 2022, p. 46).

A análise dos dados do questionário aplicado aos professores teve a intenção de recolher informações a respeito dos sujeitos da pesquisa assim como encontrar, superficialmente, manifestações de construção de representações pelos professores respondentes.

O questionário traz o que Moscovici coloca que são as condições para surgir uma RS. Dessa forma, nele, têm questões que os professores responderam e que, através das respostas, foi possível entender a dispersão da informação quando os professores disseram que “não tinham tido nenhum estudo sobre a questão do campo”. Ainda é possível perceber a focalização quando os professores citam de onde buscam, qual a fonte utiliza para elaboração de suas práticas. Logo, o questionário não foi utilizado somente para levantamento do perfil dos professores. Além disso, ele serviu para levantamento de questões importantes e que dizem, diretamente, sobre a relação do movimento com as RS, da construção dessas representações.

Os dados obtidos, nesse instrumento, evidenciam a formação de Representações Sociais, uma vez que os professores se encontram em um contexto que os coloca sob tensão diante do novo que é dar visibilidade aos alunos do campo atendidos pela EEPJEG. Dessa forma, ao serem questionados sobre as práticas voltadas para os alunos camponeses, estes professores podem realizar movimentos no sentido de manterem suas concepções já construídas ou alterarem as representações (Antunes-Rocha, *et al.*, 2017) que possuem no contexto de aprendizagem dos alunos que vivem no campo.

Sobre a construção de representações de professores que atuam no contexto educacional camponês, Antunes-Rocha aponta que:

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

Dessa forma, entende-se que, ao manifestar uma representação, o professor manifesta o que pensa e sente e como age em determinadas situações. Nesse processo, ele pode “reelaborar e/ou reformular uma representação”, sendo que este movimento vai depender de como reage a uma nova informação sobre determinado objeto, no caso desta pesquisa, sobre o atendimento ao aluno do campo.

Assim, para efetivação da segunda etapa da pesquisa na EEPJEG, dos 18 professores que responderam aos questionários, 05 foram selecionados para participarem da entrevista narrativa, outro instrumento utilizado para a coleta de dados da pesquisa. Para essa seleção, utilizou-se os seguintes critérios: atuação em diferentes turnos, idades e formações diferentes, trabalho com alunos camponeses.

Jovchelovitch e Bauer (2013, *apud* Freitas-Justino, 2021, p.136) trazem que “as narrativas são consideradas representações ou interpretações do mundo e, que, portanto, não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam uma verdade a partir de um ponto de vista num determinado tempo, espaço e contexto”.

“Ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema de pergunta-resposta da maioria das entrevistas” (Jovchelovitch e Bauer, 2013, p. 95).

É nesse contexto que se optou pelas entrevistas narrativas que, na visão de Creswell (2014), “combinam histórias de vida a contextos sócio-históricos e, ao mesmo tempo, revelam experiências individuais, podendo lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmos”.

Logo, buscando conhecer, com maior intensidade, a trajetória de vida profissional dos professores, os seus tensionamentos e, também, aprofundar o entendimento das representações que eles têm sobre os alunos que vivem no campo, na próxima seção trazemos a segunda parte da pesquisa: as análises das entrevistas narrativas.

4.3 – Entrevistas narrativas: considerações e análises

Com o intuito de aprofundar nas questões propostas nesta pesquisa e de explorar o que é relevante sobre o tema estudado, viu-se na entrevista narrativa um importante instrumento e técnica de pesquisa aplicada à metodologia qualitativa.

Na visão de Jovchelovitch e Bauer (2013, *apud* Muylaert *et al*, 2014, p.194), propagadores desse instrumento,

As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando à profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Ao se trabalhar com narrativas dos sujeitos das pesquisas, o pesquisador tem acesso não só à experiência vivida e narrada, como também à ressignificação da história a partir da sua narrativa, constituindo um trabalho de reconstrução daqueles momentos e experiências (Muylaert *et al*, 2014, p.194).

Esses autores também afirmam que passaram a incentivar e a recomendar as entrevistas narrativas, uma vez que obtiveram experiências bem-sucedidas com a utilização dessas em seus trabalhos. Eles defendem que

[...] contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (Jovchelovitch; Bauer, 2013, p.91).

Para Schraiber (1995), “a narrativa é a objetivação do pensamento, dado que o pensamento externalizado é apreendido em sua forma de relato oral”. Ainda para a autora, “as narrativas são ferramentas bastante apropriadas para o estudo qualitativo em que se objetiva investigar representações da realidade do entrevistado. A partir dessas representações pode-se captar o contexto em que esse informante está inserido” (Schraiber, 1995, p. 63-74).

Jovchelovitch e Bauer (2013) complementam, dizendo que “as narrativas, dessa forma, são consideradas representações ou interpretações do mundo e, portanto, não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico” (Jovchelovitch e Bauer, 2013, p. 90-113).

Corroborando com Schraiber, Muylaert *et al* (2014) dizem que “As narrativas são uma forma dos seres humanos experienciar o mundo, indo além da simples descrição de suas vidas, pois ao repensarem suas histórias – as que contam e ouvem – refletem quem são reconstruindo continuamente significações acerca de si” (Muylaert, 2014, p. 197). Dessa forma, percebe-se que a entrevista narrativa é um instrumento que oportuniza apreender em

profundidade as manifestações dos participantes de forma que falem sobre suas histórias pessoais, suas experiências vividas, suas realidades.

Jovchelovitch e Bauer (2013) apresentam uma síntese das principais fases para a realização da entrevista narrativa.

Quadro 6: Fases principais da Entrevista Narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo (leitura de documentos, notas relatos, etc.); Formulação de questões exmanentes (aquelas que refletem intenções do pesquisador, suas formulações e linguagens). As questões exmanentes distinguem-se das imanentes (temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração [...])
1 Iniciação	Formulação do tópico inicial para a narração; Emprego de auxílios visuais (dispositivos da memória fotografias, objetos, imagens e outros).
2 Narração central	Não interromper; Somente encorajamento não verbal para continuar a narração; Esperar para 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? ”.
4 Fala conclusiva	Parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo “por quê? ”; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Fases principais da Entrevista Narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2013, p. 97)

Após a seleção dos professores, iniciamos os agendamentos das entrevistas. Como os selecionados trabalham numa mesma escola, o contato inicial foi realizado através de conversas informais. Foi considerada a disponibilidade dos professores, ficando acertado que as entrevistas aconteceriam na própria escola, local de trabalho desses educadores, nos seus intervalos de cumprimento de carga-horária.

Conhecer os pensamentos de quem faz parte do cotidiano da escola é importante no sentido de promover a organização e efetivação dos direitos, o reconhecimento dos sujeitos, de maneira a respeitar o contexto de vida e socializar suas culturas, tradições, saberes, viveres, e integrar suas identidades à identidade da própria escola. Isso nos coloca diante de desafios e nos impulsiona a pensar a escola e a Educação do Campo dentro da cidade, e a partir daí, construir coletivamente o currículo que apresente os jeitos de pensar, sentir e agir desses sujeitos (Carvalho, 2022, p. 47).

Houve um atraso na realização das entrevistas, pois na rotina da escola aconteceram eventos que exigiram um tempo maior dos professores para a realização de ações necessárias

ao funcionamento da instituição. Assim, elas foram realizadas em duas etapas sendo a primeira entre os dias 20 a 24 de março do ano de 2023 e a segunda etapa nos dias 12 e 13 de junho de 2023. O tempo médio das entrevistas, juntando os dois momentos, foi de 25 minutos, sendo o menor tempo de 19m 44s e o maior de 43m 16s.

Os professores selecionados para as entrevistas solicitaram que, ao invés de usarmos letras do alfabeto para nomeá-los, como proposto na pesquisa, que fossem utilizados nomes fictícios para representá-los. Dessa forma, os nomes escolhidos foram: Bernardo, Maria, Célia, Marta e Joana.

Há que se ressaltar que as primeiras observações obtidas é que, mesmo se dispondo ao diálogo, os professores, na primeira fase das entrevistas, apresentaram narrativas breves sendo necessária a interferência da pesquisadora com argumentos e perguntas para que o discurso tivesse continuidade. Na segunda fase, mostraram-se mais à vontade para exporem seus pontos de vista, seguindo a lógica narrativa. Depois de realizadas as entrevistas e da transcrição manual das mesmas, estas foram digitadas e arquivadas para consultas posteriores.

4.3.1 – Categorização para análise das entrevistas narrativas

Ao iniciar a etapa de análise das entrevistas, buscou-se respaldo na literatura para definição de como sistematizar esse processo. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2013), a análise das entrevistas narrativas é “um processo aberto no qual o pesquisador pode valer-se do procedimento analítico que melhor lhe convier” (Jovchelovitch e Bauer, 2013).

Buscando responder à questão “Que representações os professores têm dos estudantes que moram no campo? ”, submetemos as informações coletadas nas entrevistas narrativas à Análise de Conteúdo, de acordo com o proposto por Laurence Bardin (2011) que define este procedimento como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Segundo essa autora, esse método privilegia a subjetividade individual e visa a análise do texto escrito ou transcrito. Assim, ela propõe a Análise de Conteúdo em três fases

fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados; e a inferência e a interpretação, como explicitadas no esquema abaixo.

Figura 14: Fases da Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011)



Fonte: Adaptado de Bardin (2011)

Fonte: Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 6 (2), jul - dez, 2013,179-191. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>. Acesso: 31 mai., 2023.

Na primeira fase, pré-análise, acontece o primeiro contato com os documentos a serem analisados; consiste na organização do material que será estudado. Na segunda fase, exploração do material, o material é categorizado e cuidadosamente analisado. Na terceira fase, tratamento dos resultados, a análise tem como base a inferência no texto analisado e a interpretação de conceitos e proposições destacados nas etapas anteriores.

Dessa maneira, tendo por base o proposto por Bardin (2011), neste estudo, utilizou-se a categorização para organizar os dados obtidos. A definição da categoria foi proporcionada pela leitura das narrativas presentes nas entrevistas e da literatura disponível sobre o tema em estudo, assim como na vivência da pesquisadora e no foco da investigação. Também foram relevantes os materiais obtidos na pesquisa de campo que ajudaram na definição e construção de (novas) (sub) categorias.

As etapas de análise contemplaram os procedimentos de coleta, organização e análise dos dados, a partir da categoria: protagonismo dos sujeitos (estudantes camponeses), como citado abaixo:

Quadro 7: Etapas de análise das entrevistas realizadas neste estudo

Coleta	Pré-análise, com a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, o questionário (questões) e a entrevista narrativa (roteiro).
Organização	Exploração do material, com a organização dos dados coletados e a leitura atenta destes. Aqui os dados foram categorizados e, a partir de uma categoria previamente definida, divididos em

	novas (sub) categorias.
Análise	Tratamento dos resultados: interpretação inferencial, com a apresentação da descrição analítica dos dados e dos resultados encontrados. Os dados foram analisados à luz da(s) teoria(s) que embasa(m) a pesquisa.

Fonte: Elaboração da autora com base em Bardin (2011).

Ao definir a categoria citada, buscou-se entender nas falas (entrevistas) dos professores: como lidam com esse protagonismo; se, na escola, aparece a participação dos estudantes e das comunidades rurais; como a realidade dos estudantes aparece nos discursos dos professores; se os professores trabalham disciplinas voltadas para o campo; como os sujeitos (os estudantes) aparecem nas falas dos professores.

De acordo com Siqueira (2020),

Moscovici (2010) destaca que qualquer Representação Social apresenta três dimensões: a informação, o campo e a atitude. A informação diz respeito ao conhecimento que o sujeito tem do objeto; o campo refere-se à unidade estruturante dos elementos da representação, dos quais o sujeito retira a ideia para formar suas representações; a atitude é o agir do sujeito, aquilo que ele pratica, suas ações (Siqueira, 2020, p. 140).

Tendo por referência essa definição, a análise das entrevistas foi realizada, com base em princípios da Educação do Campo que segundo Carvalho (2022), ressalta “o protagonismo dos sujeitos, a escola como direito, e a produção sustentável de vida” (p. 42). Assim elaborou-se, para esta pesquisa, três subcategorias, como descrito no quadro abaixo:

Quadro 8: Categoria e subcategorias de análise das entrevistas

Categoria	Subcategorias
Protagonismo dos sujeitos (estudantes campesinos)	Relação dos professores com os alunos campesinos, com foco na valorização ou não destes, no ambiente escolar.
	Representatividade dos professores sobre os alunos campesinos, com foco no como os professores pensam, sentem e agem sobre a realidade deste público.
	Reconhecimento pelos professores do protagonismo dos alunos e das comunidades rurais, com foco na participação destes nas ações dentro e fora do contexto escolar.

Fonte: Elaboração da autora (2023)

Dessa forma, essas subcategorias construídas reportam às dimensões propostas por Moscovici (2010). Com relação à realidade, procurou-se visibilizar o fato de os estudantes serem do campo; de como os professores lidam com a realidade dos estudantes serem do campo e viverem o RBF.

4.3.2 – *Análise das entrevistas narrativas*

Ao iniciar o processo de sistematização dos dados das entrevistas, é importante retornarmos ao seu propósito central: investigar e compreender como os professores pensam, sentem e agem frente às mudanças ocorridas na EEPJEG. Na ocorrência do RBF e da nomeação como Escola do Campo, essa instituição passou a ser pressionada a se posicionar diante do novo. Desse modo, os professores que nela atuam são colocados também sob pressão e, assim, podem realizar movimentos de forma a manter suas representações, desequilibrar ou alterá-las, construindo “novas representações” (Antunes-Rocha, 2018).

Como nas respostas dos questionários não foi possível explorar, em profundidade, os pensamentos, os sentimentos e as ações dos professores com relação ao objeto estudado, os estudantes campesinos, realizamos a segunda etapa da pesquisa: as entrevistas narrativas. Nessa fase, consideramos que os professores, em suas falas, poderiam explicitar, com maior intensidade, suas representações acerca desse objeto, tendo a TRS e a perspectiva das RSM, como aportes teóricos necessários para compreendermos a formação das Representações Sociais destes professores.

Como citado na seção anterior, as análises que se apresentam foram organizadas a partir da categoria: o protagonismo dos sujeitos (estudantes campesinos). Dessa categoria, surgiram três subcategorias construídas, após leituras atentas das transcrições das entrevistas, visando facilitar entender os movimentos das representações construídas pelos professores sobre o objeto de estudo.

Ao analisar as falas dos entrevistados, observa-se que, a princípio, ao narrarem sobre suas formações acadêmicas e suas vidas pessoais, sobre suas experiências como professores, evidenciam que a Educação do Campo não integrou a formação acadêmica dos professores e nem as discussões da escola até em 2016, quando a EEPJEG foi reconhecida pela SEE/MG por meio da Resolução 2.820/2015. Mesmo aqueles que nunca tiveram contato com a temática antes de 2016, deixam claro que já tinham, ou não, contatos com o campo e com os estudantes campesinos, como ilustrado nas narrativas abaixo.

Joana: Eu não sei se frisei isso, mas eu também sou uma pessoa do campo, os meus pais moraram a vida inteira no campo. Eu vejo que a maioria dos docentes, eles não têm uma rotina uma, uma realidade, uma vivência no âmbito rural. Então quando você não conhece uma coisa fica mais difícil de você lidar, de você entender. De você trabalhar. Acho que o, um ponto que poderia ser levado em conta seria basicamente primeiro, né? A formação do docente que faria grande diferença aqui na nossa realidade como principal ponto a ser revisto.

A professora Joana apresenta-se como uma pessoa do campo e indica que a maioria dos docentes não conhece a realidade rural, concluindo que esse desconhecimento gera a dificuldade de se trabalhar com a temática. No mesmo depoimento, a professora indica a formação dos professores como um caminho que, segundo ela, “faria grande diferença aqui na nossa realidade como principal ponto a ser visto”. Já a professora Marta, apresenta-se como uma professora que sempre trabalhou com os estudantes do campo.

Marta: Tenho treze anos que trabalho como professora e sempre trabalhei com alunos do campo... trabalhei com alunos dos anos iniciais e, depois, vim aqui pro colégio pra trabalhar com o Ensino Fundamental dois. Então, há muitos anos que eu dou aulas pra esses alunos do campo.

A entrevistada, professora Maria, relata o fato de ter iniciado sua carreira profissional como professora no meio rural, o que, segundo ela, garante a facilidade de “trabalhar” com os meninos da Zona Rural.

Maria: Eu não tenho dificuldade em trabalhar com os meninos do meio rural porque eu fui alfabetizadora por muitos anos, comecei trabalhando na Zona Rural, no meio rural...

O professor Bernardo apresenta-se como um “professor da Educação do Campo”, afirma que se identifica muito e relaciona essa identidade ao fato de “ter lidado a vida inteira no campo, com familiar morando lá, com parentes...”.

Bernardo: Essa é a segunda Escola do Campo que trabalho.... Como professor da Educação do Campo, eu me identifico muito por ter lidado a vida inteira no campo, com familiares morando lá, com parentes...

A professora Célia, ao se apresentar, ressalta que embora já tenha “passado por mais duas escolas” e trabalhar nesta escola (EEPJEG) desde 2013, não teve nenhum contato com a Educação do Campo, nem mesmo na sua formação da graduação. Enfatiza que o primeiro contato se deu em 2016, quando a escola foi reconhecida como “Escola do Campo”.

Célia: Apesar de ter passado por mais duas escolas, eu trabalho aqui desde dois mil e treze e eu nunca tinha tido nenhum contato com a Educação do Campo durante todo o tempo da graduação, e durante os primeiros anos que eu trabalhei nessa escola, eu nunca tinha nem ouvido falar em Educação do Campo. Primeiro contato, né? Que eu tive com a própria nomenclatura, Educação do Campo, eu lembro que foi em uma reunião que a gente teve em dois mil e dezesseis. Quando o então diretor da escola explicou pra gente que a nossa escola teria, né? Sido reconhecida como Escola do

Campo porque tinha atingido cinquenta, mais de cinquenta por cento dos alunos matriculados vindos da Zona Rural.

A mesma professora continua sua narrativa ressaltando a ausência de um estudo sobre a temática na época e justifica o “nenhum estudo sobre” relacionando o fato do reconhecimento da escola ter ocorrido na mesma época em que foi atingida pelo rompimento da barragem de Fundão.

Célia: [...] nesse período a gente não teve nenhum estudo sobre, né? Os documentos orientadores, sobre o que é a Educação do Campo e coincidiu também com o período do rompimento da barragem que tinha sido em dois mil e quinze. Então a escola estava num período bem conturbado, então a gente não teve muito esse contato com a Educação do Campo.

Pelas narrativas descritas acima, nota-se que os professores têm certo envolvimento e conhecimento do contexto campesino, com exceção de Célia que aponta ter pouca informação e envolvimento com a questão dos estudantes que moram no campo. Joana demonstra pertencimento ao campo, desde a sua infância, destacando que os pais sempre moraram no campo. Já Bernardo evidencia a sua ligação com o campo, apesar de sempre ter morado na Zona Urbana. Maria e Marta destacam como vínculo com o campo apenas o trabalho com os estudantes campesinos. Célia demonstra não ter ligação com o campo e que somente a pouco tempo atrás, passou a trabalhar com estudantes campesinos.

De acordo com os posicionamentos, entende-se que a representação dos professores em relação aos estudantes que moram no campo apresenta-se de maneira afetiva pessoal. Assim, entende-se, também, que esses professores possuem uma representação sobre a Educação do Campo, uma vez que a RS tem por base as vivências e os contextos nos quais os sujeitos (professores e estudantes) estão inseridos.

Nesse sentido, encontra-se na fala da professora Joana, a necessidade de formação do professor para fortalecer o trabalho com os estudantes do campo, o que indica a presença de um movimento em suas representações no sentido de querer alterar suas formas de agir em relação à Educação do Campo na própria prática e também na escola. Pelas narrativas, nota-se indícios de que os professores que têm ligação com o contexto campesino possuem mais facilidade em compreender os estudantes e suas realidades.

Dessa forma, encontramos nas narrativas dos professores: entendimento dos estudantes como sujeitos de direitos; reconhecimento da invisibilidade sofrida por estes estudantes; reconhecimento das potencialidades dos estudantes que vivem no campo.

4.3.3 – Subcategorias de análises das entrevistas narrativas

1ª Subcategoria: Relação dos professores com os estudantes camponeses

Em relação à primeira subcategoria, esta pesquisa buscou analisar a relação dos professores com os estudantes camponeses, com foco em visibilizar os estudantes serem do campo e a valorização, ou não, deles, no ambiente escolar. Utilizou-se para isso, o princípio da Educação do Campo que orienta o protagonismo dos sujeitos e o que os entrevistados deram nas seguintes narrativas:

Bernardo: A minha relação com esse público, né, com os estudantes camponeses, é uma relação muito próxima, muito amigável, de muito afeto por eu ter passado, né, a minha infância, a minha juventude, muitas vezes, né, visitando pessoas do campo, passando férias, feriados, né? Tenho família que ainda mora no campo, aí eu tenho aproximação muito assim, muito afetuosa com eles, né? De muito carinho.

O professor Bernardo utiliza o termo "estudante" e considera sua relação com eles "muito próxima", o professor refere-se a essa relação no sentido afetivo-pessoal e não faz menção à relação profissional-didático-pedagógica que mantém com os estudantes. O que não permitiu uma análise a respeito da presença ou não, do protagonismo dos estudantes em suas aulas.

Célia: Até muito pouco tempo, a minha relação com os alunos, né? Do campo, ela era exatamente a mesma relação que eu tenho com os alunos que residem no centro da cidade, até que eu comecei a entender um pouquinho, as especificidades, né? As necessidades que esses alunos têm de ter a sua cultura valorizada.

