

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

Luiz Paulo Ribeiro

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCANDOS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO SOBRE A VIOLÊNCIA**

Belo Horizonte
2016

Luiz Paulo Ribeiro

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCANDOS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO SOBRE A VIOLÊNCIA**

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

Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha

Belo Horizonte

2016

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

Tese intitulada “Representações Sociais de educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a violência”, de autoria do doutorando Luiz Paulo Ribeiro, avaliada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha
(Orientadora – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais)

Prof. Dr. Marco Antônio Torres
(Avaliador Efetivo – Universidade Federal de Ouro Preto)

Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva
(Avaliadora Efetiva – Universidade Estadual de Minas Gerais)

Prof. Dr. Tarcísio Márcio Magalhães Pinheiro
(Avaliador Efetivo – Faculdade de Medicina – Universidade Federal de Minas Gerais)

Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Campos
(Avaliadora Efetiva – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais)

Profa. Dra. Sônia Maria Roseno
(Avaliadora Suplente – Universidade Estadual de Minas Gerais)
Suplente

Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira
(Avaliador Suplente – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais)
Suplente

Belo Horizonte, 21 de setembro de 2016.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à Deus, pela vida, pela inspiração, pelo sustentáculo e por ser meu porto seguro e ao meu anjo da guarda, *São Miguel Arcanjo*, meu protetor nestas lutas cotidianas.

Aos meus pais, *Zildete e Paulo*, que na sua simplicidade e humildade sempre souberam acreditar nos meus sonhos e estar por perto para ser meu amparo.

À minha orientadora, *Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha*, pela orientação e investimento neste processo de construção da tese.

À *Profa. Dra. Regina Helena Campos de Freitas* pelas contribuições nesta pesquisa. E à *Profa. Dra. Denise Jodelet* pela honra de poder contar com sua presença e contribuição imensurável nesta pesquisa. Aos professores *Dr. Tarcísio Márcio Magalhães Pinheiro*, *Dra. Santuza Amorim da Silva*, *Dr. Marco Antônio Torres*, *Dr. Marcelo Ricardo Pereira* e *Dra. Sônia Maria Roseno*, pela leitura paciente e contribuições no momento de defesa da tese.

Aos meus amigos e colegas de trabalho da Equipe Estratégica em Saúde da Família do PSF de Santa Teresinha, zona rural de Itatiaiuçu-MG, pela paciência e companheirismo, em especial *Dra. Carla Rothier*, *Sirlene Antunes*, *Aparecida Natividade* e *Mariana Assis*. Agradeço também à equipe do *Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH)* e meus alunos pela acolhida, apoio e entendimento.

Aos amigos e amigas que conheci e me afeiçoei durante o doutorado, *Karol (Kérol)*, *Amanda*, *Guilherme*, *Cristiene*, *Wellesandra*, *Elizabeth Gomes*, *Ellen* e *Anna Carolina*, vocês foram mais que suportes nesta caminhada, obrigado pela disponibilidade, aconchego e interesse em ler, opinar, participar e escutar...

À minha querida amiga, *Fátima Lúcia Caldeira Brant de Oliveira*, psicóloga, exemplo de vida e de compromisso ético social com a profissão de psicologia, pelo ombro amigo, conversas e abertura para o diálogo constante.

A *Gustavo Tomaz de Almeida*, meu amigo, chefe e colega de trabalho, pelo ensino cotidiano e por ser exemplo de profissionalismo docente, pelas oportunidades endereçadas à minha pessoa, pelo apoio incondicional e presença neste processo.

A *Thiago Camargos Arantes*, meu irmão da vida, cujo ouvido aluguei muitas vezes para falar de pesquisa, psicologia, angústias, frustrações e vitórias.

A minha amiga, *Profa. Dra. Carolina Costa Resende*, uma jovem professora psicóloga, que me mostrou que é possível constantemente sonhar e alcançar os sonhos.

Aos casais de amigos, *Eduardo e Helonara* e *Donizete e Tânia* pelas orações e o apoio espiritual frequente.

À minha família, meus irmãos barulhentos e ciumentos, *Gilberto*, *Graciele* e *Gilmar*, por se preocuparem comigo, investirem amor e participação na minha vida, por se fazerem presentes e por me resgatarem para a vida real. Neste incluo meus sobrinhos, *Ana Letícia*, *Geovana Vitória*, *Guilherme Luís*, *Lays Emanuely*, por darem brilho à minha vida, por brigarem comigo por um espaço de atenção e brincadeiras... Não posso esquecer de agradecer às Famílias Ribeiro de Santo Antônio do Monte e de Manaus por acompanharem esta escrita e por entenderem o meu distanciamento...

Enfim, a todos que colaboraram direta ou indiretamente com esta tese, com a minha construção como pessoa e profissional.

Obrigado!
Luiz Ribeiro

HOMENAGEM E DEDICATÓRIA ESPECIAL

Há no fundo da alma algo que não se deixa apagar, algo que reverbera no dia-a-dia, algo que dói, que faz soluçar e que acalenta e organiza... Talvez a minha relação com os meus pais seja assim e assim me mobilize a ser quem, como e se sou. Indiscutivelmente são pessoas que no seu jeito mais simples, mais concreto e direto marcaram-me tão intimamente que hoje não sei separar se aprendi a ser assim ou se simplesmente sou...

Meu pai e Minha Mãe, Paulo e Zildete, para além do que é compreensível, cada gesto, cada olhar, cada calo e gota de suor está aqui agradecida e representada como página, palavra e esforço. Obrigado, mesmo que não tenham entendido o que é não parar de estudar, não ser igual a muitos, a fazer psicologia, a fazer mestrado e a insistir no doutorado.

Obrigado por acreditaram que tudo pode ser diferente e na minha forma de fazer diferente coisas que poderiam parecer iguais a todos, obrigado pela vida, amor e presença, amo vocês...

Este trabalho é nosso!

Luiz Ribeiro

EPÍGRAFE

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

Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: *partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo.* Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva. (JODELET, 2001, p. 17, grifos meus).

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- APA** – American Psychological Association (Associação Americana de Psicologia)
- ALCESTE** – *Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte*
- CBE** – Câmara de Educação Básica
- CEFFAs** – Centros Familiares de Formação por Alternância
- CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- COEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CPT** – Comissão Pastoral da Terra
- CRAS** – Centro de Referência de Assistência Social
- CREAS** – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
- CSH** – Ciências Sociais e Humanidades
- CVN** – Ciências da Vida e da Natureza
- DataSUS** – Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde
- Dr.** – Doutor
- Ed.** – Edição
- EFAs** – Escolas Família Agrícola
- EHESS** – École des Hautes Études en Sciences Sociales
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- ENERA** – Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
- FaE** – Faculdade de Educação
- FETAEMG** – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais
- Fig.** – Figura
- INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- IRAMUTEQ** - *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*¹.
- LAL** – Língua, Literatura e Arte
- LDBN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LECampo** – Licenciatura em Educação do Campo
- MEC** – Ministério da Educação

¹ Interface de R para as análises multidimensionais de textos e de questionários, é um software.

MG – Minas Gerais

MHD – Materialismo Histórico Dialético

MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

n. – número

OMS – Organização Mundial de Saúde

Org. – Organizador

p. – página

PCdoB – Partido Comunista do Brasil

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

Prof.(a) – Professor/professora

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RS – Representação Social

s. – substantivo

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRS – Teoria das Representações Sociais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UnB – Universidade de Brasília

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Listagem de legislações sobre a Educação do Campo no Brasil.

QUADRO 02 – Ações do sujeito frente às novas práticas sociais no movimento das representações sociais.

QUADRO 03 – Distribuição dos municípios de origem dos respondentes ao questionário (município, números absolutos e %).

QUADRO 04 – Organização dos movimentos atitudinais dos sujeitos de pesquisa.

LISTA DE FIGURAS

Fig. 01 – Municípios de Origem dos graduandos em LECampo respondentes do questionário (localização geográfica, Estado de Minas Gerais, distribuição por municípios).

Fig. 02 – Trajetórias das Representações Sociais dos sujeitos de pesquisa em relação à violência no campo.

Fig. 03 – Resultados da análise do Iramuteq, composição inicial, dados da análise.

Fig. 04 – Dendograma de Análise de Classificação Hierárquica Descendente sobre as Representações Sociais sobre a Violência para alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE-UFMG.

Fig. 05 – Representação Social da Violência a partir da projeção das formas e variáveis no plano vetorial, organização das classes.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráf. 01 – Síntese numérica dos conflitos e assassinatos no campo no Brasil de 2003 a 2013 (números absolutos)

Gráf. 02 – Número de famílias assentadas pelo programa de Reforma Agrária brasileiro (1964 a 2013), subdividido segundo os períodos governamentais (números absolutos).

Gráf. 03 – Conflitos no Campo no Brasil (1985-2013) e Assassinatos no campo no Brasil (1985-2013), números absolutos.

Gráf. 04 – Distribuição de Sexo dos Graduandos em Licenciatura em Educação do Campo respondentes ao questionário (Sexo e %, n=108)

Gráf. 05 – Idade geral dos graduandos em Licenciatura em Educação do Campo respondentes do questionário (Grupo etário e %, n=108)

Gráf. 06 – Divisão dos estudantes respondentes por habilitação/ano de ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo (habilitação, ano e %, n=108)

RESUMO

Este estudo analisou as formas de pensar, sentir e agir dos educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo em relação à violência no campo a partir da Teoria das Representações Sociais, identificando os movimentos (dinâmica) desses sujeitos, as ancoragens e objetivações e as contribuições da sua formação para a estruturação e processualidade de representações sociais. A violência no campo brasileiro tem origem histórica que pode ser remontada desde o processo de colonização (1500) até a atualidade, reforçada pela hegemonia e pelas práticas de desenvolvimento econômico rural em detrimento da resistência dos povos do campo, da qual surgiu a Educação do Campo como tensionamento dos movimentos sociais em busca da garantia de acesso à educação pública, gratuita e de qualidade a partir do paradigma do campesinato, agroecologia, coletividade, organicidade e protagonismo daqueles povos. A Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) tornou-se uma das formas de expressão desse movimento pelo acesso à educação superior no Brasil, rompendo a precariedade e a ineficiência da educação campestre e violência sofridos pelos povos do campo. Como metodologia, os dados foram coletados a partir de questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas. O grupo amostral foi composto pelos alunos do curso de LECampo da Faculdade de Educação da UFMG, sendo que foram aplicados 108 questionários e 17 entrevistas. Os dados foram analisados pela análise de trajetórias e por análise de conteúdo com suporte do software Iramuteq. Os resultados da análise de trajetórias apontaram que individualmente os participantes da pesquisa movimentaram suas RS em cinco possibilidades atitudinais: a) desistir de viver no campo; b) viver no campo numa condição de submissão; c) não perceber a violência; d) enfrentar a violência com propostas assistencialistas e e) resistir coletivamente em busca de melhores condições de vida no campo. Essas movimentações tiveram como elementos centrais a pressão à inferência, o lócus de interação social do sujeito entrevistado antes de adentrar na LECampo e a participação social atual (LECampo, movimentos sociais, situação de sua comunidade, etc), ou seja, elementos experienciais. A partir dessa exposição as entrevistas foram analisadas a partir do Iramuteq, a fim de verificar subgrupos, ancoragens e objetivações sobre o objeto. O corpus analítico foi subdividido em cinco classes: a) descrição dos sujeitos e objetos da violência (27,7%), mais presente em sujeitos com origem campestre e que iniciam sua trajetória naturalizando a violência; b) avaliação da informação e posicionamento quanto à violência (19,3%), preponderante em sujeitos do sexo feminino, sujeitos que finalizam sua trajetória resistindo coletivamente à violência; c) ações da coletividade e do movimento social campestre para com a violência (18,9%), preponderante em sujeitos envolvidos com a agricultura familiar e que terminam suas trajetórias resistindo à violência coletivamente; d) caracterização da violência, mais presente em sujeitos que iniciam suas trajetórias submetendo-se à violência no campo e e) educação e intervenção social diante da violência (16,1%), classe prescritiva, preponderante em sujeitos de origem campestre ou professores que atuam no campo, com posicionamento final na trajetória de assistencialismo, onde a palavra educação aparece como elemento de intervenção frente à violência comum no campo. As representações sociais também são instruções para a ação, nitidamente influenciadas pelas situações e formas de pressão à inferência. A vivência da violência, sua experiência, seja pessoal, coletiva ou a partir da memória de um povo, engendra as formas de representá-la, assim como, o envolvimento em movimentos sociais e no curso da LECampo também se mostrou como elemento de suma importância para a dinâmica representacional e para as mudanças de posicionamento dos sujeitos nos espaços sociais.

Palavras-chave: Violência, Campesinato, Representações Sociais, Educação do Campo.

RESUMÉ

Représentations sociales des élèves du cours de Licence en Éducation du Champ sur la violence

Cette étude a analysé les manières de penser, de sentir et d'agir par rapport à la violence en zone rurale à partir de la Théorie des Représentations Sociales, en identifiant les mouvements (la dynamique) des sujets, les ancrages, les objectivations et les contributions de la formation à la structuration et au processus des représentations sociales. La violence dans la zone rurale brésilienne a une origine historique allant du début de la colonisation (1500) à nos jours, renforcée par l'hégémonie et par les pratiques de développement économique rural au détriment de la résistance des peuples ruraux. L'Éducation du Champ a surgi à partir de la tension des mouvements sociaux à la recherche d'une garantie d'accès à l'éducation publique, gratuite et de qualité à partir du paradigme du paysannat, de l'agroécologie, de la collectivité, de l'organicité et du protagonisme des peuples ruraux. La Licence en Éducation du Champ (LEChamp) est devenue l'une des formes d'expression de ce mouvement pour l'accès à l'éducation supérieure au Brésil de sorte à rompre la précarité et l'inefficacité de l'éducation rurale et la violence subies par les peuples ruraux. Comme méthodologie, les données ont été collectées à partir de questionnaires structurés et d'entretiens semi-structurés. L'échantillonnage a été constitué par les élèves du cours de LEChamp de la Faculté d'Éducation de l'UFMG et ont été appliqués 108 questionnaires et 17 entretiens. Les données ont été analysées par l'analyse de trajectoires et par l'analyse de contenu à l'aide du logiciel Iramuteq. Les résultats de l'analyse de trajectoires ont indiqué que, individuellement, les sujets ont dû leurs Représentations Sociales sur cinq possibilités actitudinales : a) renoncer à vivre en zone rurale ; b) vivre en zone rurale dans des conditions de soumission ; c) ne pas remarquer la violence ; d) faire face à la violence avec des propositions assistencialistes et e) résister collectivement à la recherche de meilleures conditions de vie en zone rurale. Ces mouvements ont eu pour éléments centraux la pression à l'inférence, le locus d'interaction sociale du sujet interviewé avant d'entrer dans la LEChamp et la participation sociale actuelle (LEChamp, mouvements sociaux, situation de sa communauté, etc.), c'est-à-dire, des éléments expérientiels. À partir de cette exposition, les entretiens ont été analysés à partir de l'Iramuteq afin de vérifier des sous-groupes, des ancrages et des objectivations sur l'objet. Le corpus analytique a été sous-divisé en cinq classes : a) description des sujets et des objets de la violence (27,7%), plus présente chez des sujets d'origine paysanne et qui commencent leur trajectoire en naturalisant la violence ; b) évaluation de l'information et positionnement par rapport à la violence (19,3%), prépondérante chez des sujets du sexe féminin, des sujets qui finissent leur trajectoire en résistant collectivement à la violence ; c) actions de la collectivité et du mouvement social paysan par rapport à la violence (18,9%), prépondérante chez des sujets liés à l'agriculture familiale et qui terminent leurs trajectoires en résistant à la violence collectivement ; d) caractérisation de la violence, plus présente chez des sujets qui commencent leurs trajectoires en se soumettant à la violence en zone rurale et e) éducation et intervention sociale face à la violence (16,1%), classe prescriptive, prépondérante chez des sujets d'origine paysanne ou des professeurs travaillant en zone rurale, avec un positionnement final sur la trajectoire d'assistencialisme - voici où le mot éducation apparaît comme un élément d'intervention face à la violence commune en zone rurale. Les représentations sociales sont aussi des instructions pour l'action, nettement influencées par les situations et les formes de pression à l'inférence. La manière de vivre la violence, son expérience personnelle, collective ou à partir de la mémoire d'un peuple engendre les manières de la représenter, ainsi que

l'implication dans des mouvements sociaux. Au cours de la LEChamp, on a également montré des éléments d'une importance capitale pour la dynamique représentationnelle et pour les changements de positionnement des sujets dans les espaces sociaux.

Mots-clés : Violence, Paysannat, Représentations Sociales, Éducation du Champ.

SUMÁRIO

SOBRE ALGUMAS MARCAS: MEMORIAL	15
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I: A VIOLÊNCIA E A VIOLÊNCIA NO CAMPO COMO OBJETO DE PESQUISA: DEFINIÇÕES, HISTORICIDADE E SUJEITOS CAMPESINOS	27
Considerações sobre a violência	27
A violência no campo e os períodos de desenvolvimento econômico rural	34
CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTO DE LUTAS E RESISTÊNCIAS	51
Da Educação Rural à Educação do Campo: um resgate histórico	52
CAPÍTULO III: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM MOVIMENTO: FORMAS DE PENSAR, SENTIR E AGIR	68
Representações Sociais e Mudança de Atitude	75
Representações Sociais da violência: alguns apontamentos	77
CAPÍTULO IV: METODOLOGIA	82
CAPÍTULO V: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCANDOS EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO SOBRE A VIOLÊNCIA DO CAMPO	87
Perfil dos Educandos em Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) respondentes do questionário	87
Trajetórias e representações sociais dos participantes da pesquisa sobre a violência	92
<i>Entrevistada “A”</i>	<i>92</i>
<i>Entrevistado “B”</i>	<i>98</i>
<i>Entrevistada “C”</i>	<i>101</i>
<i>Entrevistado “D”</i>	<i>106</i>
<i>Entrevistado “E”</i>	<i>110</i>
<i>Entrevistada “F”</i>	<i>117</i>
<i>Entrevistada “G”</i>	<i>121</i>
<i>Entrevistado “H”</i>	<i>125</i>
<i>Entrevistado “I”</i>	<i>130</i>
<i>Entrevistado “J”</i>	<i>137</i>
<i>Entrevistado “K”</i>	<i>144</i>

<i>Entrevistado “L”</i>	149
<i>Entrevistada “M”</i>	151
<i>Entrevistado “N”</i>	158
<i>Entrevistada “O”</i>	164
<i>Entrevistada “P”</i>	168
<i>Entrevistado “Q”</i>	174
Análise das Trajetórias Posicionais - Atitudinais	179
Análise das Representações Raciais a partir do software Iramuteq	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
REFERÊNCIAS	216
APÊNDICE A - MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS INICIAL	228
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA ENTREVISTA E QUESTIONÁRIO	231
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	233
ANEXO A - ATA DE QUALIFICAÇÃO 11 DE ABRIL DE 2016	234
ANEXO B - ATA DE DEFESA DE TESE DE 21 DE SETEMBRO DE 2016	235

SOBRE ALGUMAS MARCAS: MEMORIAL

Como crônica do itinerário de um pensamento, ele será necessariamente autobiográfico, na medida em que o esquema de referência de um autor não só se estrutura como uma organização conceitual, mas se sustenta em alicerce motivacional, de experiências vividas. É através delas que o investigador constituirá seu mundo interno, habitado por pessoas, lugares e vínculos que, articulando-se com um tempo próprio, num processo criador, irão configurar a estratégia da descoberta. (PICHON-RIVIÈRE, 2012, p.1)

A escrita desta tese remonta a minha história de vida e de atuação profissional de relação próxima ao campo e de seus sujeitos.

Sou o quarto filho de uma família de trabalhadores rurais do interior de Minas Gerais. Várias foram as oportunidades que vivenciei com meus irmãos, que estudavam em escolas rurais, as dificuldades relacionadas a essa condição: escola distante de casa, escolas com funcionamento precário, viagens, enjoos constantes, poeira, preocupações da nossa mãe.

Algo que vivenciei vicariamente, porque para estudar nos mudamos para a cidade a fim de eu não passar por situações que meus pais consideravam negativas. A escola no território rural parecia-me, naquela época, como algo distante e incompreendido, que me distanciava dos meus irmãos, mas que ao mesmo tempo propiciava a eles algo de positivo. A escola em que eles estudavam era uma escola localizada na área rural, porém trabalhava concebendo o espaço em que vivíamos como atrasado e com poucas chances de vida. Esse foi o motivo que levou os meus pais a tomarem a decisão de nos tirar daquele lugar, com essa concepção eles acreditavam que na cidade teríamos mais possibilidades de vida. Daquela época até o meu envolvimento no doutorado ainda carregava esse pensamento sobre o campo.

Apesar da vivência no campo ter durado pouco tempo, considero que a inscrição do campesinato na minha identidade é marcante – apesar de esquecida em alguns momentos –, devido a princípios, vinculações familiares e aproximação cotidiana. Digo que ela foi esquecida devido ao embotamento que às vezes nos deixamos impor, valorizando apenas a vida urbana em detrimento do que é vivenciado no campo.

Durante toda a minha escolarização neguei o campo, porém aos 24 (vinte e quatro) anos, já como psicólogo, tive a oportunidade de coordenar a implantação e primeiro ano de gestão de um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), um organismo de Proteção Especial do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), no qual éramos

responsáveis por acolher e prestar atendimentos às populações em situação de vulnerabilidade social, violência e negação de direitos. Nossos casos principais eram adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto – prestação de serviços à comunidade em liberdade assistida – e mulheres amparadas pela Lei “Maria da Penha²”, estes últimos encaminhados pelo Delegado do município com base na denúncia e na inscrição no Boletim de Ocorrência.

Naquela época, a saber, entre Fevereiro e Maio de 2011, foram notificados mais de 45 (quarenta e cinco) casos de violência doméstica contra a mulher, com potencial para agravo à saúde: fratura de membros, luxações, agravo de sofrimento mental, dentre outros. Destes, 05 (cinco) casos aconteceram na zona rural do município. Dessa forma, em apenas 03 (três) meses, para um município com população de 25 mil habitantes, esses dados chamaram a minha atenção e também da rede de saúde e assistência social do município, levando-me a pensar essa temática e propô-la como projeto de pesquisa de mestrado.