Ao analisar o relato da professora Célia, observa-se, na sua narrativa, que ela afirma que, em se tratando de prática pedagógica, não fazia distinção quanto aos estudantes do campo e da cidade até que começou a entender que existem especificidades e essas precisam ser dialogadas. Aí encontra-se a presença de um movimento que altera as RS da professora e indica que ela vê a necessidade de valorizar a cultura trazida pelos estudantes do campo, o que aponta para a presença do protagonismo dos sujeitos em sua prática pedagógica alterada.

Joana: Bom, a minha relação com os estudantes do campo é uma relação assim, primeiramente eu me sinto como parte do campo, né? Fui nascida, criada no campo, minha vida de estudante foi toda morando no campo, então eu me sinto parte desse público. Minha relação com eles é, não sei se eu já falei isso em outras vezes, mas eu tento fazer, propiciar pra eles aquilo que na minha época eu não consegui ter, seja

com acolhimento, seja com uma palavra amiga, seja com alguma uma atitude que eu veja que possa ajudar esse aluno ou esses alunos de alguma forma (emocionada).

Na fala da professora Joana, observa-se que a sua relação com os estudantes do campo é de pertencimento, de sentir-se parte dos sujeitos que moram no campo e de conhecer suas particularidades. Há indícios, em sua fala, de querer “fazer diferente da sua infância” ao se referir à sua relação com os estudantes camponeses. Aqui, entende-se que acontece um dos movimentos propostos por Antunes-Rocha (2018) “manter as representações sobre o objeto de estudo”, neste caso, sobre os estudantes que moram no campo.

Maria: a minha relação com os alunos do meio rural é de bastante proximidade. Tanto nas questões didáticas como no sentido de relacionamento humano. Eu procuro na medida do possível motivá-los na busca do conhecimento teórico e prático para que eles possam reconhecer no cotidiano valor dos saberes específicos a partir do autoconhecimento e da autovalorização seja no ambiente escolar como em qualquer outro espaço. E principalmente frente aos desafios da vida.

A professora Maria também relata relação de proximidade com esse público, em específico, e faz menção à relação profissional-didática-pedagógica que mantém com os estudantes. Observa-se, na narrativa, a presença do protagonismo dos estudantes em suas práticas cotidianas.

Marta: Eu falo que eu me apego muito a, aos estudantes, eu tenho um carinho muito grande por todos os meus alunos, me sentindo mãezina deles, né? Nunca tive assim problema com nenhum aluno porque eu percebo essa carência deles, eles têm muito carinho com a gente enquanto professor, enxerga na gente assim até um amigo às vezes desabafa os seus problemas com a gente, já tive aluno inclusive que me perguntou se eu não queria adotar ele, se eu não queria ser mãe dele (risos) e eu notei muito essa carência na pandemia, eu recebi mensagem de alunos da Zona Rural, assim sábado, domingo, uma necessidade de conversar, sabe? Que acho que muitas vezes não tem.

O que a professora Marta vê como “carência” é a carência por afeto e quando ela afirma que nunca teve problema com nenhum aluno porque percebe “essa carência deles”, sinaliza que há esforço de sua parte em demonstrar que consegue compreender os sentimentos desses alunos. Porém, não apresenta em sua narrativa como se dá a sua prática pedagógica em relação aos alunos camponeses. Diante disso, a análise reconhece uma carência do protagonismo desses sujeitos no sentido didático.

Além de se reportarem à relação que mantém com os estudantes camponeses, os entrevistados relacionam suas visões ao fato de os estudantes serem do campo e estudarem numa escola urbana, como pode-se observar nas falas abaixo:

Bernardo: A nossa escola é uma Escola do Campo e eu tenho notado que os movimentos são igualitários pra quem é do campo e pra quem é da cidade. Não há uma diferença específica pra quem mora na Zona Rural ou pra quem mora na cidade. Aqui a gente, o tratamento é igual, né? Os projetos são voltados pra todos.

Na visão do professor Bernardo, a escola utiliza as mesmas práticas tanto para o público campesino quanto para o urbano. Nessa narrativa o professor indica que a ação da escola se dá de maneira igualitária e “são voltados pra todos”. Nesse sentido, Carvalho (2022), afirma que “a Escola do Campo deve ser reconhecida como uma escola de possibilidades, que, além do projeto pedagógico, integra diversos projetos, a contar a cultura, as tradições, as diferentes formas e projetos de vida” (p. 40). Entretanto, o que se pode considerar na fala do professor é que a ação pedagógica da escola não demonstra consideração o fato de os estudantes serem do campo e necessitarem de um olhar diferenciado, o que é também citado na fala da professora Célia.

Célia: Às vezes, os alunos do campo se sentem um pouco inferiores na escola porque eles não conseguem participar de todos os trabalhos, por questões mesmo de distância, de período de chuva, de transporte e eles eram tratados sempre da mesma forma. E eu acho, hoje eu entendo que eles precisam de um olhar, né? Diferenciado. Atualmente eles são alunos que têm uma cultura muito rica, as comunidades têm muita história, tem muita coisa que pode ser trazida pra escola e que antes ficava esquecida. Apesar né? Desse movimento já ter começado, a gente ainda não tem muita coisa relacionada à temática do campo, né?

Ao analisar a fala da professora Célia, depara-se com a representação de inferioridade que os próprios estudantes carregam. Embora a Escola do Campo deva promover a efetivação dos direitos e implementar o princípio da Educação do Campo que orienta a “escola como direito”, nota-se a fragilidade na efetivação de direitos como o acesso. Isso pode ser confirmado na narrativa da professora quando faz relação da representação dos estudantes ao fato deles não participarem de todos os trabalhos da escola em decorrência da ausência do transporte escolar. Entretanto, na mesma narrativa é possível constatar mudanças em relação à representação da professora quando ela afirma que hoje ela entende que os estudantes do campo precisam de um olhar diferente. A professora indica que a escola já tem um trabalho, ainda que tímido a respeito. Nesse sentido, a professora Joana ratifica a narrativa da professora Célia:

Joana: Agora, com relação à visibilidade dos alunos campesinos na escola, eu vejo que essa preocupação é recente. Pelo menos enquanto eu estudei, deve ter uns

quinze anos, não se via essa preocupação da escola ou da sociedade com os alunos que vinham da Zona Rural.

A professora Joana apresenta a maneira como a escola se refere aos estudantes do campo e faz uma comparação entre o tempo que era estudante e como isso acontece hoje. Para ela, essa preocupação é recente. Assim, entende-se que há um movimento da, e na, própria escola para que seja alterada a maneira de olhar para o estudante campesino. Nesse sentido, a mesma professora continua discorrendo sobre o seu tempo de estudante e o hoje.

Joana: Muitas vezes, nós, eu falo enquanto estudante, sofríamos comentários por ter um pouco de barro nos pés ou por outras situações, por chegar à escola com um ônibus um pouco mais sujo e hoje em dia eu vejo que isso não está ou pelo menos não é a preocupação ou um comentário tão frequente. Outro ponto também que eu acho importante é que eu vejo que a escola, hoje em dia, tem essa preocupação em relação aos trabalhos que são dados pelos professores.

Segundo a professora Joana, a visibilidade dada aos estudantes campesinos na EEPJEG é recente e, atualmente, já não acontece discriminação com tanta frequência. Ela afirma que a escola apresenta uma preocupação em relação ao planejamento dos professores no que diz respeito à realização de trabalhos, em grupo, pelos estudantes campesinos.

Joana: A escola em si orienta os docentes que evitem dar trabalhos pra que os alunos façam em casa, uma vez que a maioria desses estudantes que moram na Zona Rural tem dificuldade no acesso à internet, tem dificuldade em se encontrar uns com os outros e eu vejo que a escola, de uma forma ainda que muito simples, se preocupa com os alunos, né? Hoje eu percebo que os alunos do campo têm uma valorização. Pelo menos de acordo com as leis, as resoluções, esses alunos deveriam ser mais valorizados. Mas essa valorização ainda não acontece como deveria ocorrer na realidade.

Dessa forma, entende-se, segundo a professora Joana, que é possível trabalhar de forma a atender às necessidades desse público em específico. Assim, é possível perceber que há indícios de um movimento de mudança no jeito de pensar da professora em relação aos estudantes do campo, quando afirma que "hoje eu percebo que os alunos do campo têm uma valorização". Outro ponto a destacar na narrativa dessa professora é quando ela reconhece que existem leis que garantem o tratamento de valorização, que reconheçam os valores desses sujeitos, mesmo não acontecendo da maneira que deveria. Entende-se, com base nessa narrativa, que os professores precisam conhecer os estudantes, o meio em que estão inseridos, suas realidades. Isso também pode ser observado na fala da professora Maria.

Maria: Eu não tenho dificuldade nas minhas ações para me relacionar com os alunos do meio rural, mesmo porque venho de uma família de trabalhadores do campo e conheço bem essa realidade, portanto, procuro agir de maneira um tanto quanto impessoal, tratando todos com equidade e contribuindo para que eles se sintam sempre como os verdadeiros protagonistas de todo o processo.

A professora Maria afirma que não tem dificuldade em trabalhar com os estudantes do meio rural e aponta que procura agir com respeito à igualdade de direitos dos estudantes, porém sua ação é marcada pela impessoalidade. Ela afirma que promove o protagonismo dos estudantes, mas não esclarece como acontece essa ação. Já a professora Marta reconhece a dificuldade de trabalhar com os estudantes do campo e atribui essa dificuldade à falta do transporte escolar em determinadas épocas do ano.

Marta: E eu vejo, assim, da dificuldade um pouco de trabalhar com os alunos do campo pela questão do ônibus em épocas de chuva, né? Ou seja, eles faltam muito porque novembro e dezembro é um mês de chuva e geralmente são meses importantes na escola, que tem muita prova final, que eles precisariam estar aqui presentes e infelizmente não estão por causa dessa questão da chuva que impede um pouco deles virem pra escola.

Ao analisar a fala da professora Marta, observa-se que ela aponta a dificuldade em desenvolver um trabalho com os estudantes camponeses por suas ausências constantes, devido à falta de transporte escolar, principalmente nos períodos chuvosos. Assim, essa narrativa apresenta a necessidade de mudança na forma de elaboração do calendário escolar, respeitando o que é proposto na legislação brasileira sobre a educação e ainda, o princípio da Educação do Campo que apresenta a escola como direito. Para que se efetive esse princípio, é necessário que os sujeitos, no caso os estudantes, reconheçam-se como sujeitos de direitos.

As narrativas apontam que a escola (os professores), até pouco tempo atrás, não tinha suas ações voltadas para as particularidades dos estudantes camponeses. Hoje, os professores relatam uma participação maior desses estudantes nas ações da escola, apesar de reconhecerem que a questão da visibilidade e da valorização desse público é bem recente e que ainda não acontece como deveria ocorrer na realidade.

A questão do acesso e da permanência dos estudantes foi um fato que ficou em evidência nas falas dos entrevistados que colocaram esses dois aspectos como agravantes no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes. O fator que mais contribui para a lesão do direito à aprendizagem se dá pela falta do acesso e da permanência dos estudantes na escola, é o transporte escolar. Assim, quando se depara com os princípios da Educação do Campo e

encontra-se com a busca da escola de direitos, presencia-se o desrespeito dos direitos dos estudantes do campo, como apontado nas narrativas dos entrevistados:

Célia: Mesmo a gente ainda não tendo um trabalho específico, voltado pra temática do campo, eu acho que a maior questão, assim, por enquanto, é o acesso e a permanência desses alunos na escola. Até pra fazer um trabalho no contraturno, pra né? Dá um reforço ou criar um trabalho, às vezes têm que fazer uma maquete, alguma coisa assim, eles não conseguem fazer como os outros que têm acesso à escola a hora que eles, né? Precisam. Eu acho que a gente tem uma grande dificuldade aqui com relação a transporte escolar, as comunidades são muito distantes, nos períodos de chuva, as estradas são muito ruins porque, se eu não me engano, é só uma comunidade que tem asfalto.

A professora Célia enfatiza a questão do direito não respeitado dos estudantes do campo, o que comprova que existe um tratamento diferente para esse público, no sentido de negar o acesso a que têm direito. Dessa maneira, fica claro que há uma tentativa por parte dos professores de oferecer oportunidades aos estudantes de mostrarem o protagonismo, mas até essas oportunidades são negadas quando eles não têm o acesso devido.

Célia: Então no período de chuva, as estradas ficam muito ruins, alguns alunos não conseguem chegar, então às vezes a gente prepara alguma atividade e eles não conseguem chegar até a escola pra conseguir participar da atividade. Às vezes eles participam da parte mais teórica, a parte que é feita dentro da sala de aula. Mas na hora da apresentação, na hora de mostrar o resultado do trabalho, eles não estão presentes. Eu acho que isso desanima um pouquinho, que isso faz com que eles já sintam certo desânimo na hora de fazer, na hora de produzir, na hora de trazer os trabalhos, porque eles já pensam que eles não vão apresentar, que pode ser que aconteça alguma coisa. Então, essa questão da permanência do aluno na escola é a nossa maior dificuldade. Em relação ao transporte, é o transporte vem contínuo, com exceção do período chuvoso, né, costuma ficar duas, três semanas sem virem à aula, né?

Para a professora Célia, os problemas apresentados no transporte escolar, estradas precárias, períodos chuvosos, veículos com problemas mecânicos, dificultam e desmotivam a participação dos estudantes nas ações da escola. Para ela, quem deveria garantir esse direito, o poder público, não demonstra o devido cuidado quando o transporte quebra, quando apresenta problemas.

Célia: E também acontece, às vezes, do transporte quebrar e a Prefeitura não arrumar imediatamente e os alunos faltarem à escola. Eu acho isso um absurdo, transporte quebrado, né? Porque chuva é fenômeno da natureza, a gente, ninguém tem culpa, mas agora transporte quebrado, eu acho que a Prefeitura, né? O município teria que fazer um trabalho pra consertar no máximo um dia, porque eles faltam de aula por causa disso, né? Esse tem que ser um trabalho bem rápido, né?...E aí eu já volto a falar que a nossa maior dificuldade é o acesso e a permanência desses alunos aqui na

escola, por questão de transporte, por questões de clima; conseguir trazer esses alunos todos os dias pra escola, é a nossa maior dificuldade, atualmente.

Nesse sentido, a professora Célia demonstra que reconhece os direitos dos estudantes, mas, ao mesmo tempo, ressalta que seus direitos não são respeitados e, com isso, esses sujeitos se veem lesados e sem perspectiva de mudança uma vez que ela afirma "ninguém tem culpa". Para a professora, a precariedade do transporte escolar é o maior problema no sentido de provocar outros tantos como a infrequência nas aulas. Nesse sentido, a professora Joana atribui a não permanência dos estudantes na escola à carência de metodologias e atividades atrativas.

Joana: Sobre a questão do acesso e permanência desses estudantes aqui no ambiente escolar, eu vejo que o acesso tá mais voltado a oportunidades. Observo, e também tem um pouco de achismo com essa questão, mas eu penso que em relação ao acesso muitos pais enviam os seus filhos pra escola pensando na oportunidade, pensando em condições melhores de vida que eles que estão morando num ambiente rural não conseguiram alcançar. Então eu vejo que os pais têm essa vontade, esse desejo que os filhos venham pra escola pra evoluir, pra ser alguém na vida. Em contrapartida, eu vejo que a permanência destes alunos poderia ser trabalhada de uma forma mais rígida porque a escola nem sempre oferece práticas, ações que visam a oferecer a esses alunos um pertencimento à escola. Esses alunos nem sempre se sentem queridos aqui ou poderiam se sentir mais. Creio que se essa noção de pertencimento fosse trabalhada por todos, acho que o desempenho deles poderia melhorar significativamente.

A professora Joana, acredita que a escola deve promover o pertencimento dos estudantes do campo à escola na qual estão inseridos e que deve haver mais rigidez e acolhimento a eles, mas como isso não acontece, torna-se um desafio. A professora Marta também aponta, como desafio da EEPJEG, o transporte escolar com suas deficiências.

Marta: Com relação ao acesso e permanência dos alunos aqui na nossa escola, esse é um grande desafio, a nossa maior dificuldade. Isso porque o transporte escolar sempre está com problemas e na época de chuva é pior, pois com as estradas ruins, os alunos passam muitos dias sem conseguir chegar à escola. Então, vejo que hoje um dos grandes problemas é garantir o acesso e a permanência desses alunos, todos os dias, aqui na escola.

A professora Marta confirma que o transporte escolar é responsável pelo grande problema da escola, pois impede a garantia do acesso e da permanência dos estudantes. Entretanto, encontra na relação escola-família outro desafio que também influencia no direito dos estudantes.

Ainda em relação ao acesso e a permanência dos alunos aqui no ambiente escolar, a maior dificuldade que eu percebo é a relação entre a escola e a família. Vejo que a família ainda está muito distante do ambiente escolar, penso que se a escola oferecesse condições melhores de permanência a esses alunos, eles, por sua vez, se sentiriam parte da escola e trariam também a família. A família seria outra parte da escola, porém como essas ações para permanência talvez não ocorram da maneira devida, acaba que a família se afasta da escola e aí dificulta mais o processo, o trabalho que a escola deve desenvolver com esses alunos.

Nas narrativas percebe-se, também, a visão que os professores têm de como os estudantes são percebidos na EEPJEG.

Célia: Eu acho que os professores, toda a equipe da escola não parou ainda pra pensar em algo específico pra esses alunos. Os trabalhos são feitos, a gente tenta colocá-los como protagonistas, tenta trazer a cultura deles pra escola, mas não é nada muito específico. Eu acho que ainda faz falta na escola a gente conseguir trabalhar isso aqui pra realmente colocar esses alunos como protagonistas das atividades da escola. Os alunos de uma forma geral eles vêm recebendo, né? Nos últimos anos, um tratamento em que coloca todos eles muito mais como protagonistas e isso acontece com todos os alunos e nesse movimento de colocar os alunos como protagonistas, os alunos do campo também foram inseridos. Então, agora a gente consegue perceber a participação maior deles nos trabalhos escolares, no que tem relação com a cultura deles, a gente vê muito mais presente aqui.

Ao analisar a fala da professora Célia, observa-se que ela mostra o esforço que a EEPJEG tem feito para reconhecer os estudantes campesinos como protagonistas das, e nas, ações escolares, porém fica evidente a necessidade de ações pedagógicas planejadas coletivamente voltadas para essa finalidade. Também fica em ênfase que mesmo com esforço a escola não tem conseguido colocar em pauta o princípio do protagonismo dos sujeitos, o que também é evidenciado nas falas das professoras Joana e Maria.

Joana: Eu vejo que na escola, no geral, num todo, ainda falta muita informação em relação ao meio em que esse aluno está inserido. Agora, em relação às práticas que os alunos têm aqui na escola, eu acho que a escola poderia trabalhar de uma forma a valorizar tudo aquilo que os alunos têm, tanto de conhecimento, quanto de realidade pra que eles, tendo sucesso aqui futuramente eles terão sucesso lá uma vez que eles se sintam valorizados, que eles vejam né? Que o campo tem muito a oferecer. Mas infelizmente, hoje em dia, nós vemos que essa realidade tá bem distorcida.

O anseio das professoras por um trabalho pedagógico diferenciado e que atenda ao contexto dos estudantes é abordado pela professora Joana com um olhar que prevê os desafios para se alcançar o reconhecimento dos estudantes campesinos.

Maria: Com relação à visibilidade ou representatividade dos alunos do meio rural nas ações da nossa escola eu considero que as ações da escola ainda deixam muito a desejar, ou seja, talvez a escola ainda esteja muito aquém de satisfazer os anseios

tanto dos estudantes como das comunidades rurais. Talvez ainda tenha que caminhar muito pra que seja uma Escola do Campo, ou seja, uma escola com título, titularidade de Escola do Campo, porém com todas as características de uma escola urbana. Então eu penso que existe um caminho muito longo e cheio de muitos obstáculos a ser percorrido para que possamos ver os estudantes do campo como os verdadeiros protagonistas deste processo.

Nessa perspectiva, a professora Joana coloca outro desafio que é a saída dos camponeses de suas terras, em busca de outras oportunidades para melhoria de vida. A professora enfatiza que a escola precisa fazer um trabalho que estimule a participação dos estudantes camponeses e os incentive a reconhecer as possibilidades existentes no campo.

Joana: Hoje nós vemos as pessoas do campo vindo pra cidade, procurar melhores condições de vida, né? E a gente percebe que o campo, apesar de ser muito valorizado, ele está sendo na realidade defasado porque ele não consegue oferecer às pessoas que moram ali condições de sustentar uma família de forma digna. Então eu acho que a escola deve trabalhar estimulando os alunos a trabalhar com aquilo que eles têm, a crescer utilizando tudo que eles já têm em mãos, plantações, até mesmo questão do leite, né? Leite, os derivados. Então assim, o meio rural oferece muitas opções, desde que, desde pequenos, esses alunos se sintam estimulados a fazer aquilo e a prosperar.