Durante o Mestrado em Promoção de Saúde e Prevenção da Violência, optamos por estudar as representações sociais sobre saúde e adoecimento para os trabalhadores rurais. Com o desenvolvimento da pesquisa deparamo-nos com diversos tipos de violência no campo que direcionavam ao adoecimento dessa população e, dentre elas, cito a crescente prática de crimes como roubos, assaltos seguidos de morte, suicídios, agressões por disputa de fronteira de terras, agressões conjugais e a negação desses sujeitos a direitos básicos como atendimentos de saúde, educação, lazer e outros. Uma das formas de conseguir diminuir esse sofrimento, como estratégia de enfrentamento por parte deles, era o uso indiscriminado de psicotrópicos.

A minha participação no coletivo de psicólogos latino-americanos que se debruçam sobre as questões rurais também foi – e continua sendo – uma oportunidade ímpar de reconhecer as necessidades e peculiaridades dos povos do campo. Outrossim, fez-me visualizar o avanço da psicologia na construção de uma psicologia social-comunitária-campesina, com olhares diferenciados sobre os processos de pensar, sentir e agir desses sujeitos.

O sujeito do campo tira-me do lugar, talvez por que ele revele algo em mim que por muito tempo me fiz esquecer, que estava adormecido, ou que haviam retirado de mim, expropriando-me da minha própria condição de sentir-me como um sujeito camponês. Foi e é a experiência que tive no doutorado que me fez reaproximar desse contexto.

² Lei 11.340 promulgada em 07 de agosto do ano de 2006. Esta lei visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher no Brasil, tem como objetivo prevenir, punir e erradicar as formas de violência contra a mulher.

Juntamente com a admissão no doutorado, tive a feliz surpresa de ser aprovado em um concurso público para atuar como psicólogo em um estabelecimento de promoção da saúde em uma comunidade rural no município de Itatiaiuçu/MG, algo que me convidou mais uma vez a envolver-me com as problemáticas do campo, inclusive de pensar a minha atuação profissional em contextos não privilegiados pela formação em psicologia.

A participação em disciplinas que trabalharam a temática, em grupos de pesquisa como o Grupo de Estudos sobre Representações Sociais (GERES), a proximidade com os alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo como monitor e esta pesquisa têm me feito repensar sobre qual o papel da ruralidade na minha vida e no meu modo de enfrentamento das adversidades. A ‘caminhada’ pelo doutorado e pela escrita da tese fizeram-me refletir e mudar, superando principalmente concepções sobre o campo, além de libertar-me de amarras hegemônicas, movimentar-me e reconhecer-me como sujeito que também possui sede de direitos, sensibilidade de olhar, falar, pensar e lutar como sujeito do campo.

INTRODUÇÃO

*“Malditas sejam todas as cercas!
Malditas todas as propriedades privadas
que nos privam de viver e amar!
Malditas sejam todas as leis,
amanhadas por umas poucas mãos
para ampararem cercas e bois
e fazer a Terra, escrava
e escravos humanos!”*
(D. Pedro Casaldáliga, *Terra Nossa, Liberdade*)

Esta tese debruça-se sobre como as pessoas vivenciam e representam a violência na sociedade atual, principalmente na brasileira, que é marcada pela violência física, simbólica e estrutural desde os tempos da colonização, passando pelo Império, implementação da República e sucessivas ditaduras até o período democrático atual. Uma sociedade que nas últimas décadas, desde o final da ditadura, vem se empenhando na construção de um projeto de democracia que seja capaz de superar as desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais historicamente produzidas.

A Constituição da República, promulgada em 1988, criou as condições institucionais para a luta por direitos ao dar suporte às reivindicações de diferentes grupos sociais. Nesse âmbito, alguns grupos sociais ocupam lugar de relevância, como é o caso dos movimentos camponeses que lutam por terra, educação, trabalho e pela garantia de que possam permanecer no campo como um espaço sustentável para produzir e reproduzir suas existências. Ao longo de quase 30 (trinta) anos, esses movimentos vêm empreendendo conquistas e instaurando modos diferenciados de lidar com a terra, com as águas, com as florestas (agroecologia), de sociabilidade (formas coletivas de trabalho, de propriedade, de comercialização, de lazer, dentre outros) e de fazer a educação escolar.

Ao colocar a educação como pauta de luta, os sujeitos camponeses demandam um projeto que seja construído *por* e *com* eles, isto é, colocam-se como protagonistas. Uma educação que se vincule a projetos de vidas, alinhados com um projeto de campo e de sociedade. Nessa perspectiva, a experiência com a violência emerge como uma questão central, visto que a luta volta-se para a superação das condições que historicamente impediram os camponeses de

produzir e reproduzir suas vidas com dignidade. Essas condições dizem respeito aos modos de reação adotados pelos povos do campo, ora migrando para os centros urbanos, ora reagindo.

Os povos do campo não vivenciam a violência com passividade. Há um extenso registro histórico de uma resistência que, segundo Martins (1989), “é uma caminhada no chão da noite”. Migrar para os centros urbanos, atuar como salteadores de estradas compondo grupos de bandoleiros, organizar comunidades para viverem de forma comunal, colocar-se a serviço de um grande proprietário em troca de proteção, são formas que a população camponesa vem adotando ao longo do tempo. Ressalte-se aqui o modelo de resistência organizado em torno da ação coletiva e materializado por meio da criação de associações, sindicatos e mais recentemente de movimentos sociais massivos (FERNANDES, 2005).

Em qualquer uma das formas adotadas observa-se que os povos camponeses estão reagindo aos atos de violência a que estão submetidos. Ao migrar, vivenciam condições precárias de vida nos centros urbanos, atuando como “fora da lei” são caçados pela polícia, as sociedades comunais foram dizimadas pelo exército, ao colocarem-se sob a proteção de um grande proprietário, vivenciaram a experiência de serem anulados em suas identidades e em muitos casos passaram a viver como servos. A resistência por meio da organização coletiva vem assumindo uma maior amplitude nos últimos 50 anos, sendo que nas últimas décadas a emergência de movimentos sociais que ocupam terras criou uma nova forma de luta e também gerou novos atos de violência.

O que chama atenção é que ao longo da história os atos de resistência foram criando uma crescente extinção dos povos camponeses no Brasil. Mas os movimentos sociais de luta pela terra emergentes conseguiram se organizar em um formato que lhes permite manter uma curva ascendente em termos de ampliação numérica, de ocupação territorial e de avanço na compreensão de que a luta é “além da terra” (MENEZES NETO, 2003), isto é, a luta compreende garantir o direito a educação, a saúde, ao lazer, a cultura, a um modo de trabalhar e produzir que seja compatível com as possibilidades de produção e reprodução do modo de vida camponesa.

A história das lutas pela terra no Brasil nos apresenta um campesinato progressivamente insubmisso, que se insurge, primeiramente, contra a dominação pessoal dos grandes proprietários; em um segundo momento, sai em defesa de suas posses, contra os abusos de grileiros e empresários; e, hoje, luta contra a exploração econômica proveniente da grande empresa capitalista. (STARLING e BRAGA, 2013, p.11)

Nessa trajetória os camponeses buscam caminhos e instrumentos para ampliar e fortalecer a luta. A educação assume, então, um lugar de centralidade. A criação do *Movimento Pela Educação do Campo* envolve, além da luta pela criação de escolas e de oferta da Educação Básica e Superior, o questionamento em torno da elaboração de projetos pedagógicos que atendam as demandas em torno das questões relativas a uma formação vinculada ao projeto de vida que os camponeses estão construindo (ANTUNES-ROCHA, 2010). Sendo assim, um dos pontos centrais a serem discutidos pela escola diz respeito às condições concretas de produção da vida das populações camponesas. Neste momento a situação de violência experimentada ao longo do tempo por sucessivas gerações e as formas de resistência construídas pelas populações camponesas constituem-se em tema obrigatório no currículo escolar.

Esta pesquisa insere-se nesta discussão ao propor investigar as representações sociais da violência que os educadores em processo de formação para atuarem como docentes em escolas do campo estão elaborando. Estes educadores são jovens e adultos que residem no campo e são alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) desenvolvido na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ressalta-se que o referido curso foi implantado a partir de reivindicações dos Movimentos Sociais Camponeses no âmbito da luta por uma Educação do Campo.

Compreende-se que esses sujeitos trazem a marca, seja por experiência individual/familiar/grupo e/ou por meio da transmissão oral/escrita, de ações coletivas em torno da luta por direitos e buscam se constituir como educadores. Estão, portanto, inseridos no movimento que busca ampliar e fortalecer a luta dos povos camponeses pelo direito a existência. Sendo assim, estão pressionados a elaborar uma representação social de violência que possibilite lidar com ela numa perspectiva que possam enfrentá-la como sujeitos de direitos no cotidiano e também constituí-la como conteúdo curricular na escola.

Nesse sentido é que se pergunta sobre as representações sociais que estão elaborando sobre a violência neste processo de se constituírem como sujeitos de direitos e como educadores que planejam formar crianças, jovens e adultos também como sujeitos de direitos. A hipótese central é que esses sujeitos ao reconstruírem suas representações sociais sobre a violência buscam referências na memória coletiva dos povos camponeses e que podem estar elaborando representações sociais orientadas pelo acúmulo histórico, isto é, estão lidando com uma forma de resistir às formas de violência que contribuíram para a lenta extinção dos povos e, ao mesmo tempo, mantiveram a visibilidade desses povos por parte da sociedade.

Para realizar esta pesquisa, buscou-se como referencial teórico uma abordagem que pudesse orientar o trabalho em termos de sociedade, de campo e de escola. No Materialismo Histórico Dialético (MHD) elaborado por Karl Marx viu-se um caminho fértil. Isso porque possibilita uma compreensão da realidade como historicamente produzida a partir das tensões provocadas na luta pela sobrevivência. Ao mostrar a organização das classes sociais a partir da posse dos meios de produção, esse referencial ilumina e dá possibilidades para compreender as tensões no campo brasileiro em torno da luta pela terra, que se estendem pela oposição entre modelos diferenciados de produção econômica, política, social e cultural. É nessa tensão que emergem os grupos constituídos pelos pobres do campo (agricultores familiares, camponeses, dentre outras denominações) e pelos ricos (fazendeiros, latifundiários, empresário rural, dentre outras).

Referenciando Marx e Engels (1846/2002), a concepção de homem refere-se àquele que faz a história, sendo esta considerada passível de transformação e reforma. Assim, conforme Pires (1997), a visão materialista-histórico-dialética é uma das formas de interpretação da sociedade e dos contextos educacionais, desenhado a partir de um pensamento que busca a superação das dicotomias e separações entre sujeito e objeto, que na visão de *Karl Marx* estão imbricados em um movimento histórico marcado pelo concreto, pelo diálogo e pelas alienações/contradições.

O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. Aqui, percebe-se que a lógica dialética do Método não descarta a lógica formal, mas lança mão dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto. Desta forma, a lógica formal é um momento da lógica dialética; o importante é usá-la sem esgotar nela e por ela a interpretação da realidade. (PIRES, 1997, p.87)

Nessa elaboração cotidiana da dialética, Martin-Baró (1988) explicita a necessidade de mudança, como uma nova forma de conceber o cotidiano e que rompa com o que já está estigmatizado, proporcionando novas formas de viver: “educar pela razão e não pela força, de maneira que a convivência se funde na complementariedade mútua para resolver os problemas

e não manter a violência como única alternativa.” (p.81). Complementarmente, Campos e Sawaia (2013, p.204) apontam que a saída é “um intenso projeto de despolarização, desideologização e desmilitarização”. Por esse caminho, vemos o lugar da Psicologia, notadamente da Psicologia Social, como uma contribuição para essa compreensão. Isso porque os movimentos de luta pela terra priorizam o protagonismo, a coletividade e a produção de relações sociais não pautadas apenas no consumismo e individualismo. Essa bandeira de procurar saídas onde não há portas é, por vezes também, o compromisso da Psicologia no Brasil, ou seja, um compromisso de “contribuir para a criação de processos de fecundação da vida para criar novas vidas” (IENO, 2013, p.18).

Complementarmente, Paulo Freire corrobora na discussão do MHD no cerne desta pesquisa, quando alerta que é “nosso dever lutar contra formas fatalistas e mecânicas de compreender a história [tendo em vista que], ‘ser’ no mundo significa transformar e retransformar o mundo e não adaptar-se a ele” (FREIRE, 2001, p.36).

Para situar os sujeitos em suas formas de pensar, sentir e agir nesse contexto buscou-se apoio na Teoria das Representações Sociais (TRS). Isso porque compreende-se que na perspectiva da Educação do Campo esses indivíduos estão instaurando novas formas de produzir e reproduzir a vida, recriando a escola.

Nesse ponto é essencial relacionar as Representações Sociais e o Materialismo Histórico-Dialético. Segundo Minayo (2013), o MHD relaciona-se às Representações Sociais a partir de três pontos básicos: (i) na possibilidade de entendimento da vinculação entre o mundo das ideias e as relações sociais; (ii) no pressuposto de que as relações sociais são construídas na complexa trama de produção e reprodução da vida levada a termo pelos diferentes grupos sociais; (iii) na leitura dialética das formas, por meio das quais esses diferentes grupos articulam-se na luta por ocupar espaços/bens físicos e simbólicos, gerando tessituras de dominação/resistência. Jodelet (2009) também auxilia nessa vinculação ao considerar que os sujeitos pertencem subjetivamente e objetivamente ao território em que constroem sua vida e sociabilidade, ou seja, não existe sujeito representacional sem vinculação com a sua materialidade. Ela aponta que a representação social, por seu componente coletivo e transubjetivo depende:

[...] do jogo de constrangimentos ou de pressões ligadas seja às condições materiais de existência, seja às imposições da estrutura das relações sociais e de poder, seja aos sistemas de normas e valores, seja ao estado de mentalidades que os historiadores

tratam como sistemas de representações que orientam as práticas coletivas e garantem o laço social e a identidade coletiva (JODELET, 2009, p.698-699)

Assim, a escolha pelos educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo ancora-se na compreensão de que esse contexto é por excelência um espaço/tempo no qual se materializa a busca da construção conceitual, teórica e metodológica da luta dos povos do campo em busca da organização de uma subjetividade capaz de superar o passado, enfrentar o presente e construir o futuro. Por aqui se fez necessário o diálogo com o paradigma da Educação do Campo, referencial teórico que ilumina as lutas por educação dos povos do campo (ANTUNES-ROCHA, 2010).

No que tange à Educação do Campo, os estudos de Roseno (2010), Diniz-Menezes (2013) e Aquino (2013) revelam principalmente as ações da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais em estruturar, organizar e elaborar com os movimentos sociais e propor estratégias de uma educação no/do³ Campo, na articulação de saberes, vivências, práticas e na formação de professores. Tal processo de luta visa conquistar o território educacional que ao longo da história foi deixando de lado o modo de vida no campo, não garantiu o direito de acesso e, por isso, não garantiu sua qualidade.

No que diz respeito à formação de professores para atuar no campo, a experiência da FaE-UFMG é pioneira uma vez que serviu de projeto piloto para a avaliação e implementação em demais cursos no Brasil, assim como por se organizar como uma das experiências mais bem sucedidas no âmbito dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

A pesquisa de Aquino (2013) auxilia na justificativa deste trabalho quando afirma que os latifúndios e o agronegócio ocupam quase metade dos estabelecimentos rurais no Brasil e, pelo modelo de uso da terra, acabam por ser responsáveis pela exploração do trabalho, crimes ambientais, etc. e inclusive a violência contra as pessoas do campo. Ressalta ainda que a violência no campo brasileiro coincide com as regiões em que os movimentos de luta pela terra estão mais presentes, lembrando que “[...] formas de ocupar e de usar a terra não ocorrem sem conflitos. Daí a intensa luta que acontece no Brasil desde o período colonial.” (p.31). A luta dos povos do campo e a violência no campo marcadamente não começaram na atualidade, assumindo, portanto, uma vertente histórica.

³ No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2004, p.17)

Resgatando a formação docente frente a essas questões, Aquino (2013) ressalta que no concernente à formação do educador do campo esta deve fazer com que os graduandos assumam um papel de agente transformador de realidades pessoais e sociais, valendo-se de princípios como a sustentabilidade, o protagonismo, a garantia de direitos, a qualidade do ensino e um modelo de campo e de escola. Cabe ainda lembrar a ponderação final da autora que resgata a necessidade do reconhecimento das especificidades das realidades camponesas por parte dos professores em formação e os professores formadores.

Ao analisar o papel da Licenciatura em Educação do Campo, Roseno (2010) resgata os contextos de luta pela terra no Brasil alicerçados em ações coletivas e em busca da melhoria das condições de vida dos camponeses, principalmente em busca uma educação por qualidade, na qual a formação de professores aparece como protagonista de um processo de ganhos da educação do/no campo.

Roseno (2010) também aponta que os movimentos sociais do campo têm extrema importância na formulação de representações sociais, inclusive em relação à violência no campo. Isso acontece porque são comuns acusações midiáticas e de latifundiários de que esses coletivos são causadores de violências, porém são as forças repressivas do Estado e exércitos privados (de jagunços, contratados pelos grilheiros e proprietários de grandes extensões de terra) que assim o fazem a fim de manter a propriedade de terra em desfavor das desapropriações e ocupações, ou seja, em desfavor das populações camponesas.

No que toca à Psicologia, resgate-se que a profissão de psicólogo, conforme aponta Bock (2008) deve atender ao pressuposto básico de se construir na história e com a história, alicerçada na permissão de existir e ser demandada no seu tempo. Diante disso, a psicologia não deve omitir ou se desvencilhar do cotidiano, evitando as segregações e contribuindo intensamente para o pensamento crítico do indivíduo e da sociedade à qual está vinculada. Nessa perspectiva, pensar o fazer psicológico e agir por uma consolidação justa, equitativa e humanizante é assumir um compromisso social sob a égide da desnaturalização das práticas abusivas hegemônicas que cristalizam o cotidiano e tendenciam à desvalorização, perpetuação das misérias, reprodução do sofrimento e engessamento do desenvolvimento e do surgimento de novas formas de vida e de viver.

Leite (1969), ao analisar a literatura brasileira em relação aos povos do sertão, sintetizou que as representações sobre o homem do campo foram historicamente marcadas pela dicotomia. Ora foi colocado como primitivo em oposição à civilidade do homem da cidade, ora foi cindido

em si mesmo podendo ser encontrado como o forte “rocha viva da nacionalidade” (p.208) que deve ser valorizado como soturno, caipira, incapaz, digno de dó. Essas vertentes de visualização do homem do campo perduram até os nossos dias, supervalorizando ou desvalorizando o campesino que continua a não ser igual, a não ocupar um lugar de igualdade de direitos.

Nesse limiar, conjecturar sobre a violência do campo, à luz da teoria das Representações Sociais, da Psicologia Social e dos princípios e práticas da Educação do Campo é permitir-se indignar pela situação, por vezes degradante e desumana, à qual as populações do campo e os sujeitos envolvidos nos movimentos de luta pelo uso e posse pela terra estão submetidos devido às lógicas da produção do capital e da propriedade privada. E no contexto da formação de professores, é contribuir com os saberes da psicologia para superação de um modelo dicotômico de vitimização, propondo o empoderamento e protagonismo dos sujeitos e coletividades.

Esta tese está estruturada em cinco capítulos, organizando um percurso para a compreensão das violências no campo brasileiro e as representações sociais sobre a violência no campo. O primeiro capítulo faz um resgate do conceito de violência para diferentes áreas do conhecimento, retratando a relação da humanidade com as práticas da violência. Ainda neste capítulo são mapeados os fatos de violência junto às populações camponesas no Brasil desde o século XV – período de colonização – até os dias atuais, subdividindo em períodos em que as propostas desenvolvimentistas para as áreas rurais perfizeram-se investidas contra as populações do campo.

O segundo capítulo teve como objetivo descrever a história da Educação do Campo como um movimento de resistência e de luta por melhores condições das práticas educativas junto às populações do campo. Partindo de uma Educação Rural até uma Educação do Campo, num breve histórico das lutas de um povo por melhores condições e qualidade da educação, ressaltando o papel do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil e na FaE-UFMG para a consolidação de práticas educativas diferenciadas.

O terceiro capítulo debruça-se sobre a Teoria das Representações Sociais, resgatando os principais conceitos e concepções dos estudos das formas de pensar, sentir e agir. O foco neste capítulo foi a construção de um aparato teórico-metodológico que reforçasse a teoria de que os sujeitos e suas representações sociais movimentam-se. Apesar de ser um assunto que já vem despontando junto a alguns teóricos ainda é necessário uma maior produção nesta área, principalmente no que está relacionado às representações sociais de sujeitos em contextos em

movimento. Neste parte-se da construção de que as atitudes fazem parte das representações sociais e que a partir de suas mudanças é possível verificar os movimentos representacionais.

No quarto capítulo traçou-se a metodologia utilizada nesta tese, basicamente definida por coleta de dados com questionários e entrevistas semiestruturadas, da análise de conteúdo – com auxílio do software Iramuteq – e de análise de trajetórias para captação do movimento representacional dos participantes de pesquisa. Utilizou-se duas metodologias de análise na busca pelo entendimento das formas de pensar, sentir e agir dos graduandos em LECampo, a fim de reconhecer as suas representações sociais sobre as violências no campo brasileiro.

O quinto capítulo traz a apresentação dos dados coletados e as análises feitas a partir destes dados. Buscou-se traçar individualmente e coletivamente analisar as aproximações dos participantes de pesquisa com a violência no campo. Há, através da análise das trajetórias, a construção do movimento atitudinal-representacional dos sujeitos de pesquisa, evidenciando como a violência é sentida e pensada por estes sujeitos individualmente e na coletividade. Nesse espaço evidenciou-se as produções subjetivas a partir da violência sofrida, traçando os movimentos que os participantes da pesquisa fizeram diante dos fatos que perpassaram em suas vidas. A análise coletiva ficou a cargo da análise de conteúdo/análise léxica com o auxílio do software Iramuteq, a partir dos dados foram constituídas cinco classes da representação social da violência.