Os entrevistados trazem, em suas falas, seus posicionamentos com relação à promoção do protagonismo pela escola, o que se evidencia na fala de Célia quando diz que a escola, hoje, coloca os estudantes, tanto os urbanos quanto os camponeses, como protagonistas, mas ainda não trabalha com a temática do campo. De acordo com Carvalho (2022):

Quando reconhecemos os sujeitos do campo como protagonistas na discussão da escola e seus desafios, promovemos a interação desse diálogo entre a escola, sua prática pedagógica e seus contextos sociais; fortalecemos o protagonismo dos sujeitos do campo e contribuimos na desmistificação da imagem negativa a que estão submetidos ao longo da história. (Carvalho, 2022, p. 48)

Pelas narrativas até aqui expostas, infere-se que os professores veem a necessidade de trabalhar respeitando os princípios da Educação do Campo, o protagonismo, a escola como direito, a questão do acesso escolar, mas fica evidente que eles não sabem como fazer isso. E, nesse sentido, vale ressaltar a importância e a necessidade de formação dos professores nesta temática.

Há que se ressaltar que os princípios da Educação do Campo, na lógica da Matriz de Referência, não é uma receita pronta, não é um passo a passo a ser seguido, mas é um elemento muito importante para ajudar as escolas a pensarem “Eu sou uma escola do campo, então o que é importante? É importante que eu dialogue; que no meu projeto apareçam

práticas; que eu trabalhe na perspectiva do protagonismo; que eu trabalhe com diálogos dos saberes, da escola de direito.” E a Matriz de Referência da Educação do Campo vem para orientar a ascensão da identidade das escolas do campo.

Outro aspecto que se percebe é que há um movimento, uma busca por algo que coloque os estudantes na pauta para que o protagonismo, de fato, aconteça e que o pertencimento seja reconhecido, inclusive pelos próprios professores que clamam por isso.

2ª Subcategoria: Representatividade dos professores sobre os estudantes camponeses

No que se refere à segunda subcategoria, com foco no como os professores lidam (o que pensam, como sentem e agem) com a realidade dos estudantes que moram no campo e vivem as consequências do RBF, os participantes responderam.

Bernardo: Então, meu pensamento sobre os alunos do campo é de pessoas guerreiras, né? Pessoas que batalham, pessoas que estão dispostas a acordar de madrugada, pra pegar transporte, muitas vezes pegar uma hora de ônibus, estrada rural. Então, são pessoas assim, fortes, que estão com intuito de vencer na vida, de aprender, de todo dia chegar e levar coisa nova pra casa uma coisa nova pros seus familiares. O sentimento que eu tenho sobre esses alunos, é o sentimento de gratidão de poder trabalhar com eles todo dia, apesar de ensinar, também aprender um pouquinho, né? Que eles têm muito que ensinar pra gente, a gente tem muito que aprender. Porque os meninos, com a cultura diferente da minha, que sempre morei na Zona Urbana. Então é um sentimento de gratidão, gratidão, de satisfação de tê-los como alunos, como estudantes.

O professor Bernardo representa os estudantes do campo como sujeitos fortes e demonstra gratidão por eles; reconhece a potencialidade de seus saberes e de sua cultura, mas não demonstra a realização de prática pedagógica diferenciada. Já a professora Célia acredita que a permanência dos estudantes na escola se dá pela garantia da lei.

Célia: E em relação a garantia da permanência do aluno na escola, a gente trabalha, né, porque é direito da criança e do adolescente estar na escola por lei, mas a gente não faz um trabalho, assim, diferenciado pro aluno do campo pra que ele se sinta motivado a vim à aula, pra que ele se sinta à vontade, pra que ele sinta cativado aqui na escola. Esse trabalho eu não tenho feito e não tenho visto fazerem aqui na nossa escola.

Para a professora Célia, a escola não realiza nenhum trabalho diferenciado para garantir ou incentivar a permanência do estudante na escola. Nenhum professor realiza, nem ela mesma, segundo seu relato. Enquanto a professora Joana representa os estudantes do

campo como sujeitos fortes e vencedores, demonstra sentimento nostálgico em relação aos estudantes e destaca a persistência desses sujeitos no enfrentamento aos desafios encontrados.

Joana: Eu, em relação aos alunos do campo, eu penso que esses alunos no geral, eu vejo que eles se sentem inferiores. Geralmente eles são mais afastados, de pouca conversa no primeiro momento, depois eles se abrem, mas no geral eu vejo que eles já chegam na escola com um sentimento de serem inferiores. Agora, em relação aos sentimentos que eu tenho para com os alunos do campo, primeiramente acho que o sentimento maior que eu tenho é de nostalgia, mas é uma nostalgia boa porque eu consigo observá-los e voltar no tempo. Consigo me ver, né? Olhar os alunos e me ver naquela época e de certa forma eu sinto muito orgulho desses alunos que estão aqui na escola, mas de outros também que já passaram e conseguiram vencer, conseguiram, mesmo diante das dificuldades, conseguiram formar e hoje eu tenho orgulho de dizer que são excelentes profissionais. As dificuldades que nós encontramos naquela época não nos barrou, não nos deixou parar ou coisa do tipo.

Na fala da professora Joana, apesar de colocar em evidência “o orgulho” que tem da escola na sua época de estudante, deixa claro o desejo de que a escola altere sua forma de agir em relação aos estudantes do campo e desenvolva ações que estimulem os estudantes a trabalharem contextualizando os estudos com suas realidades, o que ajudaria na assimilação de conteúdos trabalhados.

Joana: Geralmente eu procuro trabalhar o conteúdo em sala de aula mais voltado a realidade deles. Eu acho que assim fica mais fácil pra eles conseguirem assimilar o conteúdo. Por exemplo, eu acho que o trabalho com projetos, né? Principalmente esse que eu falei anteriormente, o trabalho com horta, com plantio, com receitas, tudo isso é, de certa forma, além de estimular os alunos a continuarem, eu acho que todos esses tipos de exemplos levam a um aperfeiçoamento das habilidades que esses alunos já têm e que por muitas vezes eles não as veem de forma valorizada. Então eu acho que a escola tem que trabalhar com ações que visem o estímulo, que visem à valorização do estudante.

Para a professora Maria, os estudantes camponeses representam a garantia da vida a partir do que produzem e promovem, a sustentabilidade das pessoas, mas não são reconhecidos e, na verdade, segundo ela, sem valorização. Assim, a professora acredita que a escola deve trabalhar conteúdos que integrem a realidade e o contexto desses estudantes, o que poderá motivá-los a continuar no campo.

Maria: Eu vejo os estudantes do campo e as comunidades rurais como começo de tudo, a base da existência e da sobrevivência humana. Porém ainda sem muito reconhecimento. Sem muita valorização. Principalmente os pequenos agricultores, os agricultores familiares, aqueles que trabalham na agricultura de subsistência. É preciso que haja valorização dos setores públicos e até mesmo dos setores privados, oferecendo recursos e alternativas para que essas comunidades se sintam motivadas a permanecer no campo, para que os estudantes das áreas rurais se interessem pelo meio que vivem, pelas atividades, pelos costumes do meio rural, pelos costumes do

campo. Se a escola não trabalhar ou agregar as atividades, os costumes do campo às atividades curriculares, nós continuaremos a ter uma Escola do Campo com características urbanas e alunos e comunidades rurais perdendo seus valores, perdendo seus costumes e fracassando naquilo que a gente chama de ruralidade.

Na fala da professora Marta, observa-se, novamente, a presença das palavras “carência de afeto”, o que demonstra que ela apresenta um pensamento sobre os estudantes camponeses representando-os como sujeitos frágeis que necessitam de atenção e cuidados e não sujeitos capazes de serem protagonistas de suas histórias.

Marta: O que eu percebo assim muito neles primeiro é carência né? De afeto a gente percebe muito nesses meninos assim que eles são muitos muito carentes principalmente esses alunos que dão mais trabalho na escola, eu vejo que geralmente o aluno que dá muito trabalho de comportamento na escola, que fica querendo sair muito, essa falta de afeto. O maior sentimento que tenho em relação a esses alunos é empatia e respeito. Todo aluno independentemente de onde venha traz consigo suas histórias, suas dores, seus sonhos, suas realidades, suas dificuldades, seus traumas. E é preciso ter acima de qualquer coisa empatia e respeito pra saber lidar com toda essa bagagem e diversidade cultural que esses alunos trazem consigo.

Pelas narrativas dos entrevistados, nota-se que, o fato de os estudantes serem do campo, faz com que os professores construam sentimentos de gratidão, de satisfação, de nostalgia, de empatia, de respeito e de orgulho por trabalharem com esse público, mas também apresentam uma representação do sujeito camponês como sujeitos frágeis que precisam de cuidado e orientação para seguir seus caminhos. Há narrativas que os representam como vencedores, fortes, sujeitos que conseguem enfrentar as dificuldades.

Assim, é possível inferir que, mais uma vez, a maioria traz, em suas falas, a necessidade de a escola, no geral, adequar suas ações, suas atividades à realidade dos estudantes que moram no campo. Para Maria, se a escola não trabalhar essa mudança, continuará a ser “uma Escola do Campo com características urbanas”. Célia, Bernardo e Joana destacam a questão do acesso e permanência como fatores que dificultam o aprendizado dos alunos camponeses. Na visão de Carvalho (2022)

Reconhecer uma escola como do campo não garante desenvolvimento da formação no contexto da Educação do Campo, mas é um avanço. É importante que o diálogo seja promovido no interior da escola para que esse direito seja reconhecido e o trabalho desenvolvido se dê na perspectiva da escola como direito. Assim, o currículo dialoga com os diferentes contextos da escola e seu entorno, de maneira a garantir o acesso, a permanência, a autonomia dos estudantes e o reconhecimento da importância da Escola do Campo para as comunidades (Carvalho, 2022, p. 46).

Com relação ao tratamento destinado aos estudantes que moram no campo, as análises das falas dos professores mostram suas percepções em relação a esse aspecto, como descrito nas presentes narrativas:

Bernardo: Falando a respeito de preconceito, eu sinto que os alunos da Zona Rural sentem que alunos da Zona Urbana tenham preconceito com eles, né? Alguns tentam chegar pra mim e falar, ‘ah, os alunos da tarde falam que a gente da manhã são bando de roceiros, que a gente chega de escola com o tênis sujo, que a gente, né? Vem pra escola com cheiro de fumaça’. Eu já senti esse preconceito, eles sentam e falam com a gente, né?

O professor Bernardo aponta o tratamento diferenciado que os estudantes urbanos têm para com os camponeses. Para ele, existe um preconceito que é percebido pelos estudantes que moram no campo e, de certa forma, sentem-se envergonhados por serem um “bando de roceiros”. A professora Célia diz ter conhecimento da ocorrência de preconceito entre os alunos, porém, nega ter presenciado tal situação.

Célia: Esses alunos que vêm do campo, eu vejo que, há um tempo, eles sofriam mais discriminação do que hoje. Hoje eu não consigo perceber muito essa discriminação de ‘ah, você veio do campo, você é da roça’, hoje em dia não tem muito isso. Eu acho que os próprios alunos já foram entre si, né? Eliminando esse tipo de barreira. Eu não vejo isso, isso não é presente na escola, pelo menos não aos meus olhos, eu nunca presenciei nenhum caso assim de preconceito, de discriminação pelo fato dos alunos morarem, né? Residirem na Zona Rural. Eu acho que esses alunos têm muito a acrescentar.

A professora Joana corrobora com os professores Bernardo e Célia e aponta que os estudantes do campo recebem, na escola, um tratamento “sem tanto carinho, mais seco”, o que reforça a ideia de invisibilidade desses estudantes. A professora destaca, também, a necessidade de mudança da escola no tratamento aos estudantes camponeses.

Joana: Agora, em relação ao tratamento que os estudantes recebem na escola, eu percebo que os alunos da Zona Rural recebem um tratamento diferenciado. É um tratamento mais sem, sem tanto carinho, um tratamento mais seco. E eu acho que de alguma forma isso tem que ser mudado. Eu acho que o tratamento deve ser né? Tem que ser igual pra todos. São todos alunos e alunos são iguais, né? Eu acho que os estudantes camponeses, eles poderiam brilhar mais na escola, expor o que eles têm de melhor no seu ambiente, melhorar seu desempenho aqui no pedagógico, seu desempenho, suas relações sociais que eu vejo que muitos ainda são, bem limitados no quesito relação social uns com os outros e eu acho que esse tratamento iria acarretar né? Uma melhora significativa no que diz respeito aos alunos do campo.

Para a professora Marta o preconceito com os estudantes camponeses se faz presente na escola em grande intensidade. Ela afirma ter presenciado a ocorrência desse fato na

EEPJEG; ressalta que é necessária a empatia e corrobora a ideia de inferioridade dos estudantes da Zona Rural em relação aos da Zona Urbana. Ela enfatiza sua tentativa de integrar os estudantes e ressaltar a importância do meio rural no sentido de mostrar que são os sujeitos do campo que alimentam as pessoas da cidade.

Marta: Acho que existe um preconceito muito grande contra a Zona Rural, né? Eles falam que eles até sofrem um pouco disso na escola, de se sentirem inferiores aos alunos da Zona Urbana. Eu já vi isso, nitidamente, quando juntou uma turma do primeiro ano da manhã com o do turno da tarde e assim houve uma divisão na sala; os meninos da Zona Rural não quiseram mais participar das aulas e quando eu ia questionar o porquê, eles não gostavam de falar, mas eu via assim, às vezes, é um se sentir menor. Então eu acho muito importante mostrar a importância que eles têm, a importância que a Zona Rural tem, porque quer queira, quer não, são eles que nos alimentam, né? Eles que produzem, que tratam da gente. Eu acho, assim, um trabalho muito importante pra eles entenderem o valor que eles têm. Tanto na escola como na vida, né?

Os entrevistados também relataram seus entendimentos sobre os comportamentos apresentados pelos estudantes na EEPJEG, como apresentado nas falas seguintes:

Bernardo: Em relação ao comportamento apresentado por eles, a maioria deles, né, tem a escola aqui como momento também de socialização, de vim pra ver, rever os amigos, né, de até às vezes mexer na internet, que muitos lugares onde eles moram não têm esse momento de mexer na internet, de ver coisas novas. É um momento também de socializar, né? De distrair, de fazer amizades, além do foco principal que é estudar.

Na fala do professor Bernardo, a escola é apontada não só como local de estudo, mas também de socialização, de distração, “de mexer na internet e ver coisas novas”. Para a professora Joana, a grande maioria dos estudantes do campo usa a escola para chamar a atenção, porém apresentam atitudes que não são aceitas, comportamentos inadequados que, muitas vezes, faz com que os outros estudantes os vejam como “mais agitados”.

Joana: Outra observação que eu realizo no meu dia a dia é em relação ao comportamento desses alunos. Eu percebo que na sua grande maioria os alunos da Zona Rural querem de alguma forma chamar a atenção. Tanto dos pais, quanto dos professores, né? Da escola em geral. Mas infelizmente eles têm atitudes que geralmente não são muito aceitas. Eles usam de comportamentos de responder mal o professor, de querer fazer algo para ficar fora da sala e daí por diante. Eu trabalho nos dois turnos da aqui na escola, turno da manhã que tem o quantitativo maior de alunos da Zona Rural e trabalho também no turno da tarde recebe mais alunos da Zona Urbana. Então eu vejo que de manhã a escola em si fica mais agitada, tem mais barulho, os alunos geralmente ficam mais pelos corredores; eles são mais agitados, muitos respondem mal.

Ao analisar as falas dos professores, observa-se que, nelas, não são apontadas ações pedagógicas da escola para se trabalhar com as situações apresentadas nas narrativas. Porém a professora Joana traz que os estudantes do campo “encontram mais obstáculos” do que os urbanos para aprender, fixar e dar continuidade ao processo de aprendizagem. Aqui nota-se a preocupação da professora com a questão do aprendizado desse público, em específico.

Joana: Agora, em relação ao aprendizado, eu percebo que os alunos da Zona Rural já iniciam esse processo em desvantagem. Primeiramente, para eles chegarem à escola, dependem de um transporte, de acordarem muito cedo e de outros fatores, né? Como a dificuldade ao acesso, em relação a internet e a outros meios, né? Então eu percebo que esses alunos têm um pouco mais de dificuldade tanto em aprender, em fixar o conteúdo quanto em continuar, né? Em dar seguimento ao processo e eu percebo que... Resumindo, eu percebo que em relação ao aprendizado, os alunos do campo encontram mais obstáculos. Seja por fatores, né? Em relação ao transporte, em relação a ter que acordar muito cedo e vir pra escola, quando chegam em casa muitos já têm outros afazeres e aí não tem tempo necessário pra continuar os estudos, pra dar sequência a ao que foi aprendido, né? Ao que foi ensinado na sala de aula.

Com relação à vivência dos estudantes diante do RBF, nota-se um “silenciamento” (Hunzicker e Antunes Rocha, 2022, p. 4) dos professores, uma vez que o tema não foi abordado por nenhum dos entrevistados. As pesquisadoras citadas afirmam que “ao analisar os impactos da lama foi-se descortinando como ela cobriu/descobriu uma forma de atuação da escola que mantinha um diálogo com a prática minerária mediada pelo silenciamento” (p. 4). Assim, mesmo o tema rompimento tendo sido trazido à discussão pela pesquisadora, este foi evitado pelos professores.

3ª Subcategoria: Reconhecimento pelos professores do protagonismo dos estudantes e das comunidades rurais

Na terceira subcategoria, com foco na participação dos estudantes e das comunidades rurais nas ações dentro e fora do contexto escolar, obteve-se as seguintes narrativas:

Bernardo: Em relação aos alunos do campo, eles têm muita probabilidade de levar pra onde eles moram, levar pra sua comunidade, né? Pro lugar onde vivem os conhecimentos que são absorvidos aqui. Eles têm a possibilidade, sim, de fazer mudança não só em seu próprio ambiente familiar, né? Na comunidade onde mora, com certeza sim, ele é um aluno que tem grandes possibilidades de transformar o meio onde vive. Com relação à participação dos alunos nas ações da nossa escola, os alunos do campo têm grande participação. Na verdade, todos os eventos que tem aqui, eventos da escola, eu noto muito mais essa participação dos alunos do campo do que os alunos da Zona Urbana. Os do campo são mais interessados, têm mais

interesse, têm mais disposição. Têm mais humildade em participar das coisas. Em relação à participação da escola nas comunidades, eu não vejo isso aqui na escola. Igual eu falei, eu vi isso muito durante a pandemia, passou a pandemia, não tenho notado isso mais não, a nossa participação como profissional nas comunidades.

Para Bernardo, os estudantes do meio rural são mais participativos do que os do urbano; demonstram mais interesse e disposição na realização de atividades dentro da escola, porém aponta que a escola não tem participação ativa nas comunidades onde os estudantes moram.

A professora Célia enfatiza a tentativa da escola em trazer para seu espaço a realidade dos alunos, em participar dessa realidade. No entanto, afirma que não há engajamento de toda a equipe escolar. Assim, entende-se, mais uma vez, a necessidade de a escola promover aos professores formação voltada para o trabalho com o público campesino para que possam inserir em suas práticas ações que envolvam a participação desse público, tanto no ambiente escolar, quanto em suas comunidades.

Célia: A participação desses alunos do campo aqui na escola, ela tem crescido, tem crescido bastante. Fora da escola, a gente percebe que muitos participam, né? De grupos culturais, como Congado, por exemplo, então eles estão sempre inseridos nas atividades lá dentro das suas comunidades, o que seria interessante trazer também para a escola. A gente tenta ao máximo trazer a realidade desses alunos pra escola, mas a gente ainda não tem todo o engajamento da equipe. A gente não consegue trazer a realidade desses meninos pra dentro da escola ainda. Eu acho que falta um trabalho nesse sentido. A escola tenta, o máximo que pode participar, mas aqui a gente tem muitas comunidades, as comunidades são muito distantes, então, nem sempre a gente consegue estar presente em tudo que acontece nas comunidades, mas tem sempre um aluno ou outro que conta pra gente alguma coisa, alguma apresentação cultural, uma festa religiosa. E a gente sempre tenta participar e ajudar no que é possível, mas ainda não é um trabalho tão grande com relação a isso. A gente precisa trazer esses alunos pro centro dos trabalhos da escola. Alguns trabalhos já têm sido desenvolvidos, né? Como resgate da história, das comunidades e esses alunos que estão sendo colocados pra contar essas histórias de forma oral ou através de maquete, de desenhos, mas ainda tem muito que ser feito.

Para a professora Joana, a escola precisa estimular os estudantes a utilizarem os conhecimentos que trazem de suas comunidades na escola.

Joana: Em relação às ações que a escola faz pra promover o protagonismo desses alunos, eu me lembro de um projeto realizado aqui no ano passado, o projeto da horta, foram dois projetos em que se utilizou o cultivo tradicional feito em canteiros e o outro que era horta suspensa. Eu percebi um engajamento maior dos alunos, eles ficaram empenhados, né? Em fazer aquilo e eu vi que era interessante porque utilizavam conhecimentos que eles já tinham no seu convívio e também era uma forma de estimular que eles continuem a plantar, a propagar os conhecimentos que já possuem.

Esta professora sugere que a escola utilize mecanismos, como a alteração de horários de eventos, de forma a garantir a participação de todos os estudantes nas atividades realizadas pela instituição em horários extraclasse.

Joana: Com relação à participação dos alunos, aqui no ambiente escolar, eu vejo que essa participação ainda é muito limitada. Pelo quantitativo de alunos, de estudantes que a escola tem, eu sinto falta de uma maior participação, do engajamento deles nos projetos que a escola realiza e em outras ações. Vejo que ainda com algumas dificuldades, às vezes, acontece algum evento aqui na escola, à noite e pela dificuldade de transporte, vejo que muitos alunos deixam de participar. Penso que a escola deveria usar mecanismos para trazer esses alunos para essas ações que são realizadas. Talvez mudando o horário dos eventos ou buscando uma participação, um convênio com os órgãos responsáveis pelo transporte a fim de melhorar essa, esse engajamento, essa participação dos alunos.

Observa-se, nas falas, que as professoras Célia e Joana apontam que, apesar dessa participação ter aumentado, o estudante campesino ainda não é o centro dos trabalhos na EEPJEG. A professora Joana acrescenta que “a escola ainda não está totalmente aberta a receber os estudantes campesinos com suas culturas, seus conhecimentos, suas vivências”.

Joana: No que diz respeito à realidade dos alunos e das comunidades onde eles estão inseridos, também observo que a escola ainda não está totalmente aberta a recebê-los de forma que eles possam trazer a cultura, os seus modos de vida, seus conhecimentos em relação a tudo que eles vivem rotineiramente para a escola.

Maria: Sinceramente, professora, e talvez infelizmente, eu vejo a interação da escola, ou seja, da nossa escola com as atividades rurais, ainda muito inibida, muito tímida. É preciso que haja uma participação, uma interação mais efetiva da nossa escola com os estudantes e as comunidades rurais. Talvez seja preciso que se traga o meio rural, se traga o campo, as atividades do campo realmente para dentro da escola. Suas atividades, seus costumes e seus valores. Eu acredito que assim, ou talvez somente assim, nós poderemos ver nossos estudantes, nossas comunidades do campo como verdadeiros protagonistas. Verdadeiros agentes de uma educação que só assim nós haveremos construído.

A professora Maria relata que o trabalho da escola com o público campesino é, ainda, tímido e aponta a necessidade de a escola inserir em suas ações, o meio rural com seus costumes, seus valores.

Marta: Igual eu falei, eu acho que os alunos da Zona Rural não recebem o mesmo tratamento. Como esse aluno não tem, às vezes, um pai e a mãe pra ajudar a fazer um para casa, pra por para fazer um dever. Às vezes eles não estudam porque tem que ajudar o pai na roça, né? Essa diferença que eu vejo, assim, entre eles. O aluno urbano tem um pai e uma mãe mais presentes na vida escolar. O que o estudante rural, geralmente, não tem.

Para a professora Marta, a escola precisa trabalhar a importância do meio rural para que os estudantes entendam seus valores.

Marta: Com relação a comportamentos e aprendizados, eu acho que os alunos da Zona Rural são extremamente capazes e trazem assim a bagagem de vida deles, né? A gente comentou isso, tem pouco tempo, numa reunião, do prazer deles de dançar um congado que é da cultura deles, eles trazem essa bagagem. Eles têm o que o aluno da Zona Urbana não tem. O aluno da Zona Urbana hoje é muita internet. É muito digital. Eu acho que em termos de cultura, o aluno rural tem mais. Muito mais dessas coisas que vão sendo passadas em geração eles trazem. Pra eles, né? Então assim, eles têm uma bagagem muito grande em relação a história de vida deles, da comunidade que cada comunidade tem ali a sua cultura, a sua dança, né? As coisas que gostam de fazer, eu acho que eles trazem muito disso pra escola e a gente tem que aproveitar essa bagagem deles. E tentar trabalhar em cima disso, né?

As narrativas apontam concordâncias na visão que os professores têm sobre a participação dos estudantes nas ações da escola. Segundo Arroyo (2010),

Quando os povos dos campos, em sua rica diversidade, se mostram vivos, até incômodos fecundam e dinamizam mesmo a escola. Obrigam-nos a redefinir olhares e superar visões inferiorizantes, negativas com que em nosso viciado e preconceituoso olhar classificamos os povos do campo e seus modos de produção, a agricultura familiar e suas instituições, a família, a escola (Arroyo, 2010, p. 9).

Diante das narrativas, nota-se que os professores percebem que a participação dos estudantes camponeses nas atividades escolares tem aumentado, porém apontam a necessidade de a escola promover ações voltadas para os estudantes camponeses; ações que os coloquem como protagonistas que têm muito a aprender, mas também, muito a ensinar sobre sua cultura, “seus saberes e viveres” (Carvalho, 2022, p. 44).

Célia: Eu acho que a gente tem, assim, a forma que eu tento agir com esses alunos é a forma que eu acho, acredito que a escola tenha que agir, é tratar esses alunos e a história deles com muito respeito e colocar os mesmos como protagonistas, porque eles têm que contar essa história. Essa história é parte da nossa cidade, é parte da nossa escola, eles são parte disso tudo aqui. Então eles precisam, sim, estar no centro de todas as atividades da escola, porque eles têm muito a acrescentar e não só eles, os alunos que chegam até aqui, mas toda a comunidade. Às vezes o pai, a mãe, o tio, né? Que tem um conhecimento, que não é um conhecimento teórico, não é esse conhecimento que a gente tem aqui na escola, mas tem um conhecimento, uma sabedoria popular muito grande e que pode acrescentar pra gente aqui muita coisa.

Joana: Percebo que a escola poderia criar ambientes, criar meios para que esses alunos tragam os seus conhecimentos e suas comunidades para mostrar aqui na escola, o que eles têm de melhor. E também acho que a escola deveria fazer uma parceria, uma conexão com as comunidades, a fim de levar conhecimentos que os alunos recebem aqui, mas de uma forma diferenciada, né? Uma forma, preferencialmente, através de projetos em que os estudantes se sintam mais estimulados a compartilhar seus conhecimentos.

Marta: Entendo que a prática profissional do professor pode ajudar a transformar a vida do aluno do campo, porque, quer queira quer não, professor é uma referência para esses alunos, né? Se espelham no que os professores fazem, então a gente, incentivando e mostrando o exemplo, a gente pode mudar a vida deles sim.

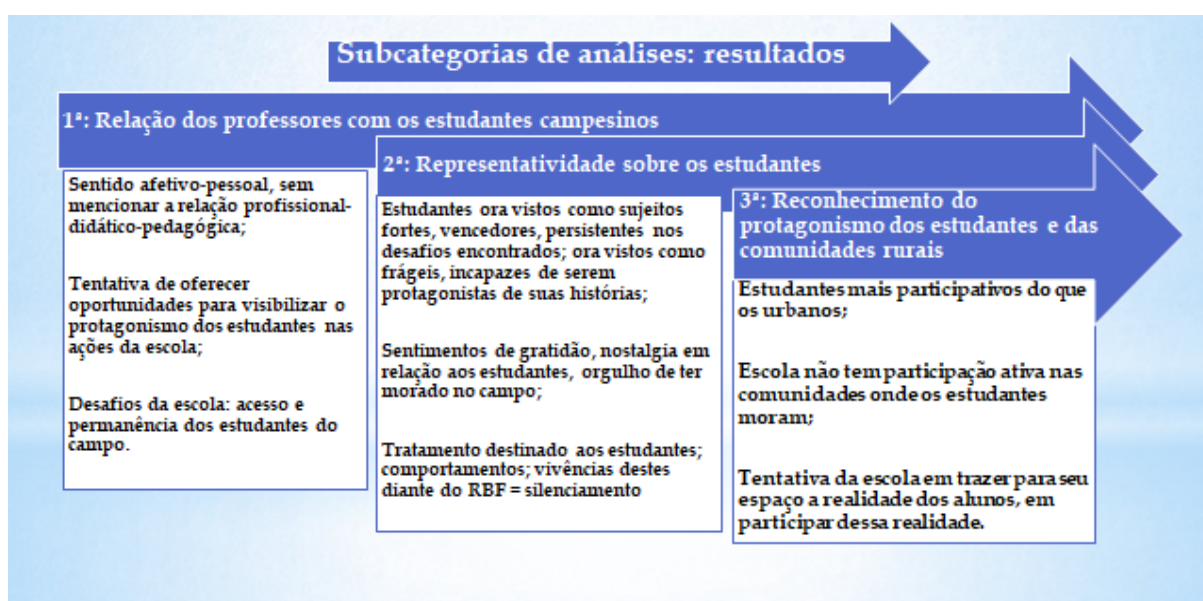
Pode-se inferir, das narrativas acima, que os professores se mostram comprometidas em trabalhar a formação integral dos estudantes camponeses, mas apontam a necessidade de se desenvolverem no entendimento das particularidades desse público para que dessa forma, colaborem para a aprendizagem significativa dos estudantes e para sua própria aprendizagem.

Com relação ao protagonismo dos estudantes em suas aprendizagens, na escolha de projetos, de atividades que desejam participar, este não foi percebido nas falas dos professores. Sobre isso, Carvalho (2022) diz que

A construção de um projeto que oportunize a educação emancipadora deve contar com o protagonismo de toda a comunidade escolar. Quando nos referimos à comunidade escolar, trazemos à centralidade os profissionais da escola, os estudantes e responsáveis, as comunidades, os parceiros e apoiadores da escola. É necessário romper com os muros e ir além deles, receber e conhecer o que vem de além deles (Carvalho, 2022, p. 49).

A figura abaixo traz uma síntese dos resultados das entrevistas, de acordo com as subcategorias de análises construídas.

Figura 15: Resultados das entrevistas narrativas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Os professores, em suas narrativas, explicitam a relação de afetividade existente entre eles e os alunos que vivem no campo. Acredita-se ser esse um passo importante para ouvir os estudantes, suas ansiedades e necessidades para que assim possa haver valorização dos saberes, das culturas, enfim, das vivências dos estudantes campesinos.

Pode-se inferir, também, que os professores ainda não conseguem avançar nas discussões sobre a Educação do Campo, talvez por desconhecimento, por ser esse um tema “novo” às suas realidades.

Pelos relatos, é possível entender que os professores se encontram num constante movimento de mudança de sentimentos em relação aos estudantes campesinos. Ora os veem como sujeitos fortes que levantam cedo, enfrentam as adversidades dos longos caminhos para chegarem à escola; ora os veem como trabalhadores que sustentam o mundo com seu trabalho e precisam continuar no campo para garantir a sobrevivência das populações; ora os veem como frágeis que precisam de ajuda afetiva pois não recebem carinho e atenção dos pais. Porém, todos veem a escola como um local de oportunidades, onde os estudantes têm direito de estar.

Outro aspecto que se destaca, nos relatos, é que os professores observam, também, que a escola precisa se adaptar às necessidades pedagógicas dos estudantes e, para isso, eles “pedem” a formação dos professores sobre a Educação do Campo.

Dessa forma, entende-se, pelos relatos, ser necessário que a escola se mobilize e oportunize a seus professores aprofundarem seus conhecimentos sobre a Educação do Campo, para que possam oferecer condições de acesso e permanência na escola, ao público do campo e dar oportunidade para que ele possa exercer o seu protagonismo no decorrer do seu processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar as considerações finais, ratifica-se a contribuição que este estudo traz para o fortalecimento da Educação do Campo na EEPJEG.

A questão de pesquisa foi compreender as representações que os professores têm de seus estudantes que moram no campo. Assim, chegou-se à conclusão de que o objetivo desse estudo foi alcançado, uma vez que os professores foram provocados a refletirem sobre suas práticas e apresentarem suas representações a respeito dos estudantes vindos do campo.

As narrativas dos professores apresentaram seus modos de pensar, sentir e agir em relação aos estudantes camponeses; mostraram a atual realidade da EEPJEG que precisa ser alterada no sentido de conhecer os contextos dos estudantes e promover o protagonismo desses sujeitos. Reconheceram a importância de os professores se compreenderem como formadores de sujeitos de direitos, incluindo seus saberes, viveres, cultura e tradições em suas práticas pedagógicas.

Destaque-se que, no decorrer dos estudos, muitas vezes, a autora sentiu nas narrativas suas próprias inquietações e transformações na questão do entendimento das práticas voltadas aos estudantes do campo, assunto este que acompanha esta pesquisadora desde o início de sua carreira acadêmica. Hoje, entende-se os anseios em tentar combater as desigualdades, ainda presentes, no atendimento a esse público.

Pelos dados levantados, os professores vêm de formações tradicionais, nas quais as questões voltadas para o campo não eram abordadas. Com os tensionamentos vivenciados por sua comunidade escolar, a EEPJEG passou a ser “obrigada” a vivenciar a chegada de novas situações, gerando mudanças na forma de trabalhar com o novo, dando visibilidade aos alunos do campo, pois, mesmo com sua presença na escola, suas particularidades não recebiam atenção.

Nos depoimentos foi possível constatar que os desafios em relação ao trabalho significativo, que aborda os contextos do campo, a realidade dos estudantes e as possibilidades do meio rural, aumentaram depois do reconhecimento da EEPJEG como Escola do Campo. Segundo os participantes da pesquisa, a maioria nunca teve contato com o tema Educação do Campo, o que se concretizou somente a partir desse reconhecimento. Outro desafio apresentado pelos entrevistados foi a distância entre as comunidades rurais e a sede do município onde se localiza a escola. Aí encontra-se a necessidade de a

escola desenvolver ações que favoreçam o “adentramento” e o verdadeiro pertencimento dos estudantes na escola.

Nesse sentido, a pesquisa provocou esses professores a refletirem sobre suas práticas e apresentarem suas Representações Sociais a respeito dos alunos vindos da Zona Rural e, na busca por compreender como os professores movimentam seus pensamentos, sentimentos e ações, encontrou-se amparo nos estudos das Representações Sociais em Movimento (RSM) com a perspectiva de entender os desafios e as possibilidades em o professor rever suas próprias representações sobre os estudantes vindos do campo.

Assim, ao analisar as narrativas, à luz das RSM, nota-se nos professores a construção de movimentos de suas representações: alguns permanecem com suas representações, negando o presente; outros tendem a mudar suas representações e saberes já constituídos a respeito do objeto de estudo (Antunes-Rocha, *et al.*, 2021). Para a citada autora, é necessário entender os movimentos geradores de representações do sujeito sobre o objeto. Ela diz que compreender esses movimentos significa estar em acordo com o que é proposto por Moscovici (2010) em sua TRS que aponta que o sujeito, ao ser pressionado, tem que se posicionar diante de uma determinada situação (Antunes-Rocha, 2021).

Nessa perspectiva, essa autora salienta que os movimentos têm um caráter dinâmico, existente no contexto social no qual o sujeito está inserido e sugere que os movimentos sejam agrupados para entendimento das representações construídas por sujeitos que, pressionados, têm que se posicionar diante de uma dada situação em seu contexto (Antunes-Rocha, 2018).

Foi possível observar, nas análises das narrativas dos professores, a presença de seus movimentos que, em alguns momentos, mantiveram-se negando o presente, "a participação desses alunos do campo aqui na escola, ela tem crescido, tem crescido bastante". Entretanto, em outros momentos, o mesmo entrevistado apresenta alteração no seu modo de pensar sobre a mesma questão: "mas a gente não faz um trabalho, assim, diferenciado pro aluno do campo pra que ele se sinta motivado a vim à aula, pra que ele se sinta à vontade, pra que ele sinta cativado aqui na escola". Assim, é possível afirmar que os professores têm suas representações alteradas quando se trata da participação dos estudantes do campo na escola.

Nas narrativas dos professores encontrou-se a presença de movimentos que mostram tentativa de mudar suas formas de pensar, sentir e agir em relação aos estudantes do campo. “Então quando você não conhece uma coisa fica mais difícil de você lidar, de você entender. De você trabalhar. Acho que o, um ponto que poderia ser levado em conta seria basicamente

primeiro, né? A formação do docente que faria grande diferença aqui na nossa realidade como principal ponto a ser revisto”.

Ao analisar a ocorrência, ou não, dos movimentos citados por Antunes-Rocha (2018) e, em resposta às possibilidades apresentadas no Capítulo III, em alguns momentos, percebeu-se que os professores, a princípio, tentaram manter, em suas falas, as RS que já possuíam com relação aos alunos que moram no campo e estudam numa escola urbana. Porém, na medida em que aconteceram os diálogos, as trocas de conhecimentos entre pesquisadora e entrevistados, houve momentos de “desequilíbrio” em suas representações, pois, em contato com o “novo”, os professores reelaboraram suas representações, construindo novos posicionamentos, novas formas de pensar, de sentir e de agir. (Antunes-Rocha *et al.*, 2021). “Até muito pouco tempo, a minha relação com os alunos, né? Do campo, ela era exatamente a mesma relação que eu tenho com os alunos que residem no centro da cidade, até que eu comecei a entender um pouquinho, as especificidades, né? As necessidades que esses alunos têm de ter a sua cultura valorizada”.

Assim, é possível afirmar que os professores tiveram suas representações alteradas e confirmar a prevalência do movimento “iniciar um processo de reelaboração do familiar, integrando o novo progressivamente” (Antunes-Rocha *et al.*, 2021), mesmo encontrando indícios de outros movimentos.

Diante do exposto, para que haja “o processo de reelaboração do familiar” (Antunes-Rocha *et al.*, 2021), a discussão sobre a Educação do Campo poderá ser incorporada aos trabalhos escolares, no currículo da escola e na prática pedagógica, uma vez que os professores apontam, como uma necessidade da escola. Nesse aspecto, a ação de promover formação aos professores com vistas a conhecerem os alunos e seus contextos e, assim, inserirem em suas práticas ações de valorização, que trabalhem com e para o público campesino, em conformidade com suas realidades, foi sugerida como um caminho, mesmo porque esse tema não fez parte da formação de nenhum dos entrevistados.

Decerto que as reflexões trazidas nas narrativas dos professores entrevistados devem ser um ponto de partida para provocar a escola a repensar sua própria prática pedagógica e inserir a Educação do Campo, seus princípios e suas especificidades, bem como seus sujeitos, na pauta das discussões. Nessa perspectiva, acredita-se que a relevância deste trabalho esteja em mostrar à EEPJEG a sua realidade com relação aos estudantes campesinos e apresentar a compreensão das representações dos professores, por meio de suas narrativas, que indicam a necessidade de momentos de reflexão sobre a proposta da Educação do Campo e de

reorganização que contemple a nova realidade imposta à escola: o contexto da mineração, com o RBF, e o reconhecimento da escola como Escola do Campo.

Dessa forma, a pesquisa veio indicar que o tema Educação do Campo começa a despontar como preocupação dos professores em promover uma prática pedagógica integrada aos princípios da Educação do Campo, que são o protagonismo dos sujeitos, a escola de direitos e a escola integrada ao projeto de campo e de sociedade. Veio mostrar, ainda, que algumas ações já têm sido realizadas, mas que é preciso fazer com que elas sejam articuladas de maneira que todos os profissionais da escola insiram o assunto em suas atividades para que as comunidades sejam conhecidas e divulgadas.

As narrativas sugerem também que os professores são os principais agentes de divulgação e transformação dentro da escola, o que permitiu observar que a EEPJEG se deparou com situações novas e, até então, estranhas. Dessa forma, teve "dificuldade em dialogar de maneira pedagógica com esses temas" e se relacionou com eles "numa perspectiva não problematizadora". Assim, vê-se a importância desses profissionais que, ao aprofundarem seus conhecimentos sobre a temática da Educação do Campo, veem a necessidade de transformar suas práticas pedagógicas num eixo articulador dos saberes dos estudantes com os saberes escolares.

Ao finalizar estas considerações, e sem tentar esgotar as possibilidades de entendimento da inserção da Educação do Campo na EEPJEG, considera-se este estudo como contribuição de um começo para novas discussões sobre as formas de pensar, sentir e agir que os professores dessa instituição têm sobre os estudantes que vivem no campo. Entende-se que seria interessante, um estudo das representações que os estudantes do campo têm da escola e de seus professores. Assim, esta pesquisa apresenta-se como um aporte para os formadores dos professores, não apenas da escola estudada, mas de outras escolas do campo e da cidade. Ainda, que sirva de provocação para futuras formações, nas quais os professores tenham a oportunidade de entenderem as suas formas de pensar, sentir e agir em relação aos estudantes do campo.

PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL

As pesquisas desenvolvidas no mestrado profissional têm como exigência a apresentação de um produto educacional, produzido de forma crítica e reflexiva, de acordo com o saber teórico-prático construído durante a formação do pesquisador. Sabe-se, também, que o produto educacional, além de considerar o saber legítimo, aponta questões para além dele, pois estabelece um compromisso de quem o produz com as questões mais amplas da educação, baseado em reflexões do sujeito no seu ambiente de trabalho.

Dessa forma, foi proposto, como produto final, a construção de uma cartilha com informações sobre os estudantes do campo na EEPJEG, visando ser um instrumento a ser utilizado na formação de professores para incluir o tema, Educação do Campo, no PPP da escola.