A violência no campo se fez e faz presente, faz com que os sujeitos, para sobreviver, a aceitem, não a vejam, deixem seu lugar de origem, resistam ou ainda proponham alternativas assistencialistas. Destas propostas vemos a valorização e a desvalorização do campo e dos povos camponeses, umas propostas mais do que as outras, porém, todos a sentem. Assim como afirma Dadoun (1998, p.43) “à flor da pele e ao fundo da alma – assim é a violência no cotidiano [...]”. Ou seja, a violência no cotidiano dos sujeitos do campo deixa marcas na alma, discursos e fazeres deles e de suas famílias e, numa análise de um círculo virtuoso, verificou-se o que tem sido construído individual e coletivamente na luta, na tensão, na pressão à inferência e no enfrentamento de uma violência que é histórica.

Com a tentativa de ter um olhar diferenciado sobre a questão que nos propomos investigar, espera-se contribuir com os eixos de pesquisa que fortalecem o diálogo da Psicologia da Educação e a Psicologia Social-Comunitária-Rural com as demandas da População Camponesa no Brasil e com a formação de professores para atuar em contextos camponeses.

CAPÍTULO I: A VIOLÊNCIA E A VIOLÊNCIA NO CAMPO COMO OBJETO DE PESQUISA: DEFINIÇÕES, HISTORICIDADE E SUJEITOS CAMPESINOS

O espírito do homem é feito de tal modo que ele não consegue se contentar com constatações e quer compreender a razão das coisas. (SOREL, 1907-1992, p.46)

Compreende-se que a abordagem sobre a violência envolve dois aspectos: uma discussão sobre a violência como conceito mais amplo e conceitual e uma maior especificação sobre a violência no campo. Este capítulo teve por objetivo mapear a construção histórica da violência no campo no Brasil, assim como problematizar o fenômeno da violência.

Considerações sobre a violência

Os relatos de atos violentos estão presentes na convivência humana desde tempos tão longínquos que somos impelidos constantemente a naturalizá-los como pertencentes à condição humana. Mas realmente o são? Os fatos violentos são diversos em tamanho, quantidade, natureza, localização e número de envolvidos. Estão na vida íntima, nas relações familiares, na vida comunitária e com os pares, perpassam os níveis institucionais, políticos e deliberativos, rompem fronteiras, irrompem sobre povos inteiros no mundo⁴: Guerras, conflitos armados, holocaustos, ataques suicidas, desapropriação para o tráfico, abusos, bombas, mortes, agressões, espancamento, xingamentos, preconceito, inacessibilidade, expropriação e silenciamento são exemplos das expressões da violência que conhecemos.

Vimos nos últimos anos uma onda nacional e internacional da disseminação do ódio para com o diferente (BOJANIĆ, 2015). A intenção deste texto não é conseguir explicar a origem da violência ou construir um aparato técnico a fim de intervi-la, mas sim de conjecturar teoricamente o que ela é, buscando analisar a violência, desnaturalizando-a e ao mesmo tempo possibilitar uma compreensão do que pode chegar a ser a violência no campo no quadro amplo de fenômenos.

⁴ Conforme Reis (2012, p. 50): “Em uma perspectiva que considera o peso social e/ou dos valores culturais produzidos, a *violência* se apresenta vinculada às representações sociais que a interpretam de forma negativa ou positiva, ou seja, que admitam ou não o seu uso” (grifos da autora)

Considerar a violência como inerente à vida humana faz com que se pense na existência de um *homo violens*, termo apontado por Dadoun (1998) para designar essa proximidade do homem e a violência já que “a lista de violências individuais ou coletivas pelas quais os homens permanecem culpáveis é interminável” (p.9). Além de que a própria etimologia latina permite essa aproximação, já que violência vem de *vis* que significa violência, assim como força, vigor, potência, designando o emprego da força e, surpreendentemente também que serve para marcar o caráter essencial, a essência do ser. Mas esta definição etimológica estaria certa? Esta natureza autodestrutiva seria a única via para o entendimento do fenômeno? O homem está fadado a viver uma vida de violência para sempre?

O que se pode ver é que o desprezo pela vida alheia, pela natureza e pelos animais têm sido justificados pelas boas intenções de batalha. Atacar para se sentir protegido, revidar para se proteger, destruir para poder (r)existir. Numa lógica decaptativa há o emparelhamento dos ideais de justiça com os ideais de bondade: fazer justiça a um povo sobre o outro significa poder atacá-lo sem piedade, a fim de pacificar o mundo. “O justo é bom e o injusto é mau” (SOREL, 1992, p.36). Os atos violentos adquirem legitimidade, sendo autorizados desde que para o bem comum, pelo bem da propriedade, pela salvação e pela paz mundial. Mas, a que preço? Até que ponto essa violência deve ser aceita? O que os homens estão dispostos a pagar para vivenciar um mundo de paz e tranquilidade? Quais as consequências dessas práticas? Até quando o ser humano se vangloriará pelo heroísmo da criminalidade da violência? Qual o papel da violência nas relações sociais atuais? Que subjetividades têm sido produzidas a partir dessa violência cotidiana?

A partir dos estudos aqui feitos notou-se que a convergência a um único significado torna-se quase uma tarefa impossível já que o termo violência também se perde na pluralidade do seu sentido. As diferentes formas de manifestação dificultam uma definição consensual, entretanto é possível organizar a discussão a partir de alguns posicionamentos institucionais e teóricos.

Inicialmente elenca-se dois organismos internacionais. Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), a violência é:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. (DAHLBERG e KRUG, 2006, p.1165).

Segundo a definição da Associação Americana de Psicologia (APA) a violência é:

Violência s. **1.** A expressão de hostilidade e raiva com a intenção de ferir ou prejudicar pessoas ou propriedade através da força física. **2.** paixão ou intensidade de emoções ou declarações. -**violento** adj. (VANDERBOS, 2010, p.1018, grifos do autor)

Já no *Dicionário do Pensamento Social do Século XX* (OUTHWAITE *et al*, 1996) “[...] a violência classifica qualquer agressão física contra seres humanos, cometida com intenção de lhes causar dano, dor ou sofrimento.” (p. 803). Tanto na via internacional e psicológica quanto na sociológica, as definições focalizam-se na relação entre pessoas tomando como referência o enfrentamento direto, seja numa relação corpo-a-corpo, constrangimento subjetivo e/ou por meio de instrumentos.

As causas da violência são discutidas por Minayo (2005) como um problema sócio-histórico que tem acompanhado desde os tempos remotos a história da humanidade. Não só as suas origens, mas também os seus efeitos devem ser estudados e compreendidos a fim de minorar os números e melhorar a qualidade de vida da população. Para esta autora,

Os danos, as lesões, os traumas e as mortes causados por acidentes e violências correspondem a altos custos emocionais e sociais e com aparatos de segurança pública. Causam prejuízos econômicos por causa dos dias de ausência do trabalho, pelos danos mentais e emocionais incalculáveis que provocam nas vítimas e em suas famílias e pelos anos de produtividade ou de vida perdidos. (MINAYO, 2005, p.10)

No âmbito agrário o significado e as causas da violência podem ser entendidas como “o uso da força como uma reação arbitrária e ilegítima contra outra pessoa ou grupo social, resultado do enfraquecimento das relações políticas de poder” (SAUER, 2008, p.243).

Estas definições auxiliam na compreensão da violência, a fim de abalizar a tese que esta pesquisa se propõe a defender. De outra forma, auxiliam na diferenciação do termo central de dois outros termos que comumente são atrelados à ela: criminalidade e conflito. Sustenta-se que tanto a criminalidade quanto o conflito não são sinônimos de violência, tanto se pode existir um ato criminoso sem violência como um conflito sem ser violento, porém a violência pode ser decorrente tanto de um crime quanto de um conflito, já que ambos podem impactar a existência humana.

A partir disso, o pedido a ser feito é a supressão da concepção de uma violência como algo irracional (ARENDDT, 2009) ou como uma irrupção do primitivo (MARTUCELLI, 1999). Ao contrário, indica-se uma violência racional, material e fatídica. Racional, dado a

consideração arendtiana de que toda violência tem uma justificativa, uma permissão. O encontro de uma justificativa para a violência a relega à legitimidade, à normalidade. A materialidade da violência se dá pela sua real repercussão na vida dos sujeitos envolvidos, por irromper no cotidiano uma alteração nas formas de pensar, sentir e agir, fazendo com que os sujeitos a experimentem diretamente em suas vidas. Assim, nesses entremeios, a violência também é um fato, fato fundante, com uma história e com marco social.

Embasado na teoria freudiana, principalmente em textos como *Mal estar na civilização*, *Totem e Tabu* e *Por que a Guerra?*, Birman (2009) trata a violência como regulador e desregulador da vida em sociedade, como “traço indelével da experiência social” (p.61), ou seja, aponta as consequências da violência. Para este autor, na psicanálise não existe um discurso naturalista sobre a violência, o que existem são argumentações de quais as formas de vida tem sido elegidas efetivamente na contemporaneidade, tendo por referência uma violência que se apresenta cotidiana na vida dos sujeitos.

No limiar das causas entende-se que violência e poder estão intimamente ligados. Se o poder se constituiu como uma forma de dominar uma violência originária, uma segunda onda de violência fundou a *Lei*. Somente com a contenção de uma violência originária pelo poder e a existência da *Lei* é que se possibilitou a construção da história e dos laços sociais. Nesses termos, a violência que vivenciamos hoje seria *transgressora* das leis de convivência social. (BIRMAN, 2009).

Outro marco no entendimento cotidiano é a leitura de mundo a partir da pulsão de vida e pulsão de morte. “Assim Freud reconheceu que a história humana seria marcada pela oposição entre paz e guerra, que, com variações, atravessam a nossa história e a modulam” (BIRMAN, 2009, p.68). Nesses termos, a civilidade e a lei foram forjadas pela violência e poder, um como contrapartida do outro. Sintomas, desamparo, excesso, desalento, atos, compulsões e passividades são os resultados da violência para a subjetividade humana. O medo e a sensação de insegurança faz com que os sujeitos fechem-se em suas casas, levantem muros, coloquem cercas de alta tensão, concentrem-se em atos consumistas a fim de precariamente tamponar a impotência individual. O embate dessas duas pulsões acaba por desalentar os indivíduos ao passo que surge a necessidade de descarga pulsional – passagem ao ato – que podem resultar nas compulsões e na medicalização da vida.

Por outro lado, Arendt (2009) prevê um descolamento entre a violência e o poder, assim como de outras palavras que são comumente utilizadas como fenômenos: vigor, força,

autoridade. Para a autora poder e violência são opostos, o primeiro é a capacidade política de agir em conjunto, ao passo que a violência é a desintegração do poder. “A violência destrói o poder, não o cria” (ARENDDT, 2009, p.11).

Segundo ela, a violência não pode ser glorificada como força motriz da sociedade. A única violência possível – portadora de sentido – é quando é uma reação e tem medida, como no uso como legítima defesa. Arendt (2009) critica a concepção de que apenas através de atos violentos os pactos sociais são verdadeiros. “Quanto mais a violência se tornou um instrumento dúbio e incerto nas relações internacionais, tanto mais adquiriu reputação e apelo em questões domésticas, especialmente no que se refere ao tema da revolução”. (ARENDDT, 2009, p.26)

Partindo de uma concepção de uma não-violência total, ou uma repulsa de todos os tipos de violência, ela considera que a violência da revolta faz com que o sonho de melhora não se concretize. Ela também questiona a concepção de que a violência seja o único meio de conter a evolução, mas segundo ela mesma, se assim o fosse, a violência seria capaz de interromper processos automáticos na esfera dos assuntos humanos.