Nessa cartilha, foram apresentados os resultados das observações e análises realizadas no decorrer da pesquisa, como um retorno para a escola. Com isso, espera-se que os professores tenham a oportunidade de refletir sobre a própria forma de pensar, sentir e agir com relação aos alunos do campo; refletir sobre suas representações enquanto educadores em uma Escola do Campo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mariza Guerra de. *A educação exilada: Colégio do Caraça*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000 (Coleção Historial).
- ANTUNES–ROCHA, Maria Isabel. *Da cor da terra: Representações Sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. *et al.*. *Impactos do rompimento da barragem do Fundão na identidade das escolas do campo: um estudo na perspectiva das Representações Sociais*. Relatório da pesquisa apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Minas Gerais. Edital 04/2016 – Tecnologias para a recuperação da Bacia do Rio Doce - Linha Tecnologias Sociais. Belo Horizonte: UFMG, 2020. N/Publicado.
- ANTUNES–ROCHA, Maria Isabel. Representações Sociais em movimento: desafios e possibilidades na elaboração de um conceito. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; RIBEIRO, L. P. (orgs.) *Representações Sociais em movimento: pesquisas em contextos educativos geradores de mudança*. Curitiba: Appris, 2018. p. 15-35.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel et al. Representações sociais em movimento: uma análise de duas pesquisas no âmbito da Educação do Campo da FaE-UFMG. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. v.14, n.37, p. 343-366, 2017.
- ANTUNES–ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mofarrej. Escola de Direito, Reinventando a escola Multisseriada. In: *Caminhos da Educação do Campo – Desafios para a formação de professores*. ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ANTUNES–ROCHA, M. I.; RIBEIRO, L. P.; AMORIM-SILVA, K. de O. Representações Sociais em Movimento: construindo uma categoria analítica com base em pesquisas sobre formação e prática de educadores. In: NASCIMENTO, A. R. A. do; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F.; ANTUNES-ROCHA, M. I.(orgs). *Representações Sociais: campos, vertentes e fronteiras*. Belo Horizonte: UFMG, 2021.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. D. F. A.; MARTINS, A. A. In: *Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 15-20.
- ARROYO, M. G. *Políticas de formação de educadores (as) do Campo*. Caderno CEDES, v.27, n.72, pp.157-176. Maio/agosto 2007.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n.º 2).
- ARROYO, Miguel G. Escola: terra de direito. In. ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). *Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2)

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARRA LONGA. *Projeto Político Pedagógico*. Secretaria Municipal de Educação de Barra Longa, 2018.
- BAUER, Martin; JOVCHELOVITCH, Sandra. A entrevista narrativa. In: GASKELL, George; BAUER, Martin W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. Editora Hucitec, São Paulo, 1993.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa Qualitativa: significados e a razão que a sustenta. *Revista Pesquisa Qualitativa*; v. 1, n. 1 (2005). Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/7>. Acesso em: 14 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação do Campo: marcos normativos*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Brasília: SECADI, 2012.
- BRASIL. *Decreto N° 7.352/2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB n°1*. Institui as Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo. Abril de 2002.
- BRASIL. *Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 23 de dez. De 1996.
- CALDART, Roseli Salete. *A Escola do Campo em movimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CALDART, Roseli Salete (Org.) et al. *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CALDART, Roseli. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R., CALDART, R. (Org). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002. p.25-36 (Coleção por uma educação do Campo, 4).
- CARVALHO, Cilésia Maria de Oliveira. *O silenciamento pedagógico diante do rompimento da barragem de fundão: uma análise a partir da Escola Estadual “Padre José Epifânio Gonçalves”*. Dissertação de Mestrado. FaE – UFMG. Belo Horizonte, 2022.
- CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.
- DAVIDSON, P. K. *Museu território, desenvolvimento – diretrizes do processo de musealização na gestão do patrimônio de Itapeva (SP)*. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, 2014.

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

EduCAPES. *Passo a passo para elaboração de cartilhas*. Material disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/704485/2/Como%20fazer%20uma%20cartilha%20%281%29.pdf>. Acesso em 26 jun. 2023.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART Roseli Saete. (Org.) *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”: Texto Preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma Educação do Campo*. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011. Cap. 01, p. 19-65.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 58-69, jul./dez. 2012.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org). *Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2005. p. 53 - 89 (Coleção por uma Educação do Campo, 5)

FREITAS-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. FaE/ Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 21-33

GIORDANI, A. T.; PIRES, P. A. B. F. *Normas editoriais, orientação aos autores: cartilhas*. Editora UENP, 2020.

HUNZICKER, Adriane Cristina De Melo. “*Aqui tinha uma escola*”: vozes docentes sobre o rompimento da Barragem de Fundão. Curitiba: Editora Appris, 2022.

HUNZICKER, Adriane Cristina de Melo, *et al.*. A prática do silenciamento pedagógico no contexto minerário. *Revista Brasileira de Educação Básica*, Belo Horizonte, v. 5, n. especial – Educação e desastres minerários, jan. 2022.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

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

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 2820, de 11 de dezembro de 2015. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

MINAS GERAIS. *Projeto Político Pedagógico*. Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves. Secretaria de Estado de Minas Gerais, 2020.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R et al (Orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

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. (Orgs.). *Registros e reflexões a partir das experiências-piloto* (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 35-62.

MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das Políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 08 mai. 2022.

MOLINA, MÔNICA C.; FREITAS, HELANA CÉLIA DE ABREU. *Avanços e desafios na construção da educação do campo*. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, M. C. e JESUS, S. M. A. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. In: MOLINA, M.C. *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo*. Brasília, DF: 2004.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. As Representações Sociais. In: MOSCOVICI, S. *Representação Social: investigação em Psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 61.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social*. 11ª ed., traduzido por Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MUNARIM, Antônio; et al.. *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2011.

MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 48, n. spe2, p. 193-199, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Caminhos e descaminhos da educação do campo: um projeto de intervenção político-pedagógico no contexto rural. *Praxis* (Salvador), Salvador, v. II, n.02, p. 01-23, 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aedcampo.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

PASSADOR, Claudia Souza. *A educação rural no Brasil: o caso da Escola do Campo no Paraná*. São Paulo: Annablume, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>. Acesso em: 14 out. 2022

PORTO NACIONAL. *Escola Família Agrícola*. Projeto político-pedagógico. Porto Nacional: [s. n.], 2015.

RAMBOLL BRASIL. *Dossiê Reassentamento: Impactos decorrentes da atuação da Fundação Renova no território (trincas, fissuras e rachaduras)*. Nov., 2019.

Relatório do grupo de trabalho de Educação do Campo – I Seminário de Educação do Campo: Propostas de Diretrizes para Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SÁ, C. P. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (org.). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1998, p. 19-57.

SCHRAIBER, L.B. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. *Rev. Saúde Pública*. 1995; 29(1):63-74.

SEMEC, Secretaria Municipal de Educação. *Relação de estudantes da rede municipal de educação*. Barra Longa, set/2022.

SIQUEIRA, Leonardo de Miranda. *As Representações Sociais dos educadores dos Centros Familiares de Formação em Alternância sobre agroecologia*. 307 f. Tese de Doutorado. FaE/ Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

TRINDADE, Cônego Raimundo. *Monografia da Paróquia São José de Barra Longa (1729-1961)*. 2.ed. Editora: B. Álvares, 1962 - 75 p.

WANDERLEY, Luiz Jardim. MANSUR, Máira Sertã. PINTO, Raquel Giffoni. Avaliação dos antecedentes econômicos, sociais e institucionais do rompimento da barragem de rejeito da

Samarco/Vale/BHP em Mariana (MG). *In: POEMAS - Política, economia, mineração e sociedade. Antes fosse mais leve a carga: avaliação dos aspectos econômicos, políticos e sociais do desastre da Samarco/Vale/BHP em Mariana (MG.)* Org.: Bruno Milanez e Cristiana Losekann. Rio de Janeiro (RJ), 2015, p. 39-90.

APÊNDICE A

**QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES DA E.E. PE. JOSÉ EPIFÂNIO
GONÇALVES**

Pesquisa: As formas de pensar, sentir e agir dos professores da Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves sobre os alunos que moram no campo

Pesquisadora: Ângela Maria de Souza Luz

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha

Caro (a) Professor (a),

Este questionário faz parte da coleta de dados da pesquisa de mestrado e tem como objetivo identificar pontos significativos para análise e discussão sobre as formas de pensar, sentir e agir de professores que trabalham com alunos que moram no campo e também possibilitar possíveis contatos durante o trabalho de campo. Por este motivo, dirigimo-nos a você e, assim, contamos com sua atenção e colaboração para responder a este questionário. Sua participação é voluntária e importante para a realização deste estudo e, caso deseje, poderá se omitir, sem ônus ou bônus. Não existem respostas certas ou erradas. Queremos, apenas, saber o que você pensa e suas opiniões. O questionário é anônimo e, apesar da sua identificação, todas as garantias de confidencialidade serão respeitadas.

Agradecemos sua contribuição.

Ângela Maria de Souza Luz
Pesquisadora

Maria Isabel Antunes-Rocha
Orientadora

I - Identificação

1) Nome ou pseudônimo: _____

Residência: () rural () urbana

E-mail: _____

Celular: _____

2) Sexo: () Fem. () Masc.

3) Idade: () 21-25 () 26-30 () 31-35
() 36-40 () 41-45 () 46-50
() 51-55 () 56-60 () +60

II – Formação

1) Seu nível atual de formação é:

- Bacharelado Licenciatura Especialização
 Mestrado Doutorado

2) Você está cursando e/ou concluiu cursos de Aperfeiçoamentos nos últimos 5 anos? Se sim, cite os três últimos. Sim Não

3) Se você está cursando ou concluiu (último curso) um curso de Especialização inclua abaixo o título do seu projeto de pesquisa ou do seu Trabalho de Conclusão de Curso.

4) Se você está cursando ou concluiu o Mestrado inclua abaixo o título do seu projeto de pesquisa ou da sua dissertação.

5) Se você está cursando ou concluiu o Doutorado inclua abaixo o título do seu projeto de pesquisa ou da sua tese.

6) Você assistiu palestras nos últimos 5 anos? Se sim, cite o título/tema das três últimas.

- Sim Não

7) Cite abaixo três fontes onde você habitualmente busca informações para orientar sua prática profissional no cotidiano.

III – Experiência Profissional

1) Vínculo profissional: Efetivo Contratado

- 2) Experiência docente: _____ anos
- 4) Anos de serviço na escola onde trabalha atualmente: _____
- 5) Cargo(s) que desempenha na escola: _____
- 6) Nível de ensino em que leciona: () Ens. Fund. () Ens. Médio () EJA
() Educação Profissionalizante () Educação em Tempo Integral
- 7) Turno: () Matutino () Vespertino () Noturno
- 8) Disciplina(s) que leciona: _____
- 8) Você atua em outra escola? () Sim () Não
- 9) Se sim, em qual nível de ensino? _____

IV – Experiência Profissional com estudantes do campo

- 1) Em sua turma atual tem alunos do campo? () Sim () Não
- 2) Nos anos anteriores, você trabalhou com alunos do campo?
() Sim () Não
- 3) A partir de sua experiência, pode nos descrever, em três palavras, quais as principais possibilidades que você observa e/ou observou para desenvolver suas atividades com alunos do campo?
- _____
- _____
- _____
- 4) A partir de sua experiência, pode nos descrever, em três palavras, quais as principais dificuldades que você observa e/ou observou para desenvolver suas atividades com alunos do campo?
- _____
- _____
- _____
- 5) Na sua prática, com alunos do campo, você já utilizou ou utiliza livros didáticos diferenciados? () Sim () Não
- 6) Se sim, na pergunta 5, pode informar o título do livro?
- _____

Muito obrigada!

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

“As formas de pensar, sentir e agir dos professores da Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves sobre os alunos que moram no campo”.

Ao pesquisarmos as representações que os professores têm de seus alunos, optamos pela entrevista narrativa para geração de dados por entender que esta permite maior interação e diálogo entre entrevistador e participantes, além de explicitar detalhes, já que envolve mais as subjetividades do sujeito. Jovtchelovitch e Bauer (2002, p.91), apontam que este tipo de entrevista tem como característica “o não direcionamento ou interferência do pesquisador no relato do entrevistado, que constrói histórias priorizando o seu ponto de vista sobre experiências e acontecimentos concretizados em sua trajetória de vida e nos contextos sociais nos quais se insere e atua.” Afirmam, ainda, que “as narrações são ricas [...] a) porque elas se referem à experiência pessoal, e b) porque elas tendem a ser detalhadas com um enfoque nos acontecimentos e ações” (Jovtchelovitch e Bauer, 2008, p.92).

Iniciação da entrevista: Apresentar a proposta de pesquisa ao (à) entrevistado (a), evidenciando os objetivos e também os referenciais norteadores.

Narração central: Estou interessada em ouvir a sua história de vida, de sua formação como professor (a) e suas experiências. Peço que você relate todas as vivências que vierem à mente. Você pode utilizar o tempo que for necessário. No início, eu não vou fazer nenhuma interrupção, vou apenas tomar notas e gravar a entrevista, para mais tarde retomar alguns temas. Caso você não disponha de tempo suficiente hoje, podemos marcar uma segunda entrevista. O foco dessa entrevista está em entender as formas de pensar, sentir e agir dos professores com relação aos alunos que moram no campo. Conte-me sobre a sua percepção, suas práticas, isto é, sua experiência com esses alunos. Fique à vontade para detalhar e narrar os acontecimentos e experiências vivenciados em sua trajetória de vida e acadêmica e também enquanto professor em uma Escola do Campo.

Narração do (a) entrevistado (a)

Fase de perguntas: Após ouvir, atentamente, o relato e perceber que a narrativa chegou ao fim e alguns fatos não foram devidamente detalhados, caso seja necessário, pedir mais detalhes ao (à) entrevistado (a), buscando traduzir e facilitar questões a fim de uma maior explicitação.

Possíveis eixos a serem aprofundados: Como você deve ter percebido, eu fiz anotações sobre algumas passagens do seu relato e gostaria de fazer algumas perguntas sobre elas. Se você concordar, eu começaria, então, com o primeiro apontamento. Eu tomei nota, por exemplo, da menção que você faz sobre... Será que você poderia falar de alguns detalhes a este respeito?

- O que é ser professor no contexto da Educação do Campo?
- Quem são, para você, os alunos do campo?
- Qual é a visão que você tem sobre os comportamentos e aprendizados dos alunos campesinos?
- Como tem sido a sua relação com esses alunos?
- Como a prática profissional dos professores pode transformar as realidades nos contextos rurais?
- Há aspectos pertinentes que não tenham sido referidos nesta entrevista e que gostaria de abordar?
- Que comentário faria a essa entrevista? O que ficou de importante em nossa conversa?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Aos professores (as) que trabalham na Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves, em Barra Longa – MG.

Prezado (a), Professor (a)

Você está sendo convidado (a), a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “As forma de pensar, sentir e agir dos professores da Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves sobre os alunos que moram no campo”, sob a responsabilidade da Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Antunes-Rocha. Esta pesquisa é motivada pelo desejo de pesquisar, de refletir sobre a realidade da Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves (EEPJEG) que, ao ter se constituído como Escola do Campo, provoca os (nós) professores a pensarem sobre os alunos do campo e sua presença na escola, no sentido de construir um projeto pedagógico voltado para esses alunos.

Assim, a pesquisa tem como objetivo investigar as formas de pensar, sentir e agir de professores que atuam na EEPJEG sobre os alunos que moram no campo e compreender o que estes professores pensam, o que sentem e como agem em relação ao próprio reconhecimento como professores de alunos vindos do campo. A relevância desse estudo está nas diferentes compreensões sobre o trabalho desenvolvido pelos professores com os alunos do campo na perspectiva das Representações Sociais em movimento.

Para a efetivação dessa pesquisa, na coleta de dados, realizaremos aplicação de questionário semiestruturado e entrevista narrativa gravada. Embora saibamos que qualquer projeto possa oferecer algum risco, buscaremos estar atentas de modo a corrigi-los, procurando propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressarem. Tomaremos, também, os cuidados necessários para que haja sigilo sobre a identificação e informações referentes aos participantes com o uso de pseudônimos no lugar dos nomes; sigilo e respeito às suas opiniões, às suas falas, para que, assim, as informações oferecidas pelos participantes não sejam associadas ao seu nome em nenhum momento. Sobre o tempo da participação, estima-se 20 minutos no questionário e 1 hora na entrevista narrativa. Caso você se sinta desconfortável ou constrangido (a) ao respondê-los, poderá a qualquer momento encerrar sua participação na pesquisa, sem que seja penalizado (a) ou que tenha prejuízos decorrentes de sua recusa.

Com relação aos benefícios da sua participação, esperamos que, com a apresentação dos resultados da pesquisa, você e os demais professores tenham a oportunidade de refletirem sobre a própria forma de pensar, sentir e agir com relação aos alunos do campo; refletirem sobre a própria prática enquanto educadores em uma Escola do Campo. Dessa forma, os resultados podem contribuir para a formação pessoal, enquanto docentes, para a Escola no/do campo, com reflexões que os auxiliem a se sentirem parte do processo de educação e promotores da educação de direito.

Para regularização no uso de dados, você está sendo consultado sobre sua aceitação em participar do questionário semiestruturado e da entrevista narrativa e sobre sua autorização para uso das suas respostas. Você não terá nenhum custo, nem receberá nenhuma vantagem financeira, não sendo obrigado (a) a participar da pesquisa. Os gastos previstos serão custeados pela pesquisadora principal que assume os riscos e danos que porventura vierem a acontecer. Caso haja danos decorrentes da participação na pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização e você poderá buscar indenização nos termos da Res.466/12.

Caso aceite participar do estudo, este Termo será assinado em duas vias originais, uma para arquivo e outra para você. Se decidir retirar seu consentimento, você não será mais contatado (a) pelas

pesquisadoras. Estas se comprometem a resguardar sua identidade, de forma sigilosa, durante todas as fases da pesquisa, inclusive depois de finalizada e publicada. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa, na qual porventura participe, serão utilizados, exclusivamente, para fins acadêmicos e mantidos em local seguro e privado, sob a responsabilidade da professora Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sem acesso a terceiros.

Desse modo, solicitamos sua autorização no questionário e na entrevista áudio-gravada que serão utilizados, estritamente para fins acadêmico-científicos. Caso autorize, pedimos-lhe a gentileza de assinar e devolver a autorização, em duas vias, sendo que você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual constam os dados das pesquisadoras e do COEP. Em caso de dúvidas gerais e sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, você poderá contatar, a qualquer momento, as pesquisadoras responsáveis Ângela Maria de Souza Luz (31 98451-4825) e Maria Isabel Antunes-Rocha (31 3406-6179). Você também poderá contatar, para esclarecimentos sobre dúvidas éticas, o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG através do telefone (31) 3409-4592, e-mail coep@prpq.ufmg.br ou pelo endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte – MG, CEP: 31270-901.

Ângela Maria de Souza Luz

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência da UFMG
Endereço: Rua José Alves Xavier, 372, Casa A, Bairro Rosário – Centro, Barra Longa – MG,
CEP 35.447-000
Telefone: (31) 98451-4825. E-mail: angelasouzaluz@gmail.com

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

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 e que, voluntariamente, aceito participar deste estudo. 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 a minha participação, se assim eu desejar.

- () Concordo e autorizo a gravação e uso de minhas respostas na pesquisa.
() Discordo e desautorizo a gravação e uso de minhas respostas na pesquisa.

Assinatura do (a) participante

_____, _____ de _____ de 2022.

APÊNDICE D: PRODUTO EDUCACIONAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA



FORMANDO PROFESSORES

—
Ângela Maria de Souza Luz

**E. E. Pe. José Epifânio Gonçalves:
“uma escola do campo se faz
também na cidade”**

Belo Horizonte, agosto de 2023

SUMÁRIO

Apresentação	02
O que é educação do campo?	03
Princípios da educação do campo	06
1º) Protagonismo dos sujeitos do campo	07
2º) Escola do campo: escola de direitos	08
3º) Projeto de escola vinculado a um projeto de campo	09
Estratégias para implantação da educação do campo	11
E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves: escola do campo?	14
De onde vêm os estudantes camponeses atendidos na E.E.P.J.E.G.?	15
Representações dos professores sobre os estudantes camponeses	25
Referências bibliográficas	36

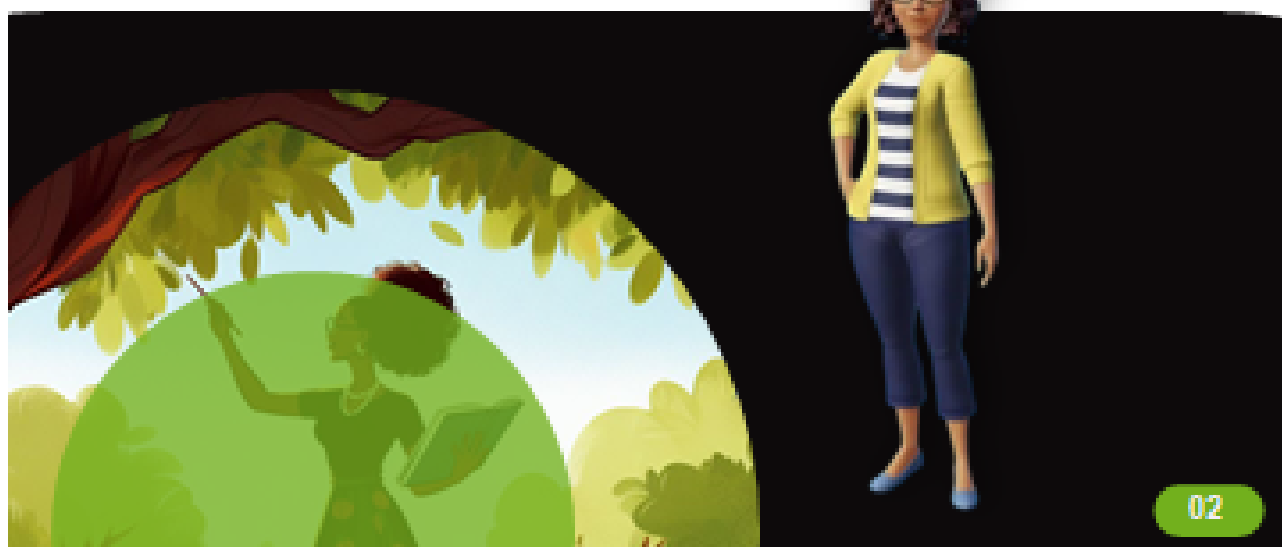
APRESENTAÇÃO

Olá, pessoal. Sou a professora Ângela e quero te apresentar esta cartilha que traz algumas informações sobre a **Educação do Campo e as especificidades de uma Escola do Campo**, hoje realidade da Escola Padre Epifânio, em Barra Longa – MG. Também trago **os resultados da pesquisa de mestrado (PROMESTRE – FaE/UFMG)** que teve como objetivo analisar as representações dos professores frente as mudanças ocorridas nesta instituição de ensino.

Esta cartilha foi desenvolvida para que vocês, profissionais da EEPJEG, possam entender, em um primeiro momento, **o que é a Educação do Campo e as particularidades dessa modalidade de ensino**. A intenção com esta produção é que a cartilha possa ser utilizada na formação de professores, com o objetivo de incluir a temática da Educação do Campo e o ser Escola do Campo no PPP da escola. Acreditamos que este trabalho possa **contribuir para melhoria no atendimento aos estudantes que moram no campo e estudam numa escola urbana**.

Assim, é muito importante que leiam com atenção esta cartilha!

Boa leitura!



O QUE É A Educação do campo?

Por muito tempo, o direito a uma educação de qualidade às pessoas do campo fora negado, já que as metodologias ou marginalizavam-nas ou estavam vinculadas ao mundo urbano, ignorando as especificidades do povo campestre. As políticas de educação para o campo usaram, como parâmetros, os modelos de projetos educacionais dos centros urbanos, buscando promover a educação e evidenciar que campo e cidade faziam parte de uma mesma realidade. Porém, dessa imposição, resultou numa “pseudo-educação do campo”.

O surgimento da proposta da Educação do Campo trouxe a valorização dos sujeitos, de seus saberes, com ensinamentos adequados à sua realidade e necessidade, tendo o processo de escolarização características específicas aos povos campestres. Há que se destacar que a institucionalização da Educação do Campo é uma dívida histórica com a população campestre, apesar de, ainda hoje, presenciarmos em nossa sociedade a retirada de crianças e adolescentes de seus espaços, de suas comunidades e serem levadas para escolas da cidade.



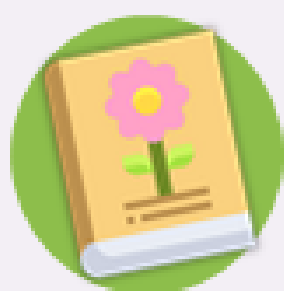


Por este e outros motivos, nas discussões sobre a educação do campo, os movimentos sociais ganharam destaque ao protestarem contra o descaso público com o povo do campo. Estes movimentos buscaram promover a igualdade de oportunidades, na educação básica, aos sujeitos do campo. Não uma educação adaptada, mas uma educação pensada para estes sujeitos, que respeite a especificidade da Educação do Campo e a diversidade de seus sujeitos, o que é reforçado por Arroyo (2011) quando diz que

“O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito a terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostra o quanto se reconhecem sujeitos de direitos”.

(ARROYO, 2011, p.73)

Com as pressões das lutas e dos movimentos, por uma educação que atendesse às especificidades do campo, foi necessária a criação de políticas públicas voltadas para as escolas do campo cujos projetos estariam vinculados a um projeto de campo. Nesse sentido, as propostas políticas para a Educação do campo são necessárias, pois o campo precisa estar fortalecido; o campo, as escolas do campo e as populações do campo de forma integrada. Isso implica em formação inicial e continuada como necessidades sociais do campo; formação para a diversidade do conhecimento.



Assim, a Educação do Campo é voltada para a especificidade das pessoas do campo; é pautada na luta dos sujeitos em busca dos direitos à educação que atenda às suas necessidades, e isso se fortalece quando se busca amparo nos princípios que abrangem a formação humana, como também a valorização dos diversos saberes no processo educativo, o respeito aos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem. Entende-se que ela não é apenas escolarização; é formação dos sujeitos que compõem a sociedade; é uma educação da vida que deve acontecer no contexto da temporalidade destes sujeitos.

Ou seja, o estudante do campo tem a possibilidade de aprender tanto na escola quanto em suas vivências no campo.

É nesse sentido que, para atender adequadamente aos estudantes do campo, é necessário criar condições para que ocorra uma aprendizagem significativa e se cumpra “o pleno desenvolvimento do educando” (LDB 9394/96, art. 2º).

PRINCÍPIOS DA Educação do campo

A Educação do Campo abarca uma proposta específica de educação e sociedade. Ela pauta a escola e a formação humana com princípios que a embasam e a diferenciam de outras propostas de educação existentes. Tais princípios se somam, complementam-se, dando consistência a esta proposta de educação diferenciada e que visa o enraizamento de direitos das populações do campo. Conforme os estudos, observa-se que, dentre estes princípios, três se destacam: **o protagonismo dos sujeitos do campo, a escola de direito e o projeto de escola vinculado a um projeto de campo.**



1º) PROTAGONISMO DOS Sujeitos do campo

A Educação do Campo é um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que têm o campo como seu espaço de vida. Nesse sentido, ela é uma educação que deve ser **no** e do campo. Assim, a proposta da educação do campo é que os povos camponeses construam ou participem da construção do que é realmente importante para eles, como por exemplo, que a proposta pedagógica das escolas do campo seja construída em parceria com a comunidade como um todo. Trata-se de uma educação **dos** e não **para** os sujeitos do campo, feita, sim, através de políticas públicas, mas construídas pelos próprios sujeitos que vivem no campo.

Dessa forma, os sujeitos do campo, sendo protagonistas de suas histórias, buscam uma concepção de educação diferenciada que contemple suas especificidades. Lutam por uma educação que garanta a participação democrática dos alunos, famílias e comunidades na elaboração, organização e execução das propostas pedagógicas e administrativas da escola, assumindo, assim, sua condição de sujeitos de direitos que precisam ter garantido o direito a uma educação de qualidade.

Apesar de se falar sobre o caráter diferenciado, o currículo, as metodologias e a organização escolar que devem ser adequados às necessidades dos estudantes que moram no campo, entende-se que esta adaptação, muitas vezes, não é pensada quando uma escola urbana atende a estudantes do campo. Estes não exercem o seu protagonismo, uma vez que não lhes é dada a oportunidade de escolha, de participar da organização escolar que deveria ser voltada para atender às suas especificidades, aos seus interesses. Isso pode contribuir para a falta de perspectiva de vida dos estudantes camponeses e influenciar no seu interesse e permanência na escola.



2º) ESCOLA DO CAMPO

Escola de direitos

Ao pensar na escola como direito, deve-se pensar a educação a partir da realidade do campo e para o campo. Na escola do campo, o sujeito se apropria de conhecimentos científicos, das novas relações entre o mundo e a ciência e o mundo da vida cotidiana. É onde se amplia o conhecimento sobre a interdependência campo-cidade. Além disso, é também espaço de convívio e de encontros onde acontecem festas, reuniões, vacinações, bazares, celebrações religiosas e demais eventos e atividades culturais e tradicionais ao campo. A escola precisa estar atrelada a tudo que acontece dentro e fora dela. Uma escola que vincule educação às questões sociais específicas da realidade do campo, questões estas voltadas para a transformação social. Daí, a necessidade de uma escola do campo que trabalhe as questões sociais inerentes à cultura, aos valores e à luta do/no campo.



Nesse sentido, a escola do campo como escola de direito é aquela que proporciona a participação dos sujeitos do campo em sua prática pedagógica. Aquela que integra seu currículo aos saberes e fazeres dos sujeitos do campo. Aquela que considera a cultura, as necessidades, as produções, as potencialidades existentes no campo, nas comunidades atendidas, como possibilidades pedagógicas e as transforma em parte de seu currículo, promovendo o sentimento de pertencimento dos seus sujeitos ao espaço escolar que vai além das edificações da escola.

3º) PROJETO DE ESCOLA Vinculado a um projeto de campo


Para Arroyo (2011), existe uma "cultura hegemônica que trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romantizada ou depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos." O que se percebe é que o modelo de educação básica existente quer impor ao campo currículos, saberes e valores incorporados à escola urbana, como se o campo com sua cultura, seus valores, seus sujeitos pertencessem a um passado e pudessem ser esquecidos e superados. Querem impor a adaptação das propostas, da escola, dos currículos, dos calendários, enfim, dos sujeitos do campo ao modelo urbano-industrial moderno.



Esse autor diz que “pensar a proposta de educação básica do campo supõe superar a visão homogeneizadora e depreciativa e avançar para uma visão positiva”, entendendo que existem matrizes que são próprias do campo e que fazem parte da história da emancipação humana, do grande processo civilizatório que passou pelo campo e está se perdendo.

Ao compreender o contexto de como é a Educação do Campo, sua organização e sua concepção, também é preciso discuti-la como política pública que deve respeitar todas as formas e modalidades de educação que se orientam pela existência do campo como espaço que é, ao mesmo tempo, produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que faz do campo um espaço diferente, novo, e não um espaço reduzido, atrasado e sem cultura, como se pensava e até mesmo aparecia nos documentos oficiais do passado.

Dessa forma, a Educação do Campo vem reafirmar uma concepção de educação numa perspectiva emancipatória, que esteja vinculada a um projeto histórico de lutas e de construção social e humana. Entende-se, também, que ao conhecer mais de perto o contexto da Educação do Campo, de como são desenvolvidos seus trabalhos, suas realidades, alicerçamos nas reflexões relacionadas à educação pública brasileira e, principalmente, nas concepções inerentes às escolas do e no campo.

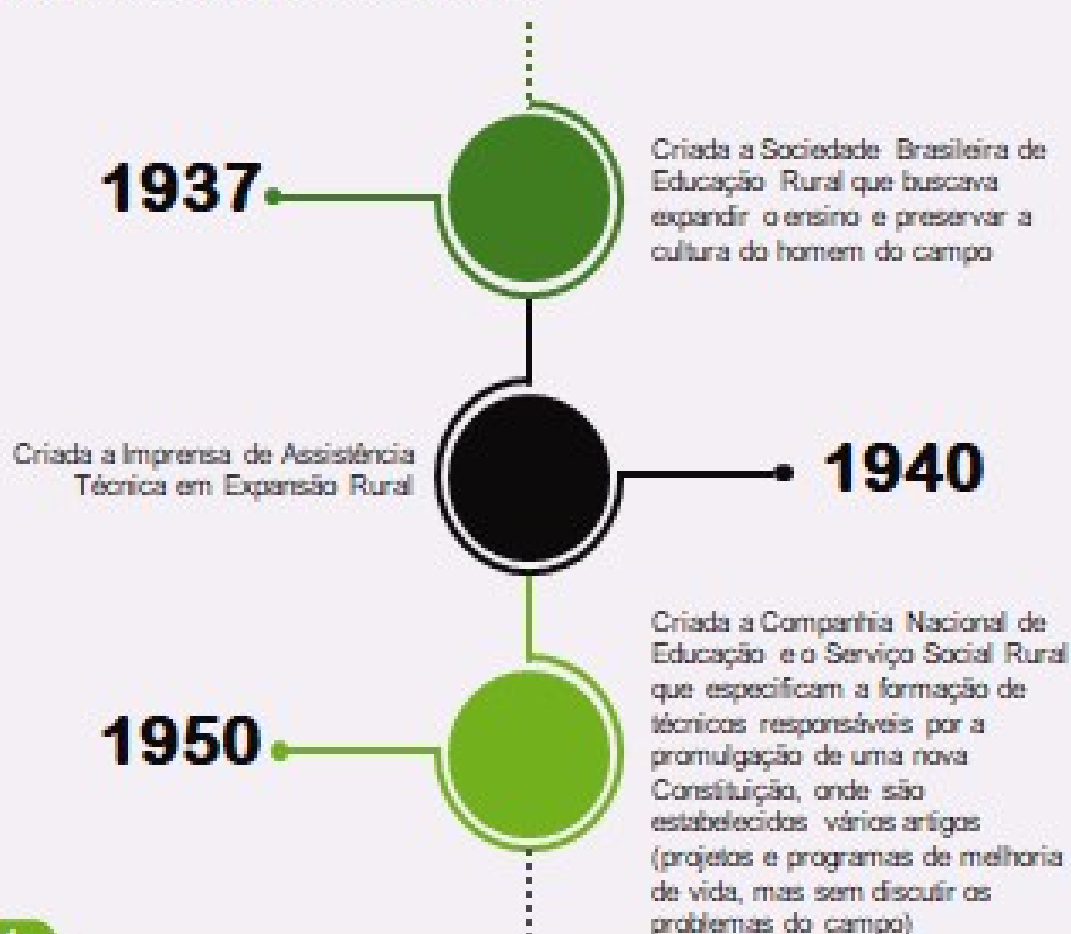


A Educação do Campo vem reafirmar uma concepção de educação numa perspectiva emancipatória



ESTRATÉGIAS PARA Implantação da Educação do Campo

Num breve retrospecto na história vê-se que foram usadas diversas estratégias voltadas para o campo:





1961

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61) traz a educação rural como responsabilidade dos municípios

Com a LDB 5692/71, houve um momento de estagnação da educação rural. Esta Lei trouxe discussões sobre o ensino médio para a sociedade em geral, mas nada para a educação rural

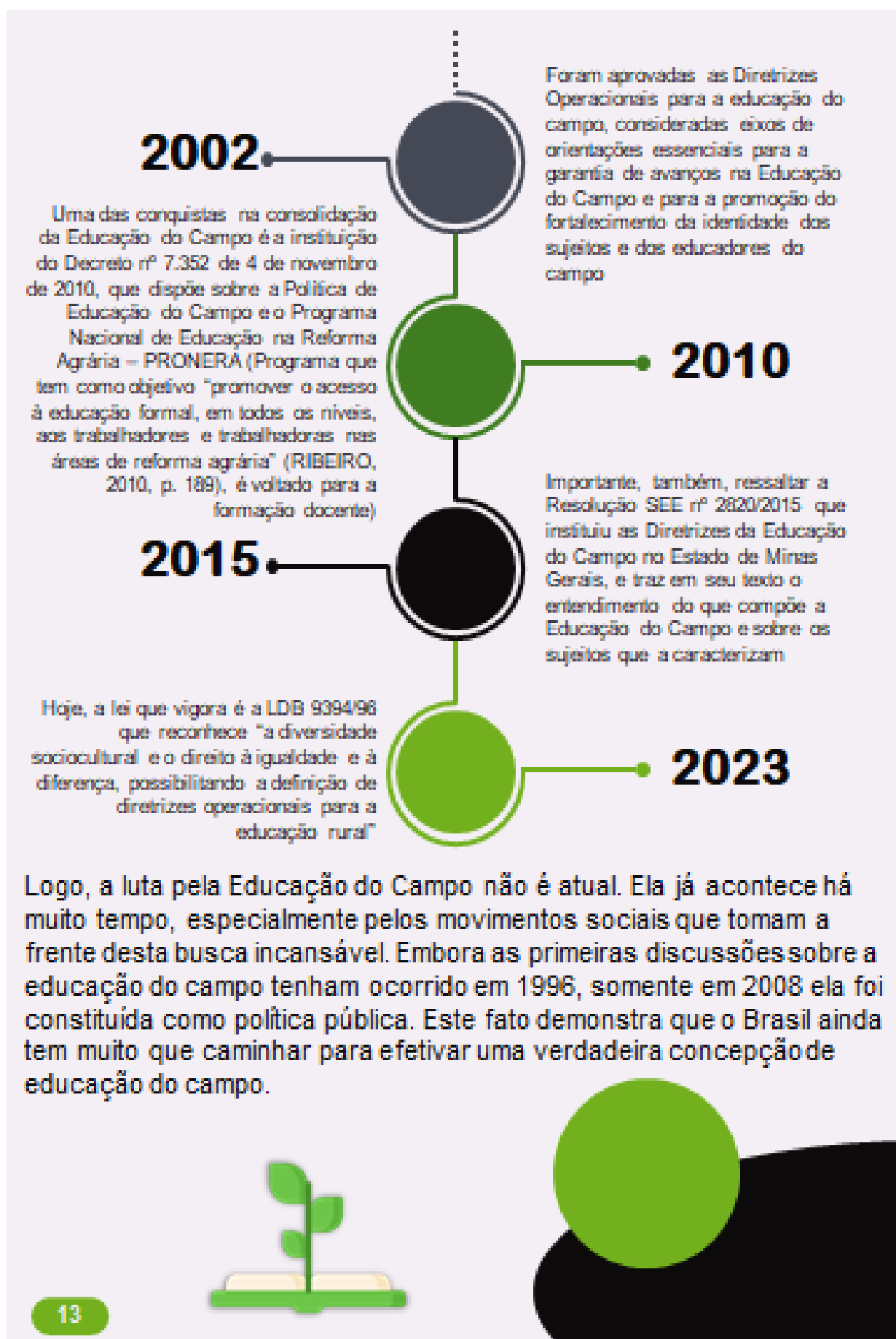
1971

1988

O cenário começa a mudar com a promulgação de uma nova Constituição (Art. 23, 26 e 28), orientando para atender à realidade dos povos camponeses, levando em conta seu contexto, sua cultura, seu espaço, seu modo de viver com políticas públicas educacionais que continuavam muito precárias

São elevados os primeiros debates e movimentos para pensar a educação pública, a partir das realidades do campo

1990



A EEPJEG: Escola do Campo?

A Educação do Campo na EEPJEG é consideravelmente nova. Isso se deve ao fato de que, somente em 11 de dezembro de 2015, foi publicada a Resolução SEE Nº 2820 que instituiu as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais.

Em 2016, com mais de 60% dos estudantes residentes no campo, esta instituição passa a ser designada como Escola do Campo. Em determinado momento, ela sofre uma pressão (Moscovici, 2011) uma vez que ser do campo significa trabalhar com princípios e concepções do campo. Nesse sentido, percebe-se que a EEPJEG se encontra em processo de inclusão como uma escola de campo. Nas últimas décadas, ocorreram várias modificações em sua própria identidade, tendo por consequência tensionamentos e reorganizações no cotidiano da escola.

As tensões ocorreram quando a EEPJEG teve que atender às demandas externas da SEE/SRE com relação à implantação de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, uma vez que foi preciso reestruturar a organização pedagógica do trabalho docente que era voltado, quase que exclusivamente, para os estudantes urbanos. Então, o tensionamento está na chegada do "novo" na escola, na alteração do foco de trabalho.

**Em 2016, com mais
De 60% dos estudantes
residentes no campo,
passou a ser designada
como Escola do Campo**



DE ONDE VEM

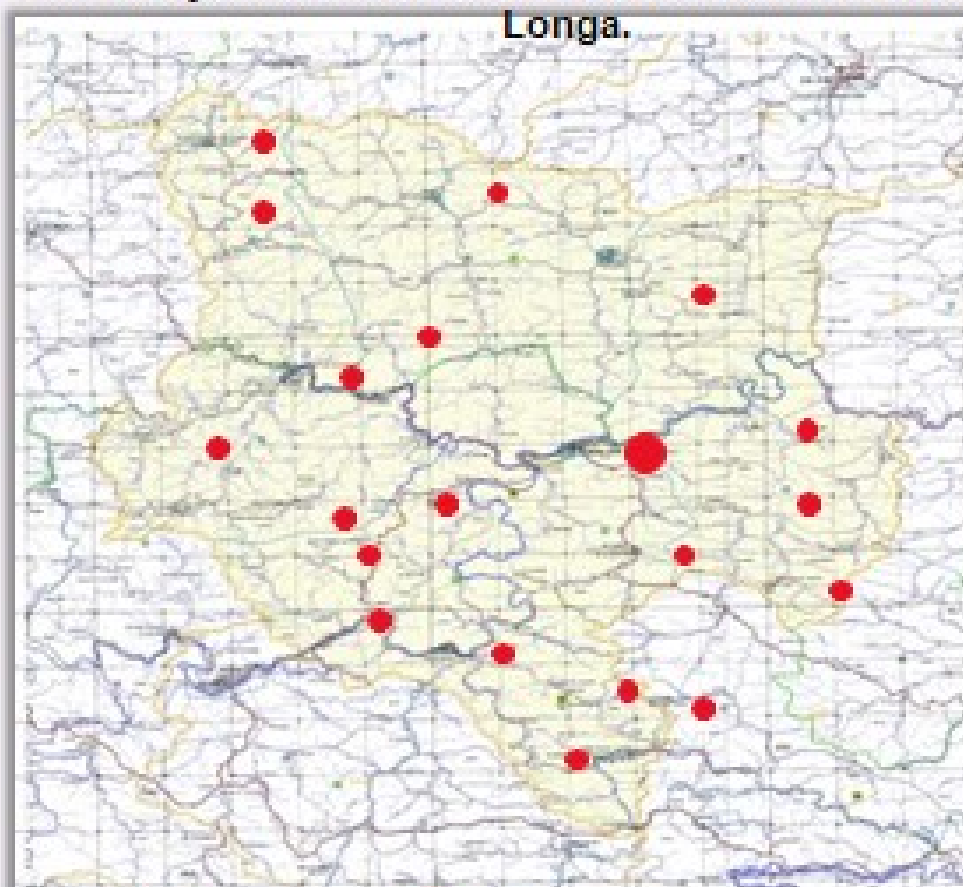
Os estudantes atendidos pela EEPJEG?

Territorialmente, o município de Barra Longa é muito extenso; estende-se por 383,6 km², de acordo com dados da Prefeitura Municipal. É formado pela sede, por 20 comunidades e 12 pequenos povoados, localizados na zona rural do município, sendo que na maioria deles vivem os estudantes atendidos na EEPJEG.

Esses alunos, em sua maioria, são filhos de homens e mulheres que trabalham na terra, que vivem do/no campo. São jovens que começam a auxiliar os pais, ainda muito cedo, na prática da agricultura de subsistência, no plantio e cuidado com a lavoura, com a criação de animais e outras atividades próprias do meio rural. Mas também são jovens que buscam melhores condições de vida, que têm sonhos e que encontram nos estudos uma oportunidade para suas realizações.