No discurso sobre o poder como dominação, Arendt (2009) considera que “É o apoio do povo que confere poder às instituições de um país, e esse apoio não é mais do que a continuação do consentimento que trouxe as leis à existência. Sob condições de um governo representativo, supõe-se que o povo domina aqueles que o governam”. (ARENDDT, 2009, p.57)

Nesse entremeio, a diferenciação entre poder e violência é clara e feita pelo entendimento que “a forma extrema de poder é Todos contra Um; a forma extrema de violência é Um contra Todos” (ARENDDT, 2009, p.58). Assim, as concepções de violência a partir de Arendt (2009) estão atreladas a dimensão de que ela destrói o poder, mina as forças sociais. O posicionamento desta autora possui a máxima:

[...] a violência aparece como o último recurso para conservar intacta a estrutura de poder contra contestadores individuais – o inimigo externo, o criminoso nativo⁵ – de fato é como se a violência fosse o pré-requisito do poder, e o poder, nada mais do que uma fachada, uma luva de pelica que ou esconde a mão de ferro ou mostrará ser um tigre de papel. (ARENDDT, 2009, p. 64)

Esta visão da violência corrobora no entendimento da violência aplicada aos movimentos sociais atuais e históricos. Seja nas suas formas físicas, institucionais ou

⁵ Será que podemos entender que uma das faces do camponês seja essa de criminoso nativo? Criminoso por que irrompe cercas e exige seus direitos civis, por que luta pela sua dignidade?

simbólicas, as violências contra os povos do campo por vezes se identificaram com um posicionamento de retomar o poder que parecia estar perdido.

Flores (2002) empreende uma concepção biológica para a violência que está alicerçada na concepção de que o comportamento violento tem vinculações com a composição genética de cada um dos organismos e de suas mentes. Esta genotipia da violência pode se desenvolver como fenômeno se existirem alguns eventos como complicações no parto, ambiente familiar inadequado, maus tratos na infância e histórico familiar de criminalidade.

Nesta concepção de Flores (2002) é que, para além do evento social “guerra”, existem expressões mentais que podem ou não gerar mais conflitualidades. A ausência de culpa, a inabilidade de entendimento das situações, o medo excessivo, a ausência de neurotransmissores que incidem na ansiedade e depressão, doenças mentais e outras expressões fisiológicas humanas podem impactar diretamente na gravidade da violência exercida.

Um apontamento feito por Flores (2002) permite um avanço na nossa construção:

[...] devido à dificuldade para obter atendimento para problemas de saúde, especialmente mental, as famílias em situação de indigência social ficavam presas em um círculo no qual a violência aumentava o risco de doença mental na família, que por sua vez levava a vários comportamentos violentos desadaptativos, predispondo a nova geração a maior risco de envolvimento em violência e maior risco de desenvolver doenças mentais. (FLORES, 2002, p. 200)

Este apontamento de Flores (2002) evidencia que a privação aos direitos fundamentais pode contribuir para o aumento da violência e dos comportamentos violentos, seja na expressão da falta de tratamento, seja na continuidade de um ciclo de “formação” de sujeitos violentos.

Resgatou-se Sorel (1992), que entende a violência como uma força que existe na sociedade devido à luta de classes, estando inerente à formação de um estado capitalista e liberal. A revolução, espectro maior da desenvoltura violenta de uma classe social sobre outra, revela a tentativa de destruição de um dado sistema social e é sobreposto por outro sistema considerado mais justo. Para ele, os críticos da teoria marxista apontam uma apologia à violência decorrente deste discurso, o que é apontado é que a violência tem se tornado uma força motriz – sem julgamentos de positividade ou negatividade – da vida social, uma vez que desvela a necessidade de rompimento de paradigmas de uso e expropriação das camadas proletárias.

A violência maior é a expressão do Estado e dos donos dos meios de produção sobre os seus sujeitos (assujeitados?). Ou seja, a análise dialética faz-se em âmbito macrossocial,

deixando ao microsossial reflexos deste sistema. A violência de gênero, contra a mulher e aos considerados mais frágeis desvelam como o sistema social tem se comportado na luta de classes. (SOREL, 1992).

Sorel (1992), ao fazer esta análise, chega a questão: qual o papel da violência nas relações sociais atuais? Esta pergunta faz-se necessária ao verificar que atos criminosos e extremamente violentos tem se tornado heroicos dependendo da justificativa que possuem. A invasão de países para o fim do terrorismo ou os próprios ataques terroristas são exemplos disso, assim como a retomada da posse de terras feita de forma vil e inconsequente. Nesse âmbito, Sorel (1992) também se pergunta qual o papel da violência atual em relação à revolução social futura, partindo dos resultados imediatos que já temos em afinidade das suas consequências no futuro: elas facilitam a diminuição dos conflitos? Elas enfraquecem a classe dominante ou elas a fazem tomar força? Qual o resultado da inserção da violência entre as classes dominantes e dominadas? Para este autor, “a violência desaparecerá quando a educação popular for mais avançada”? (p.65).

Nesse ponto, é necessário exemplificar, resgatando Fanon (1968) em *Os condenados da Terra*. Ele relata a questão da descolonização dos países africanos pelos países europeus. A violência aparece no texto como a única coisa capaz de romper com o imperialismo. Assim como outrora o colonizador utilizou da violência para com os colonos com o objetivo da dominação: violência física, desrespeito às hierarquias pré-existentes, desconsideração às tradições, moralidades e religiosidades antecessoras também são deixadas de lado. Apesar de cindidos entre colono e colonizador, este segundo invade a subjetividade do primeiro e injeta à contragosto ritos, condecorações e formalidades – controla os colonos sem cultura.

A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade acorada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada. É uma cidade de negros, uma cidade: de árabes. O olhar que o colonizado lança para a cidade do colono é um olhar de luxúria, um olhar de inveja. Sonhos de posse. Todas as modalidades de posse: sentar-se à mesa do colono, deitar-se no leito do colono, com a mulher deste, se possível. O colonizado é um invejoso. O colono sabe disto; surpreendendo-lhe o olhar, constata amargamente, mas sempre alerta: "Eles querem tomar o nosso lugar." É verdade, não há um colonizado que não sonhe pelo menos uma vez por dia em se instalar no lugar do colono. (FANON, 1962, p.29)

O que Fanon (1962) afirma é que somente a violência consegue romper o ciclo de exploração para a constituição de um novo estado – no caso de um processo de colonização. É uma luta de classes entre opositores que se conhecem há tempos: colonizador e colonizado. A

luta pela liberdade e pela cessação da violência hegemônica apresenta justificativa, ao passo que possui seus mártires, é aceita, legitimada e é positivada desde que dê a possibilidade de superação da realidade vivida.

Diante dessas reflexões sobre a violência, conseguiu-se concretizar o que se considera como sendo a violência: é ao mesmo tempo experiência, fato, fenômeno e momento histórico que acontecem, rompendo o fluxo esperado para a vida humana e vida social, causando, portanto, um trauma psicossocial. Ela é mutualmente efeito da sensação da perda de poder e é resultado da hegemonia de determinada classe, é instrumento de dominação e de sofrimento, é resultado da ausência de acesso à direitos. Acontece nas mais íntimas relações assim como nos maiores envolvimento políticos, havendo gradações daquela a esta.

A partir dos apontamentos teóricos de diferentes áreas do conhecimento chegou-se a algumas considerações sobre o fenômeno da violência: (a) é um fenômeno presente nas mais diversas culturas e sociedades; (b) tem relação com a possibilidade de ação de um sujeito sobre outros e sobre a coletividade, incidindo em resultados bons ou ruins; (c) as relações de poder exercem influência sobre o fenômeno estudado; (d) o meio influencia na naturalização de fatos e atos de violência podendo estes serem justificados, ou não e (e) inicialmente atrelada à uma força motriz – e aí necessária – da evolução histórico-social, entende-se que, na verdade, não há como vivenciar a violência sem a produção de algo, ela não é necessária, mas quando se faz presente movimenta os sujeitos.

A violência no campo e os períodos de desenvolvimento econômico rural

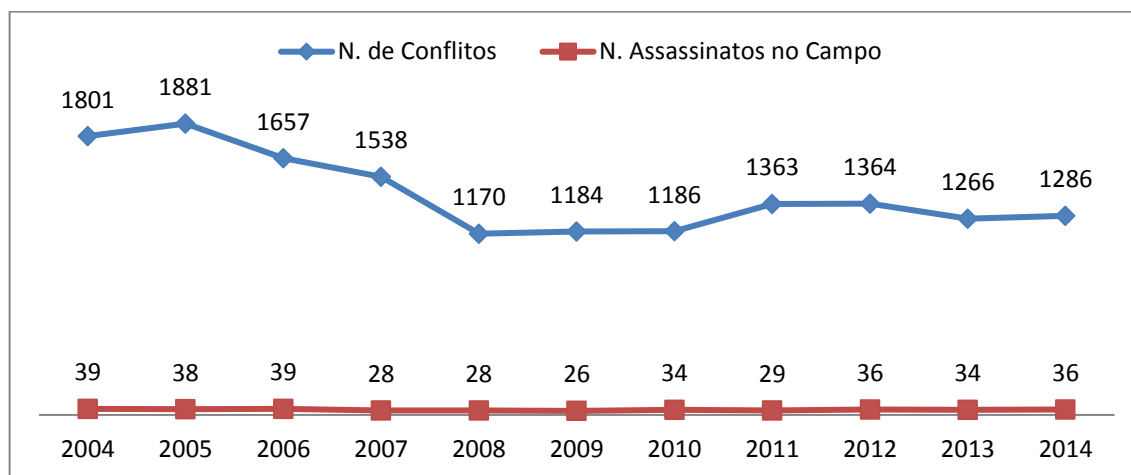
De forma geral, no Brasil, os dados relativos à violência são acompanhados na atualidade tanto por órgãos de segurança e policiamento, por meio de estatísticas dos Boletins de Ocorrência policial, quanto pelo Ministério da Saúde, mediante estatísticas do sistema DataSUS. Este último engloba todas as ocorrências registradas sobre morbidade e mortalidade no país. Esses dados são produzidos por meio de prontuários de notificação de agravos, atestados de óbito e registros de admissão no sistema de internação. De forma complementar,

outros órgãos publicam anualmente suas estatísticas sobre a violência, como é o caso da publicação “Mapa da Violência” de autoria de Waiselfisz (2013).

Com relação ao contexto rural os primeiros dados obtidos de forma sistematizada foram gerados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) por meio do Anuário com início no ano de 1985 e que tem como objetivo o registro dos conflitos por terra no Brasil e dos números de violências contra as pessoas do campo.

Nos últimos dez anos (2003-2014) houve uma média anual de 1441 conflitos no campo, mobilizando/envolvendo por volta de 7.268.842 pessoas, das quais 404 perderam suas vidas (CPT, 2013; 2014; 2015). O gráfico 01 auxilia na visualização da evolução dos conflitos e assassinatos no campo registrados pelo CPT de 2004 a 2013 (CPT, 2014). Nota-se que numa escala histórica esses conflitos e assassinatos estão em perspectiva de diminuição, porém essa evolução ainda revela a necessidade de uma maior investigação da violência no campo no Brasil.