Localização das comunidades rurais no município de Barra Longa.



Legenda: ● Comunidades rurais ● Sede do Município

Fonte: Foto do mapa do IBGE (2007), cedida pelo Sindicato Rural de Barra Longa, com adaptações da autora (2023)

De acordo com registros encontrados na EEPJEG, os estudantes vindos do campo sempre estiveram presentes nesta instituição, desde os anos 1960, porém em menor quantidade. Isso porque, nos anos 1960 e 1970, a escola atendia, basicamente, aos estudantes urbanos.

Na década de 1980, começou a receber um pequeno número de estudantes que residiam nas zonas rurais do município. Com isso, transformou-se em escola nucleada com atendimento aos dois públicos de estudantes: urbanos e camponeses. Nucleada porque era a única escola do município a oferecer a segunda fase do ensino fundamental e o ensino médio aos estudantes vindos das várias comunidades que formam o município.

Nesse período, poucos estudantes, residentes na zona rural, frequentavam a escola; somente aqueles cujos pais tinham condições de alugar uma moradia, ou em que a comunidade rural não era muito distante e conseguiam vir a pé ou utilizando algum meio de locomoção como cavalos, bicicletas e charretes tinham acesso à escolarização. Vê-se que nem todos os estudantes do campo do município de Barra Longa tiveram a oportunidade de frequentarem a escola.

No início dos anos 90, com os movimentos da educação, o município iniciou a oferta de transporte escolar, porém como havia recebido do governo estadual apenas um único ônibus escolar, somente os estudantes da comunidade, chamada Bonsucesso, tiveram a oportunidade de darem prosseguimento aos estudos. É interessante ressaltar que, naquela época, havia, em cada comunidade do município, uma unidade escolar municipal que ofertava os primeiros anos de escolarização aos seus habitantes, o que hoje já não faz parte da realidade das comunidades. Essas e outras estatísticas oficiais confirmam a necessidade de se implementar políticas públicas educacionais que atendam, de fato, os moradores do campo e garantam seus direitos à educação.

Nos anos seguintes, em Barra Longa, o quantitativo de ônibus escolares foi ampliado e outras comunidades começaram a trazer para a EEPEG os jovens camponeses. Com isso, a demanda de estudantes do campo aumentou significativamente até que, em 2016, com mais de 60% do público atendido por essa instituição ser das comunidades rurais, a escola foi intitulada como Escola do Campo.



Nos dias atuais, ainda prevalece esse quantitativo com a maioria dos estudantes vindos das comunidades rurais, como demonstrado no quadro abaixo.

ATENDEMENTO REALIZADO PELO TRANSPORTE ESCOLAR MUNICIPAL DE BARRA LONGA				
Comunidades	Nº de estudante	Pequenos povoados	Nº de estudante	Quantitativo de atendimentos na EEPJEG
Pimenta	16	Água Fria	01	17
Bonfim	08	Córrego dos Pilões	01	09
Covanca	06	Calana	03	09
São Gonçalo	05	Corvinas	01	06
Dobla	31	Bananal	03	34
Taboões	09	Rocinha	02	11
Gesteira	09	Capela Velha	08	17
Bonito	10	Floresta	02	12
Fragoso	05	Matipó	13	18
Pouso Alto	21	Buleiá	03	24
Felipe dos Santos	18	Paiol do Cunha	05	23
Caqui	09	Córrego das Quintas	05	14
Cunha	11	————	—	11
Bonsucesso	26	————	—	26

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados coletados para a pesquisa (2023)

A quantidade significativa de alunos vindos da zona rural pode ser explicada por as comunidades rurais do município não possuírem escolas nos níveis de formação oferecida pela EEPJEG. Em todas as comunidades rurais, os estudantes realizam a primeira etapa do Ensino Fundamental nas escolas municipais, localizadas próximas às suas residências.

Além das comunidades e povoados citados, ainda fazem parte do município Lages, Barro Branco, Crasto, Engenho Fernandes, Engenho Silveira e Barreto. Comunidades estas que, no momento da pesquisa, não possuem alunos atendidos pela EEPJEG, o que se pode comprovar no mapa de transporte escolar abaixo.

MAPA DO TRANSPORTE ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE BARRALONGA

ROTA	TURN O	KM/DIA	EMBARQUE E DESEMBARQUE
Comunidade da Gesteira passando pelo Bonito – Centro Barra Longa	Manhã	50 km	IDA: Início do embarque: às 6:00 hs na Comunidade do Gesteira; 6:25 na Comunidade do Bonito; desembarque às 6:55 na E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves RETORNO: Às 11:25 da E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves; desembarque na Comunidade do Bonito às 11:55 e na Comunidade do Gesteira às 12:20
Comunidades do Dobra e do Taboões – Centro Barra Longa	Manhã	72 km	IDA: Início do embarque: às 5:00 hs na Comunidade do Dobra; 5:30 na Comunidade do Taboões; desembarque às 6:50 na E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves RETORNO: Às 11:25 da E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves; desembarque na Comunidade do Taboões às 12:45 e na Comunidade do Dobra às 13:15
Comunidades da Rocinha passando pela Capela Velha – Centro Barra Longa	Manhã	72 km	IDA: Início do embarque: às 5:45 hs na Comunidade da Rocinha; 6:35 na Comunidade da Capela Velha; desembarque às 6:50 na E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves RETORNO: Às 11:25 da E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves; desembarque na Comunidade da Capela Velha às 11:40 e na Comunidade da Rocinha às 12:30



MAPA DO TRANSPORTE ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE BARRALONGA

ROTA	TURN O	KM/DIA	EMBARQUE E DESEMBARQUE
Comunidades do Pimenta, Bonfim da Barra e Covança – Centro Barra Longa	Manhã	58 km	IDA: Início do embarque: às 5:30 hs na Comunidade do Pimenta; 6:20 na Comunidade do Bonfim; 6:30 na Comunidade da Covança; desembarque às 6:55 na E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves RETORNO: Às 11:25 da E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves; desembarque na Comunidade da Covança às 12:00; na Comunidade do Bonfim às 12:15 e na Comunidade do Pimenta às 12:45
Comunidades da Calana e do Bananal – Centro Barra Longa	Manhã	28 km	IDA: Início do embarque: às 5:50 hs na Comunidade da Calana; 6:20 na Comunidade do Bananal; desembarque às 6:50 na E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves RETORNO: Às 11:25 da E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves; desembarque na Comunidade do Bananal às 11:55 e na Comunidade da Calana às 12:45
Comunidades do Matipó e do Felipe dos Santos – Centro Barra Longa	Manhã	54 km	IDA: Início do embarque: às 5:45 hs na Comunidade do Matipó; 6:00 na Comunidade do Felipe dos Santos; desembarque às 6:50 na E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves RETORNO: Às 11:25 da E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves; desembarque na Comunidade do Felipe dos Santos às 12:15 e na Comunidade do Matipó às 12:45
Comunidades do Fragoso e do Pouso Alto – Centro Barra Longa	Manhã	80 km	IDA: Início do embarque: às 5:45 hs na Comunidade do Fragoso; 6:25 na Comunidade do Pouso Alto; desembarque às 6:50 na E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves RETORNO: Às 11:25 da E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves; desembarque na Comunidade do Pouso Alto às 11:50 e na Comunidade do Fragoso às 12:40



MAPA DO TRANSPORTE ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE BARRALONGA

ROTA	TURN O	KM/DIA	EMBARQUE E DESEMBARQUE
Comunidades do Cunha, Alto Bonsucesso e Bonsucesso – Centro Barra Longa	Manhã	64 km	IDA: Início do embarque: às 5:30 hs na Comunidade do Cunha; 6:15 na Comunidade do Alto Bonsucesso; 6:35 na Comunidade do Bonsucesso; desembarque às 6:55 na E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves RETORNO: Às 11:25 da E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves; desembarque na Comunidade do Bonsucesso às 11:45; na Comunidade do Alto do Bonsucesso às 12:05 e na Comunidade do Cunha às 12:50
Comunidades do Alto Bonsucesso e Bonsucesso – Centro Barra Longa	Tarde	42 km	IDA: Início do embarque: às 11:25 hs na Comunidade do Alto Bonsucesso; 11:45 na Comunidade do Bonsucesso; desembarque às 12:05 na E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves RETORNO: Às 16:55 da E.E. Pe. José Epifânio Gonçalves; desembarque na Comunidade do Bonsucesso às 17:15 e na Comunidade do Alto do Bonsucesso às 17:35

Fonte: Dados fornecidos pela Prefeitura Municipal de Barra Longa e organizados pela autora (2023)





Os dados expostos acima mostram as distâncias, os percursos longos que os estudantes fazem para chegar à escola. As distâncias entre as comunidades e a sede, onde está localizada a EEPJEG, são consideravelmente elevadas e, por isto, necessitam do transporte escolar que, para a maior parte dos estudantes, é a única conexão entre suas residências e a escola. Observa-se que tanto o tempo quanto a distância variam de estudante para estudante, conforme cada localidade.

Diante dos dados apresentados, calcula-se que o tempo médio do transporte utilizado pelos alunos para virem e retornarem da escola é, aproximadamente, 06:45 min., o que nos aponta algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos do campo em relação à escolarização: o desconforto e o cansaço por passar muito tempo se locomovendo, a alimentação escolar que, às vezes, não considera as longas jornadas dos camponeses. Além disso, essas grandes distâncias também podem impactar no convívio familiar dos estudantes, uma vez que muitos saem muito cedo de casa e retornam somente à tarde, passando grandes períodos longe de seus familiares. Esse fato pode prejudicar o acesso e a permanência destes estudantes no ambiente escolar.

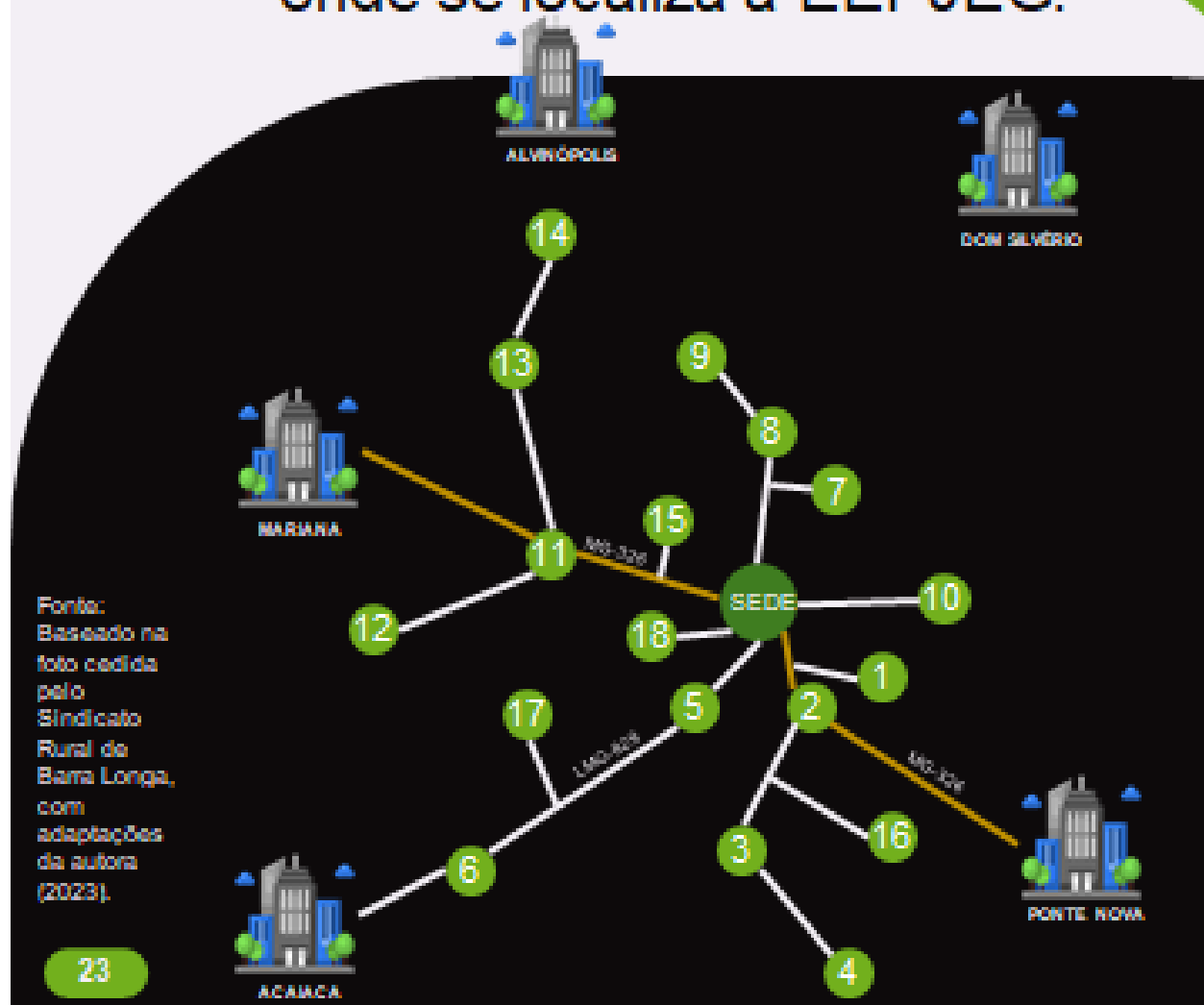
Tempo médio de transporte utilizado pelos estudantes

é de aproximadamente

06:45 min

Com relação ao transporte escolar, Carvalho (2022) diz que “Garantir esse direito desafia a escola a ir além dos seus espaços edificados para chegar até o mais distante de seus estudantes e garantir-lhe o direito de acesso e permanência em uma escola pública. O transporte, que é um direito, é também um desafio que a escola enfrenta, seja pela extensão territorial de Barra Longa/MG, seja pelo número de comunidades rurais atendidas pela escola.” (CARVALHO, 2022, p. 21)

No esquema abaixo, é apresentado os percursos rurais para chegar à sede do município, onde se localiza a EEPJEG.

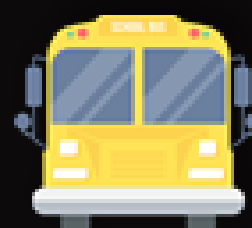


LEGENDA: DISTÂNCIAS DAS PRINCIPAIS COMUNIDADES EM RELAÇÃO À SEDE

1	COMUNIDADE DE CAQUI	05,7 KM
2	COMUNIDADE DE BONSUCESSO	05,8 KM
3	COMUNIDADE DE FELIPE DOS SANTOS	14,4 KM
4	COMUNIDADE DE BARRO BRANCO (VIA ACAIACA)	42,4 KM
5	COMUNIDADE DE FOUSO ALTO	09,6 KM
6	COMUNIDADE DE CRASTO	12,3 KM
7	COMUNIDADE DE COVANCA	11,4 KM
8	COMUNIDADE DE BONFIM	09,9 KM
9	COMUNIDADE DE FIMENTA	16,6 KM
10	COMUNIDADE DE SÃO GONÇALO	06,0 KM
11	COMUNIDADE DE GESTEIRA	14,8 KM
12	COMUNIDADE DE BARRETO	21,9 KM
13	COMUNIDADE DE TABOÕES	20,2 KM
14	COMUNIDADE DE DOBLA	26,0 KM
15	COMUNIDADE DE BONITO	13,5 KM
16	COMUNIDADE DE CUNHA	14,5 KM
17	COMUNIDADE DE FRAGOSO	14,4 KM
18	COMUNIDADE DE ROCINHA	15,4 KM

— RODOVIA MG – 326 (TERRA)

— RODOVIA LMG – 829 (ASFALTO)



O mapa apresentado anteriormente vem mostrar os trajetos percorridos pelos estudantes para estudar na EEPJEG. Apesar desses consideráveis deslocamentos, a procura por escolarização mostra a importância que essa instituição de ensino tem para a população do município de Barra Longa. Sobre isso Antunes-Rocha diz que “A EEPJEG, por ser a escola que atende todos os alunos de Barra Longa, desempenha um papel importante no cotidiano e na história do município. [...]. Por ser uma cidade pequena, a escola se apresenta em estreita comunicação com a comunidade da sede e, de certa maneira, em boa comunicação com os distritos e localidades rurais, visto que a maior parte da população do município vive fora da sede, mas estuda na EEPJEG.” (ANTUNES-ROCHA et al., 2020, p. 39)

Nesse contexto, vê-se que o público campesino atendido pela EEPJEG vem de muitas comunidades rurais, cada uma com suas particularidades, suas culturas e modos de vidas diferenciados.

REPRESENTAÇÕES DOS Professores sobre os estudantes campesinos

As Representações Sociais são formas de pensar e sentir que orientam as práticas. E as práticas, por sua vez, orientam formas de pensar e sentir. Por este motivo, nos estudos das Representações Sociais, pergunta-se muito sobre o que a pessoa faz. Isso porque, às vezes, falar sobre o que se pensa é abstrato. E quando se fala

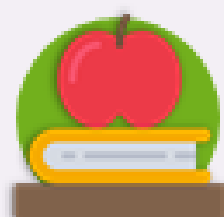


sobre o que se faz, está-se dizendo, exatamente, o que se pensa e como se sente.

Antunes-Rocha (2012) apresenta a Representação Social como um conhecimento gerado no cotidiano entre as pessoas e suas relações, mediadas pela mídia, saberes religiosos, científicos e a experiência, e que se apresenta como lógico e criativo visando tornar familiar o que nos é estranho (Siqueira, 2020, p. 23).



De acordo com Jodelet (2001, apud Siqueira, 2020) a Representação Social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada; ela permite a compreensão do processo representativo de um sujeito sobre algum objeto.



Logo, entende-se que a Representação Social permite ao sujeito interpretar o mundo, facilita a comunicação, orienta as ações e comportamentos e, nesse sentido, tem-se a ideia de que a prática escolar não está imune a um conhecimento resultante da interpretação, da comunicação entre os sujeitos. É nesse contexto que se concebe que a identificação das representações que permeiam a realidade educacional possa contribuir com a análise dessa realidade, uma vez que, “o propósito de todas as representações é o de transformar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, em familiar” (Moscovici, 2010, p. 23). Isso significa que o indivíduo





precisa conhecer o objeto ou sujeito para representá-lo.

Diante do exposto, entende-se que a perspectiva das Representações Sociais em Movimento vem indicar as possibilidades de mudanças na forma de pensar, sentir e agir dos sujeitos, quando estes lidam com situações novas em suas vidas.

Dessa forma, as narrativas dos professores da EEPJEG apresentaram seus modos de pensar, sentir e agir em relação aos estudantes camponeses; mostraram a atual realidade dessa instituição que precisa ser alterada no sentido de conhecer os contextos dos estudantes e promover o protagonismo desses sujeitos. Reconheceram a importância de os professores se compreenderem como formadores de sujeitos de direitos, incluindo seus saberes, viveres, cultura e tradições em suas práticas pedagógicas.

Pelos dados levantados na pesquisa, os professores vêm de formações tradicionais, nas quais as questões voltadas para o campo não eram abordadas. Com os tensionamentos vivenciados por sua comunidade escolar, a EEPJEG passou a ser “obrigada” a vivenciar a chegada de novas situações, gerando mudanças na forma de trabalhar com o novo, dando visibilidade aos alunos do campo, pois, mesmo com sua presença na escola, suas particularidades não recebiam atenção.

Nos depoimentos foi possível constatar que os desafios em relação ao trabalho significativo, que aborda os contextos do campo, a realidade dos estudantes e as possibilidades do meio rural, aumentaram depois do reconhecimento da EEPJEG como Escola



do Campo. Segundo os participantes da pesquisa, a maioria nunca teve contato com o tema Educação do Campo, o que se concretizou somente a partir desse reconhecimento. Outro desafio apresentado pelos entrevistados foi a distância entre as comunidades rurais e a sede do município onde se localiza a escola. Aí encontra-se a necessidade de a escola desenvolver ações que favoreçam o “adentramento” e o verdadeiro pertencimento dos estudantes na escola.

Nesse sentido, a pesquisa provocou esses professores a refletirem sobre suas práticas e apresentarem suas Representações Sociais a respeito dos alunos vindos da Zona Rural e, na busca por compreender como os professores movimentam seus pensamentos, sentimentos e ações, encontrou-se amparo nos estudos das Representações Sociais em Movimento (RSM) com a perspectiva de entender os desafios e as possibilidades em o professor rever suas próprias representações sobre os estudantes vindos do campo.

Assim, ao analisar as narrativas, à luz das RSM, nota-se nos professores a construção de movimentos de suas representações: alguns permanecem com suas representações, negando o presente; outros tendem a mudar suas representações e saberes já



constituídos a respeito do objeto de estudos (Antunes-Rocha, et al., 2021). Para a citada autora, é necessário entender os movimentos geradores de representações do sujeito sobre o objeto. Ela diz que compreender esses movimentos significa estar em acordo com o que é proposto por Moscovici (2010) em sua TRS que aponta o sujeito, ao ser pressionado, tem que se posicionar diante de uma determinada situação (Antunes-Rocha, 2021).

Foi possível observar, nas análises das narrativas dos professores, a presença de seus movimentos que, em alguns momentos, mantiveram-se negando o presente.

“a participação desses alunos do campo aqui na escola, ela tem crescido, tem crescido bastante”.

Entretanto, em outros momentos, o mesmo entrevistado apresenta alteração no seu modo de pensar sobre a mesma questão.

“mas a gente não faz um trabalho, assim, diferenciado pro aluno do campo pra que ele se sinta motivado a vim à aula, pra que ele se sinta à vontade, pra que ele sinta cativado aqui na escola”.



Assim, é possível afirmar que os professores têm suas representações alteradas quando se trata da participação dos estudantes do campo na escola.

Nas narrativas dos professores encontrou-se a presença de movimentos que mostram tentativa de mudar suas formas de pensar, sentir e agir em relação aos estudantes do campo.

“Então quando você não conhece uma coisa fica mais difícil de você lidar, de você entender. De você trabalhar. Acho que o, um ponto que poderia ser levado em conta seria basicamente primeiro, né? A formação do docente que faria grande diferença aqui na nossa realidade como principal ponto a ser revisto”.

Ao analisar a ocorrência, ou não, dos movimentos citados por Antunes-Rocha (2018) e, em resposta às possibilidades apresentadas na pesquisa, em alguns momentos, percebeu-se que os professores, a princípio, tentaram manter, em suas falas, as RS que já possuíam com relação aos alunos que moram no campo e estudam numa escola urbana.

Porém, na medida que aconteceram os diálogos, as trocas de conhecimentos entre pesquisadora e entrevistados, houve momentos de “desequilíbrio” em suas representações, pois, em contato com o “novo”, os professores reelaboraram suas representações, construindo novos posicionamentos, novas formas de pensar, de sentir e de agir sobre os estudantes campesinos (Antunes-Rocha *et al*, 2021).

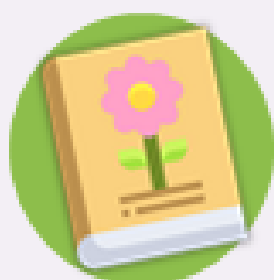
“Até muito pouco tempo, a minha relação com os alunos, né? Do campo, ela era exatamente a mesma relação que eu tenho com os alunos que residem no centro da cidade, até que eu comecei a entender um pouquinho, as especificidades, né? As necessidades que esses alunos têm de ter a sua cultura valorizada”.

Assim, é possível afirmar que os professores tiveram suas representações alteradas e confirmar a prevalência do movimento “iniciar um processo de reelaboração do familiar, integrando o novo progressivamente” (Antunes-Rocha et al., 2021), mesmo encontrando indícios de outros movimentos.

Diante do exposto, para que haja “o processo de reelaboração do familiar” (Antunes-Rocha et al., 2021), a discussão sobre a Educação do Campo poderá ser incorporada aos trabalhos escolares, no currículo da escola e na prática pedagógica, uma vez que os professores apontam, como necessidade da escola. Nesse aspecto, a ação de promover formação aos professores com vistas a conhecerem os alunos e seus contextos e, assim, inserirem em suas práticas ações de valorização, que trabalhem com e para o público campesino, em conformidade com suas realidades, foi sugerida como um caminho, mesmo porque esse tema não fez parte da formação de nenhum dos entrevistados.



Dessa forma, a pesquisa veio indicar que o tema Educação do Campo começa a despontar como preocupação dos professores em promover uma prática pedagógica integrada aos princípios da Educação do Campo, que são o protagonismo dos sujeitos, a escola de direitos e a escola integrada ao projeto de campo e de sociedade. Veio mostrar, ainda, que algumas ações já têm sido realizadas, mas que é preciso fazer com que elas sejam articuladas de maneira que todos os profissionais da escola insiram o assunto em suas atividades para que as comunidades sejam conhecidas e divulgadas.



As narrativas sugerem também que os professores são os principais agentes de divulgação e transformação dentro da escola, o que permitiu observar que a EEPJEG se deparou com situações novas e, até então, estranhas. Dessa forma, “teve dificuldade em dialogar de maneira pedagógica com esses temas” e se relacionou com eles “numa perspectiva não problematizadora”. Assim, vê-se a importância desses profissionais que, ao aprofundarem seus conhecimentos sobre a temática da Educação do Campo, veem a necessidade de transformar suas práticas pedagógicas num eixo articulador dos saberes dos estudantes com saberes escolares.

Ao finalizar estas considerações, e sem tentar esgotar as possibilidades de entendimento da inserção da Educação do Campo na EEPJEG, considera-se este estudo como contribuição de um começo para novas discussões sobre as formas de pensar, sentir e agir que os professores desta instituição têm sobre os alunos que vivem no campo. Assim, esta pesquisa apresenta-se como um aporte para os formadores dos professores, não apenas da escola estudada, mas de outras escolas do campo e da cidades. Ainda, que sirva de provocação para futuras formações, nas quais os professores tenham a oportunidade de perceberem as suas formas de pensar, sentir e agir em relação aos alunos camponeses.



Olá pessoal, chegamos ao fim da leitura. Desejo que os apontamentos trazidos nesta cartilha sejam uma sementinha que venha a florescer na EEPJEG.

Juntos, podemos construir a nossa Escola do Campo!



REFERÊNCIAS Bibliográficas

ANTUNES-ROCHA, M. I. et al. **Impactos do rompimento da barragem do Fundão na identidade das escolas do campo: um estudo na perspectiva das representações sociais**. Relatório da pesquisa apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Minas Gerais. Edital 04/2016 – Tecnologias para a recuperação da Bacia do Rio Doce - Linha Tecnologias Sociais. Belo Horizonte: UFMG, 2020. N/Publicado.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Representações Sociais em movimento: desafios e possibilidades na elaboração de um conceito**. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; RIBEIRO, L. P. (orgs.) **Representações sociais em movimento: pesquisas em contextos educativos geradores de mudança**. Curitiba: Appris, 2018. p. 15-35.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; RIBEIRO, L. P.; AMORIM-SILVA, K. de O. **Representações Sociais em Movimento: construindo uma categoria analítica com base em pesquisas sobre formação e prática de educadores**. In: NASCIMENTO, A. R. A. da; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F.; ANTUNES-ROCHA, M. I.(orgs). **Representações Sociais: campos, vertentes e fronteiras**. Belo Horizonte: UFMG, 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mónica Castagna (orgs.) **Por Uma Educação do Campo**. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002.

BRASIL. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 23 de dez. De 1996.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre a Educação do Campo**. In: SANTOS, C. A (org).

CARVALHO, Cilésia Maria de Oliveira. **O SILENCIAMENTO PEDAGÓGICO DIANTE DO ROMPIMENTO DA BARRAGEM DE FUNDÃO: uma análise a partir da Escola Estadual “Padre José Epifânio Gonçalves”**. Dissertação (Mestrado em Educação: Educação do Campo), Belo Horizonte, 2022.

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

EDUCAPES. **Passo a passo para elaboração de cartilhas – EduCAPE\$**. Material disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/704485/2/Como%20fazer%20uma%20cartilha%20%281%29.pdf>. Acesso em 26 jun. 2023.

FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”**: Texto Preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma Educação do Campo*. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011. Cap. 01, p. 19-65.

FREITAS-JUSTINO, Érica Fernanda. **Movimento das representações sociais sobre campo de professores que atuam na Educação por Alternância no Peru e no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

GIORDANI, A. T.; PIRES, P. A. B. F. **Normas editoriais, orientação aos autores: cartilhas**. Editora UENP, 2020.

MOSCOVICI, Serge. **As Representações sociais**. In: MOSCOVICI, S. *Representação Social: Investigação em Psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 61.

RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). **Representações Sociais em Movimento: Pesquisas em contextos educativos geradores de mudança**. Curitiba: Appris, 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.820, de 11 de dezembro de 2015**. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2820-15-r.pdf>. Acesso 22 jun. 2022.

SIQUEIRA, Leonardo de Miranda. **As representações sociais dos educadores dos Centros Familiares de Formação em Alternância sobre agroecologia**. 2020. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Todas as imagens não referenciadas e utilizadas para a criação desta cartilha foram geradas por Inteligência Artificial, através do Bing com o ChatGPT-4.

Os ícones foram baixados do FlatIcon.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Ângela Maria de Souza Luz

Belo Horizonte, agosto de 2023

ANEXO A

PARECER DO PROJETO DE MESTRADO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
“MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA”
(PROMESTRE)
FaE – UFMG
PARECER DO PROJETO DE MESTRADO
Linha de Pesquisa: Educação do Campo

ALUNO: Ângela Maria de Souza Luz

TÍTULO: As Formas de Pensar, Sentir e Agir dos Professores da Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves sobre os Alunos que Moram no Campo.

ORIENTADORA: Profa. Dra Maria Isabel Antunes-Rocha

PARECERISTA: Wagner Ahmad Aurek

HISTÓRICO

O projeto de dissertação de mestrado tem como campo de pesquisa a Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves (EEPJEG) na localidade de Barra Longa. A autora do projeto contextualiza que no ano de 2015, por meio da Resolução SEE n. 2820 de 11 de dezembro a escola recebeu a titulação de Escola do Campo, assumindo as especificidades de uma escola do/no Campo. Contudo nessa época a escola e localidade de Barra Funda foram atingidas pelo rompimento da barragem do Fundão, o que interrompeu o processo de construção, discussão da proposta pedagógica a fim de responder as especificidades de uma Escola do Campo e de seus alunos e alunas. Em 2019 é retomado as discussões e estudos para que o que estava previsto em lei e assim a EEPJE se constitua em uma escola do campo. Assim a projeto de pesquisa tem como objetivo geral **investigar as formas de pensar, sentir e agir de professores e professoras que atuam nessa escola. Além de buscar perceber e entender como agem em relação ao próprio reconhecimento como professores e professoras de alunos oriundos e residentes no campo.**

Assim, esta pesquisa propõe responder as seguintes questões:

- 1- Como os professores e as professoras têm agido, nas últimas décadas, sobre os alunos do campo?
- 2- Como tem sido a relação dos professores (as) com esses alunos (as)?
- 3- Quem são esses alunos para os professores (as)?

A autora do projeto apresenta referencial teórico que a principio corresponde à intenção dos objetivos e contextos da pesquisa. Os dois referenciais teóricos que embasam o projeto são a Matriz de Referência da Educação do Campo, na intenção subsidiar a discussão sobre as especificidades e o perfil da população do campo e a Teoria das Representações Sociais, como suporte teórico na análise das formas de pensar, sentir e agir dos professores a respeito os alunos(as) como sujeitos do campo.

A proposta metodológica encontra-se em construção. Sendo definida a partir dos professores e professoras colaboradoras no/do estudo, bem como as discussões e reflexões sobre o objetivo da pesquisa realizadas junto ao grupo de pesquisa GERES que estuda a Teoria das Representações Sociais em Movimento.

Em relação aos procedimentos éticos, a proposta de pesquisa visa acatar as orientações estabelecidas pelo comitê de ética da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP/UFMG). Para tanto, o pesquisador se propõe a reduzir ao máximo os riscos ou constrangimentos aos participantes. Indica-se também que estes participarão da pesquisa apenas mediante a assinatura prévia de TALE e TCLE. Acrescenta-se que todos os dados coletados serão armazenados na sala da professora orientadora por 5 anos e só serão acessados e utilizados pelos pesquisadores envolvidos.

O cronograma apresentado prevê 5 (cinco) etapas dentro do tempo previsto para o Mestrado profissional:

- 1) Revisão de literatura e aprofundamento teórico.
- 2) Elaboração dos instrumentos para coleta de dados
- 3) Efetivação da pesquisa de campo
- 4) Organização e análise dos dados construídos
- 5) Escrita da dissertação

Proposta de Produto: Elaboração de apostila apresentando e propondo reflexões sobre as percepções elaboradas pelos professores (as) a respeito da do seu pensar, agir e sentir em relação ao aluno(a)/sujeito do campo. Contribuindo na pratica docente desses professores.

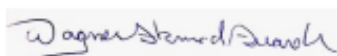
MÉRITO

A pesquisa traz uma temática bastante relevante para Educação do Campo, ao focar a pratica do professor do campo e a construção do olhar desse para o sujeitos/alunos do campo. Apresenta uma adequada estrutura e fundamentação do ponto de vista teórico. O produto esperado pode ser uma importante contribuição para a formação de professores para a Escola no/do campo.

.. O projeto também se encontra dentro das normas éticas e cumpre as exigências legais para as pesquisas com humanos estabelecidas na Resolução CNS nº 466 de 12/12/2012 homologada no Diário Oficial de 13/06/2013.

VOTO

Considerando o acima exposto, sou pela APROVAÇÃO do projeto da aluna Ângela Maria de Souza Luz para o Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG.



Wagner Ahmad Auarek

Aprovado nesta data pela chefe do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação,
ad referendum da Câmara Departamental.

Belo Horizonte, 22 de setembro de 2022



Prof.ª Tânia de Freitas Resende
Chefe de Departamento

ANEXO B

FOLHA DE ROSTO



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: AS FORMAS DE PENSAR, SENTIR E AGIR DOS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL PADRE JOSÉ EPIFÂNIO GONÇALVES SOBRE OS ALUNOS QUE MORAM NO CAMPO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 5			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Maria Isabel Antunes Rocha			
6. CPF: 245.569.476-34	7. Endereço (Rua, n.º): LEVINDO IGNACIO RIBEIRO, 408 SANTA AMELIA BELO HORIZONTE MINAS GERAIS 31560260		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (31) 3406-6179	10. Outro Telefone:	11. Email: isabelantunes@fae.ufmg.br
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p style="text-align: center;">Data: _____ / _____ / _____</p> <p style="text-align: right;">_____ Assinatura</p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	13. CNPJ: 17.217.985/0008-80	14. Unidade/Órgão: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	
15. Telefone: (31) 3409-5344	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>Profa. Andrea Moreno</u> CPF: <u>842.098.527-91</u> Diretora da Faculdade de Educação UFMG Portaria nº 1.628 publicada em 05/05/2022</p> <p>Cargo/Função: _____</p> <p style="text-align: center;">Data: <u>24</u> / <u>10</u> / <u>2022</u></p> <p style="text-align: right;">_____ Assinatura <i>Andrea Moreno</i></p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO C

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS FORMAS DE PENSAR, SENTIR E AGIR DOS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL PADRE JOSÉ EPIFÂNIO GONÇALVES SOBRE OS ALUNOS QUE MORAM NO CAMPO

Pesquisador: Maria Isabel Antunes Rocha

Versão: 1

CAAE: 64657522.6.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 122465/2022

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto AS FORMAS DE PENSAR, SENTIR E AGIR DOS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL PADRE JOSÉ EPIFÂNIO GONÇALVES SOBRE OS ALUNOS QUE MORAM NO CAMPO que tem como pesquisador responsável Maria Isabel Antunes Rocha, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal de Minas Gerais em 31/10/2022 às 12:16.

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 - 2º. Andar - Sala 2005 - Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

ANEXO D

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS FORMAS DE PENSAR, SENTIR E AGIR DOS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL PADRE JOSÉ EPIFÂNIO GONÇALVES SOBRE OS ALUNOS QUE MORAM NO CAMPO

Pesquisador: Maria Isabel Antunes Rocha

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64657522.6.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.797.865

Apresentação do Projeto:

Trata-se da pesquisa: "AS FORMAS DE PENSAR, SENTIR E AGIR DOS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL PADRE JOSÉ EPIFÂNIO GONÇALVES SOBRE OS ALUNOS QUE MORAM NO CAMPO", corresponde a um projeto de pesquisa que busca analisar as formas de pensar, sentir e agir dos professores sobre os alunos que moram no campo, em uma escola pública de Minas Gerais, a Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves (EEPJEG), que no ano de 2015, por meio da Resolução SEE n. 2820 de 11 de dezembro a escola recebeu a titulação de Escola do Campo, assumindo as especificidades de uma escola do/no Campo. Será feita a apresentação o projeto a professores que trabalham na EEPJEG em diferentes turnos, professores de idades e formações diferentes, que atuam em áreas diferentes, sendo pelo menos um de cada área do conhecimento. Assim, pretende-se fazer um levantamento do número de professores interessados em participar da pesquisa e, caso apareça mais de um professor por área, pretende-se fazer um sorteio para a realização de entrevistas narrativas que serão, aproximadamente, cinco as quais serão essenciais para a pesquisa proposta. Pretende-se, também, fazer um estudo específico sobre a escola, sobre o seu histórico e sobre a presença dos alunos que residem no campo e que estudam nesta instituição.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 ç. 2º. Andar ç. Sala 2005 ç. Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.797.865

Esta proposta de pesquisa tem como objetivo geral investigar as formas de pensar, sentir e agir de professores que atuam na EEPJEG sobre os alunos que moram no campo e compreender o que pensam, o que sentem e como agem em relação ao próprio reconhecimento como professores de alunos vindos do campo.

Objetivo Secundário:

- identificar as formas de pensar, sentir e agir dos professores sobre os alunos que moram no campo;
- compreender os desafios e as possibilidades que provocam os professores a reverem suas próprias formas de pensar, sentir e agir, por estarem na demanda de a EEPJEG se constituir como escola do campo;
- analisar as falas dos professores, nos diálogos, e suas percepções sobre os alunos que residem no campo;
- elaborar, após reflexões analíticas, um produto final que apresente as percepções que os professores têm sobre os alunos camponeses.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2032851 os riscos são mínimos e estariam relacionados à quebra de sigilo/anonimato/confidenciabilidade mediante a divulgação de dados e identificação não autorizada pelos participantes, o qual traria danos (psicológicos, morais e/ou materiais) aos participantes ou a terceiros. Nesse caso, serão tomados todos os cuidados para minimizá-los, ao máximo, e para que haja sigilo sobre a identificação e as informações referentes aos participantes; sigilo e respeito às suas opiniões, às suas falas. A autorização para uso das respostas, ao questionário e à entrevista, será obtida, exclusivamente, por meio do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

E os benefícios serão a apresentação dos resultados da pesquisa, para que os professores tenham a oportunidade de refletirem sobre a própria forma de pensar, sentir e agir com relação aos alunos do campo; refletirem sobre a própria prática enquanto educadores em uma escola do campo. Dessa forma, este estudo contribuirá para a formação pessoal de professores enquanto docentes para a Escola no/do campo, com reflexões que os auxiliem a se sentirem parte do processo de educação e promotores da educação de direito.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- 1) O projeto não possui coparticipante

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 e 2º Andar e Sala 2005 e Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coap@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.797.865

- 2) O projeto possui recurso no valor de R\$ 379,00 que custearão gastos com toner, xerox, caneta, etc.
- 3) Mestrado de Ângela Maria de Souza Luz no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE da Faculdade de Educação da UFMG, orientada pela professora Maria Isabel Antunes-Rocha.
- 4) Não pede a dispensa do Termo de Comprometimento Livre Esclarecido – TCLE – no entanto necessita de ajustes.
- 5) Não necessita de TALE por não se tratar de pesquisa com menores de 18 anos.
- 6) Parecer emitido pelo Professor Wagner Ahmad Auarek emitido em 22 de setembro de 2022, aprovado pela ad referendum e assinado pela chefe do Departamento de Ciências Aplicadas a Educação Tânia de Freitas Resende no dia 22 de setembro de 2022.
- 7) Cronograma com datas coerentes com a liberação do processo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) Folha de rosto preenchida e assinada.
- 2) Aprovação de parecer ad referendum e assinado pela chefe do Departamento de Ciências Aplicadas a Educação Tânia de Freitas Resende no dia 22 de setembro de 2022.
- 3) Projeto completo
- 4) TCLE corresponde a uma carta convite.
- 5) Não necessita de TALE
- 6) São apresentados os instrumentos de coleta de dados
- 7) O Termo de Compromisso dos Pesquisadores Responsáveis pela Pesquisa não foi apresentado.

Recomendações:

TCLE necessita de ajustes nos seguintes dizeres:

Os gastos previstos serão custeados pela pesquisadora principal que assume os riscos e danos que porventura vierem a acontecer. Caso haja danos decorrentes da participação na pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização e você poderá buscar indenização nos termos da Res.466/12.

Normalmente não se apresenta esse tipo de texto no TCLE, inserindo somente como sendo:

Caso haja danos decorrentes da participação na pesquisa, o participante poderá solicitar indenização nos termos da Res.466/12.

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 ç. 2º. Andar ç. Sala 2005 ç. Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS**



Continuação do Parecer: 5.797.865

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que as recomendações serão observadas, aprova-se a pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMações_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2032851.pdf	28/10/2022 10:24:11		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termo_de_consentimento_livre_esclarecido.doc	28/10/2022 10:19:58	ANGELA MARIA DE SOUZA LUZ	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.doc	25/10/2022 00:54:29	ANGELA MARIA DE SOUZA LUZ	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.doc	25/10/2022 00:50:02	ANGELA MARIA DE SOUZA LUZ	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.doc	25/10/2022 00:33:03	ANGELA MARIA DE SOUZA LUZ	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_SEMIESTRUTURAD O.doc	25/10/2022 00:29:56	ANGELA MARIA DE SOUZA LUZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_PARA_AVA LIACAO.doc	24/10/2022 11:50:50	ANGELA MARIA DE SOUZA LUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCUD_Termo_de_Consentimento_Uso_de_Dados.pdf	24/10/2022 11:33:06	ANGELA MARIA DE SOUZA LUZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	24/10/2022 11:28:26	ANGELA MARIA DE SOUZA LUZ	Aceito
Outros	Parecer_do_Projeto.pdf	21/10/2022 13:44:30	ANGELA MARIA DE SOUZA LUZ	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia.pdf	21/10/2022 13:42:13	ANGELA MARIA DE SOUZA LUZ	Aceito
Outros	Carta_de_apresentacao.pdf	21/10/2022	ANGELA MARIA DE	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 ç 2º. Andar ç Sala 2005 ç Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.797.885

Outros	Carta_de_apresentacao.pdf	13:34:50	SOUZA LUZ	Aceito
--------	---------------------------	----------	-----------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 06 de Dezembro de 2022

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

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4502 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br