Gráf. 01 – Síntese numérica dos conflitos e assassinatos no campo no Brasil, de 2003 a 2013 (números absolutos)



Fonte: Dados da comparação dos conflitos no campo 2004 a 2014 (CPT, 2013; 2014; 2015)

A necessidade de pontuar os espaços rurais como espaços em que incide a violência rompe, segundo Tuan (2005), com a visão comum de que estes são saudáveis, confiáveis e bons. “A zona rural quase sempre exala um ar de inocência” (p.230). É necessário romper com esta consideração de pureza e tranquilidade para as formas de ver o campo, é necessário deixar de

permitir que o sofrimento, a expropriação, a violência e a negação de direitos dos povos do campo se dissolvam na paisagem. Diante disso, neste trabalho a violência no campo é tratada a partir dos avanços das políticas de desenvolvimento econômico rural e da questão agrária no Brasil.

Considera-se que a violência no campo é uma das consequências “[...] do conflito entre os que buscam condições mínimas de sobrevivência no meio rural e os que possuem largas extensões de terra [...]” (ZIMMERMAN, 2010, p.27). A violência no campo não pode ser confundida com os conflitos agrários, os quais podem se concretizar em atos de violência ou não. E ainda, não se pode relegar aos movimentos sociais do campo como os únicos responsáveis por ocasionar a violência, sendo justamente o contrário, os sujeitos que integram os movimentos sociais são os mais acometidos por assassinatos, tentativas de homicídio, expropriações, perseguições e outros atentados à integridade física, social e mental.

Segundo Santos (2009), tecer teorias sobre o território rural é dizer de um espaço sob a égide das fronteiras: fronteiras de propriedade, fronteiras do desenvolvimento, fronteiras de uso, fronteiras de apego e fronteiras de direitos. Cada uma dessas institui discursos nos quais os sujeitos do campo – aqui entendidos como trabalhadores rurais, indígenas, ribeirinhos, atingidos por barragens, assentados, camponeses, moradores e engajados em movimentos sociais do campo ou não, e que têm na terra sua vinculação sócio-afetivo-identitária e forma de sustento e vida. Tal interpretação de uma vida na fronteira indica na pluralidade e nas constantes diferenças como possibilidade de se instituir o novo, na contradição. Indistintamente, uma vivência de fronteiras – e limites – implica uma vida marcada pela luta, seja em qual âmbito for, seja pela própria vida, pela propriedade, pelos direitos, pela partilha, pela cultura, pelo trabalho e pela dignidade.

Ao adentrar na história desses espaços, ao longo dos tempos, desnuda-se uma realidade que não pode ser vista como pontual, angariando um constructo que a violência no campo brasileiro é um processo histórico longínquo que antecede a colonização portuguesa. Kay (2003) e Kay e Salazar (2001) apontam que, para estudar a violência nos espaços rurais no Brasil, e na América Latina, – e aqui expandimos nosso olhar para todo o mundo – é necessário observar como os processos políticos e sociais se deram na apropriação da terra e de reforma agrária.

A partir destas pontuações, traçou-se um histórico sobre os processos expropriatórios vividos pelas populações camponesas no Brasil a partir de 1500, perpassando o processo de

colonização do território brasileiro até os dias atuais, contrapondo estas às políticas de desenvolvimento rural propostas em cada período. Há neste percurso uma nítida elaboração de que existe desde tempos coloniais uma desvalorização dos sujeitos do campo, das pequenas propriedades de terra, ao passo que há uma supervalorização dos latifundiários.

Aponta-se que num primeiro período de desenvolvimento rural no Brasil a expropriação foi vivenciada pelas populações indígenas que viviam no território recém descoberto. Porém, em um período que pode ser chamado de pré-colonialismo, antes do século XV:

[...] há fortes indícios de que a sociedade brasileira foi sendo formada e nosso território começou a ser habitado há 50 mil anos. Desde os primórdios da nossa sociedade até o ano de 1.500 (d.C), a História registra que as populações que habitavam o nosso território viviam em agrupamentos sociais, famílias, tribos, clãs, a maioria nômade, dedicando-se basicamente à caça, à pesca e à extração de frutas, dominando parcialmente a agricultura. [...] Não havia entre eles qualquer sentido ou conceito de propriedade dos bens da natureza (STEDILE, 2011, p.18-19).

Conforme Stedile (2011), os portugueses aportaram em território brasileiro e impuseram suas leis e normas, implementando um modelo inicialmente extrativista e depois agroexportador de estilo *plantation*. O genocídio histórico de índios nessa época foi retratado como forma de dominar o espaço descoberto e disciplinar as populações originárias, tendo em vista que nem todos se sucederam às ordens e ao trabalho impostos pelos descobridores.

Nos primeiros anos do período colonial, a propriedade (posse e uso) das terras brasileiras não era um bem comercializável, mas sim, algo pertencente à Coroa Portuguesa a qual concedia o uso a pessoas de classe alta – com dinheiro significativo – interessados a “investirem seu capital na produção de mercadorias necessárias para a exportação” (STEDILE, 2011, p.22). As terras concedidas poderiam ser repassadas hereditariamente. Como o território brasileiro era vasto, e o desbravamento e povoamento eram vistos como necessários, foi comum nessa época que fossem feitas doações em lotes de terra– sesmarias – a fim de cuidar da propriedade cedida pelo governo português.

O sistema de sesmarias, criado no final do século XV em Portugal e seus domínios, tinha o objetivo de não permitir que terras permanecessem incultas para suprir uma carência de alimentos da época, ampliando a agricultura. Mas, entre a teoria e a prática, a distância era enorme. No Brasil Colônia, o sistema nasce vinculado ao processo de colonização e ocupação do território, feito a base de muitos conflitos entre brancos, índios e, posteriormente, negros. [...] Antes de se ocupar a terra com escravos e cultivos, os sesmeiros tornados posseiros e os que sempre foram posseiros destruíram florestas, expulsaram antigos moradores, exterminaram ou domesticaram

índios nas terras pretendidas e exploravam os escravos na agricultura. (PIRES, 2013, p. 19-21)

No segundo período desenvolvimentista, marcado pelo modelo agroexportador, houve a necessidade de mão de obra que foi suprida com um grande contingente de escravos trazidos da África, os quais, além do sofrimento pela retirada de sua terra, sofriam com o transporte até o Brasil, isso fora as precárias condições de sobrevivência e de trabalho encontrados. Contudo, a insatisfação com tais questões fazia com que os escravos se revoltassem e fugissem. Nesse período, muitos foram os escravos que ao serem recapturados foram mortos ou submetidos a longas torturas. Para Kay e Salazar (2001), uma violência endêmica foi instaurada pelo trabalho forçado, áspero e repressivo no período colonial e servia para assegurar o poder dos latifundiários, tal postura escravagista e exploratória também originou rebeliões indígenas e dos escravos.

A Lei n. 601 de 1850, instituída para regularizar a propriedade de terra, foi uma manobra governamental para impedir que os escravos recém fugidos ou libertos – tendo em vista a possibilidade de uma lei de libertação geral dos escravos – se apossassem de pequenas propriedades e se tornassem camponeses (STEDILE, 2011).

Nesses anos também se multiplicaram os capatazes e caçadores de escravos, que se embrenhavam pelas florestas e regiões não habitadas do Brasil à procura de refúgios. A figura do Capataz, de forma heroica, foi exaltada nesses tempos como os únicos capazes de restaurar a ordem e a propriedade sobre as terras e sobre os bens e servos nelas presentes.

Gomes e Reis (2008) descrevem que os aglomerados de escravos fugidos, trabalhadores livre e indígenas, estavam espalhados por todas as capitanias como na Capitania de Pernambuco (Quilombo dos Palmares), no Grão-Pará (no rio Araguari, na ilha de Gurupá, nos rios Mapuá, Anajás e Acorahy), na capitania de Minas Gerais e Bahia (Igarapé Tamatauia, Paranaíba, em Pitangui, no quilombo do Buraco do Tatu e mocambos de Orobó, Andaraí e do Oitizeiro) e no Rio de Janeiro (na localidade de Bacaxá, e próximo a Macaé, do recôncavo da baía de Guanabara, em Icaraí e em Praia Grande) dentre outros que não foram reconhecidos ou encontrados.

A caça aos quilombos e mocambos não se dava apenas com a motivação de reaver escravos, mas também como uma forma de roubar e/ou apoderar-se das produções agrícolas destes. Numa época de escassez de alguns produtos, encontrar uma produção da qual poderia

se apossar era atrativo aos senhores de engenho e capatazes. Outro fator relevante trazido por esses autores é o registro histórico de roubos e saques, tanto nos quilombos por parte dos capatazes, quanto nas fazendas por parte dos refugiados, os bens mais cobiçados eram pequenos animais, ferramentas e pólvora (GOMES e REIS, 2008).

É evidente que, tanto em Palmares, quanto nos outros quilombos e mocambos as ações de restituição de terras, saques à produção foram frequentes, assim como os relatos do extermínio total ou parcial desses refugiados, o que desde já mostra ações abruptas em torno da disputa pela propriedade de terra também nos séculos XVIII e XIX.

Para além desses conflitos no período colonial e pré-republicano, já na Primeira República do Estado Brasileiro aconteceram os movimentos nomeados como messiânicos ou revoltas messiânicas, que não tinham apenas caráter religioso como apregoa o nome, mas também fundo campesino e que revelavam uma alternativa do povo campesino para superar e enfrentar as violências intermitentes seja pelas mãos dos latifundiários, seja pela seca e empobrecimentos comuns na época. Os dois principais movimentos foram os de Canudos, no sertão nordestino, e de Contestado, na divisa dos estados de Paraná e Santa Catarina.

Em síntese, sobre Canudos, Martins (2007) descreve:

Antônio Conselheiro e seus seguidores protagonizaram no semi-árido [sic.] sertanejo do Bello Monte (Bahia, 1893-97) um curioso empreendimento comunitário que alcançou o expressivo crescimento populacional de 10 335% em apenas quatro anos de existência e que resistiu, por quase 10 meses, às investidas de cerca da metade do efetivo da força terrestre brasileira de então. (MARTINS, 2007, p.1)

Há de se notar a imposição estatal no contexto de Canudos, no qual houve investidas governamentais de romper com o modelo comunitário construído na Bello Monte de Antônio Conselheiro. Nesta época havia uma dicotomia na qual coexistiam um “Brasil do litoral, educado, europeizado, rico, dominador e centralizado e seu sertão, analfabeto, pobre, servil e periférico” (MARTINS, 2007, p.2).

Canudos era, para esses humildes camponeses, como um oásis no deserto; em contrapartida, era o inferno na terra para os potentados rurais. Dois eram os medos dessa oligarquia: o medo do êxodo dos trabalhadores – a mão de obra, que já se escasseava desde a abolição da escravatura, era ameaçada pelo crescente fascínio que canudos exercia entre os pobres do campo – e o medo da destruição da propriedade, pois circulava na imprensa, e corria entre as cartas de autoridades, boatos sobre assaltos, incêndios e justicamentos realizados por conselheiristas nas fazendas da região. Conselheiro havia ido longe demais: desafiara a Igreja, o governo e o latifúndio. (GOULART, BRAGA e REIS, 2013, p.87)

A proposta de Antônio Conselheiro rompia com a marginalização do sertão, propondo uma nova forma de viver, organizada, imbricada na vida no campo e na religiosidade, posturas que eram contrárias as da estrutura republicana que pôs fim a essa comunidade.

A ocupação e a lida diferenciadas da terra, baseadas na produção comunitária e na propriedade coletiva, fizeram de Canudos uma experiência social e política singular. Dentro da lógica tradicional de poder, tal organização foi considerada uma ameaça, pois subvertia não só as formas de apropriação e trato da terra, como a relação de dependência entre o grande proprietário e o trabalhador rural. (GOULART, BRAGA e REIS, 2013, p.80)

Sobre Contestado, existe a necessidade de explicação a respeito da origem do nome do território – que também criou o conflito e o movimento nessa região –, que teve sua origem da contestação por parte dos agricultores acerca da doação das terras produtivas de Matte e madeira para uma empresa inglesa de extração de madeira. Tendo sua base em problemas sociais fundamentados na regulação de terras, insatisfação da população na divisa dos Estados de Santa Catarina e Paraná e messianismo. O conflito armado entre o governo brasileiro e a população camponesa local entre os anos de 1912 e 1916 teve como saldo de 5 a 8 mil mortos, feridos e desaparecidos (ALMEIDA JR, 2011).

Antunes-Rocha (2012) diz que esses movimentos no campo entre o século XIX e XX tinham como grandes agentes “os andarilhos, posseiros destituídos de suas terras e/ou agregados despejados dos latifúndios.” (p.67). A autora analisa que o cangaço, mesmo com sua ação violenta, pode ser compreendido também como uma forma de enfrentamento à pobreza e à expropriação no sertão nordestino desta época.

A partir dessas transformações, retomando o fim da escravidão no século XIX e, dando início ao século XX, é verificado um terceiro período para o desenvolvimento rural. Na expectativa de substituir a mão de obra escrava nas fazendas, houve a atração da população campesina europeia para o Brasil. Os imigrantes vindos em especial da Alemanha, Itália e Espanha se dirigiram para os estados do Sul do Brasil e para o Rio de Janeiro e São Paulo. Nesses dois últimos estados, os imigrantes foram obrigados a trabalhar nas fazendas de café tornando-se comodatários enquanto no Sul receberam as terras e tiveram de pagar por elas tendo que produzir quase imediatamente para conseguir arcar com os custos. Dessa forma, o grande

contingente de trabalhadores escravos foi substituído em parte pela mão de obra imigrante. (STEDILE, 2011)

Oliveira (2001) aponta que a fixação de homens no campo, seja por parte de estrangeiros ou por trabalhadores livres – escravos libertos, pobres do campo etc. –, originaram os primeiros movimentos de luta social pela terra no Brasil, nos entremeios da tentativa de resgatar a condição de camponês autônomo sob um modelo euro-ocidental.

Resgata-se que são as inspirações do modelo social-econômico de origem comunista que inspiraram o nascimento dos movimentos sociais camponeses na América Latina (KAY e SALAZAR, 2001). E também que desde as primeiras situações conflituosas no campo sempre houve lideranças comunitárias e a formação de grupos ou de associações, tanto como forma de resistência às pressões territoriais, quanto pela postura organizativa de tais grupos que encontravam força nos camponeses na mesma situação. Consoante Oliveira (2001), em meados das décadas de 1950 e 1960, as primeiras Ligas Camponesas foram formadas legalmente.

No final da década de 1940, trabalhadores nordestinos começam a se organizar e, na década de 1950, surgem legalmente, as Ligas Camponesas, que serão responsáveis por várias formas de protesto contra a concentração fundiária e seus desmandos. Há também o surgimento e a ampliação do Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) no Rio Grande do Sul, que está na origem do atual Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (PIRES, 2013, p.29).

O quarto período desenvolvimentista é marcado pela proposta política denominada “Marcha para o Oeste” impulsionadas pelo governo Vargas que visava a expansão da fronteira agrícola do país. A sensação de desbravamento e de possibilidade de encontrar o seu lugar de produção fez com que o fluxo migratório fosse intenso para as regiões Norte, Centro-Oeste e Sul. Grupos, famílias inteiras em caminhada, a fim de encontrar a sonhada terra (TOLENTINO, 2013).

Após meses de viagem, as famílias camponesas chegaram à região de Trombas e Formoso, a 400km de Goiânia. Os retirantes viram no vazio a possibilidade do nascimento de uma nova vida. Havia apenas duas fazendas grandes, tudo mais era terra sem dono. Fizeram, então, os barracos de palha, começaram a arrancar as matas, fazer as roças: apossaram-se das terras. [...] No início, os grandes fazendeiros da região sequer tomaram conhecimento dos posseiros. [...] No final de 1951, os fazendeiros da região reuniram as suas sedes – as casas-grandes – em um mesmo lugar e decidiram expulsar todos os colonos de Trombas e Formoso. (TOLENTINO, 2013, p. 100-101)

Em conformidade com Oliveira (2001), foi justamente o estado de tensão, de sentimento de expropriação e de injustiças com os trabalhadores do campo que gerou esse movimento, que deve ser entendido como um movimento nacional em resposta a uma hegemonia no campo. A Revolta de Trombas e Formoso (1950-1957), em Goiás, pode representar uma das maiores expressões do conflito e expulsão de terras no país.

O conflito inicial envolveu o processo de posse e grilagem das terras de Uruaçu, rota da atual Rodovia Belém-Brasília e também violências contra José Porfírio, liderança comunitária dos camponeses da região, e sua família. Este foi o primeiro conflito que teve envolvimento também de uma frente comunista, especialmente do PCdoB (Partido Comunista do Brasil) (OLIVEIRA, 2001).

Os registros de Trombas e Formoso, juntamente com os movimentos em Porecatu e no Sudoeste do Paraná são os mais marcantes da história dos movimentos sociais do campo no Brasil. Sob intensa luta e enfrentamento das hegemonias locais os trabalhadores rurais, à margem da “Marcha para o Oeste”, foram protagonistas de uma história que teve como alicerce a vida social comum, a organização do trabalho coletivo e a luta contra a violência do campo. (TOLENTINO, 2013).

O quinto período de desenvolvimento rural no Brasil é marcado pela outorga do Estatuto da Terra (Lei 4.504 de 1964) e pela implantação do Regime Ditatorial Civil-Militar em 1964, como uma resposta conservadora aos conflitos, disputas e o potencial revolucionário campesino verificado na época. Estes acontecimentos demandaram a necessidade do Golpe Militar de 1964 com claros posicionamentos conservadores, nos quais reconheciam a necessidade de contenção política e policial dos conflitos agrários e minorar as tensões sociais decorrentes das disputas entre latifúndios-minifúndios (BAUAINAIN, 2008).

Fazia-se necessário controlar as reformas para que elas não saíssem dos eixos conservadores. O Estatuto da Terra de 1964 nasce para ser este controle. Ante as soluções democráticas e de ampliação do acesso à terra, os militares oferecem um projeto de expansão do capitalismo no campo. Os camponeses deviam aburguesar-se. Diante do que consideravam uma ameaça comunista, os conservadores montam as bases legais da transformação do latifúndio em empresa rural, das transformações tecnológicas que marcaram a segunda metade do século XX e que estão na origem do sucesso atual do agronegócio. (PIRES, 2013, p.30-31)

Apesar da proposta desenvolvimentista do período de Ditadura Militar, de evolução da legislação em prol da reforma agrária, o que se viu foi uma derrocada dos defensores da reforma agrária no período militar que “a partir de 1970, passa a prevalecer a proposta de enfrentar o

atraso agrário pela modernização do latifúndio” (BAUAINAIN, 2008, p.31). Tais medidas enfraqueceram os pequenos produtores e camponeses, os quais, com falta de incentivo, não encontraram alternativas de sobrevivência e partiram de suas terras para as cidades: houve um extenso êxodo rural.

Todo este modelo econômico acabou gerando mais concentração, mais êxodo rural e aumento exponencial da produção devido à mecanização. A Reforma Agrária que os militares colocaram em prática tinha um viés técnico e apolítico, e se conectava com uma ofensiva contra os líderes camponeses. (PIRES, 2013, p.32)

No período Ditatorial viu-se a implantação da Revolução Verde, um modelo governamental de expansão das fronteiras agrícolas, utilização vasta de agrotóxicos e outros insumos, a mecanização e a exploração total da terra focalizando o aumento da produtividade. Foi neste período que as grandes monoculturas foram implementadas no Brasil e o latifúndio tornou-se mais uma vez uma alternativa para o enriquecimento. Essa intensificação da produção trouxe prejuízos ao homem do campo, seja na sua saúde, seja na expulsão das suas terras:

A mecanização também vai acentuar o desemprego no campo conforme a intensificação do processo. Isso acontece porque os maquinários agrícolas desenvolvidos junto aos pacotes tecnológicos são poupadores de mão-de-obra. Os que defendem o uso destes maquinários acreditam na diminuição dos custos acarretados por essa mão-de-obra, ou seja, estão preocupados apenas em priorizar as demandas mercadológicas. [...] Os produtores expropriados de suas terras vão migrar para as cidades grandes, principalmente Rio de Janeiro e São Paulo, trabalhar em empregos de baixa remuneração ou na informalidade ou, na pior das hipóteses, atuarão para aumentar a criminalidade. Populações migrantes, muitas vezes analfabetas, vão viver em condições extremamente precárias em favelas ou nas periferias das grandes cidades. [...] Uma consequência da concentração fundiária é evidenciada nos conflitos pela Terra, acentuados devido às tensões geradas pelo desenvolvimento de mobilizações dos trabalhadores rurais para reforma agrária, que tem no MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) seu expoente maior no Brasil e, em contrapartida, a mobilização dos latifundiários e grileiros a favor da manutenção da estrutura fundiária. (ANDRADES e GAMINI, 2007, p. 53)

Com o posicionamento da grande elite latifundiária o governo militar tentou silenciar os movimentos sociais do campo e a reforma agrária ficou estagnada neste período. O levante da violência para com os movimentos sociais do campo, seus líderes e ativistas foi uma das formas de tentar silenciar e travancar a reforma agrária.

Dentre os casos de mortes e desaparecimentos políticos ocorridos entre 1962 e 1985, o universo dos camponeses e trabalhadores rurais é o que encontra maiores dificuldades para mapeamento e identificação. Segundo levantamentos sobre as lutas no campo ocorridas no período entre 1964 e 1986, realizados pela Comissão Pastoral

da Terra (CPT) e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), foram registrados cerca de 1.100 assassinatos nessa área. Boa parte desses crimes permanece sem identificação ou sem que a investigação sobre suas circunstâncias tenha obtido informações conclusivas. (TOLENTINO, 2013, p.160)

Este período – segunda metade do século XX – também foi marcado por uma extensa reestruturação produtiva no meio rural alterando a maneira de produzir e se relacionar no campo, focalizando na produção de larga escala, no uso de defensivos agrícolas, fertilizantes químicos, maquinário tecnológico (colheitadeiras, tratores, roçadeiras e maquinário de irrigação) e força de trabalho especializada. Este movimento fez a produção capitalista de larga escala atingir seus propósitos de aumento dos lucros, porém, somado às investidas do governo ditatorial para silenciar os movimentos sociais no campo, estas modificações no processo de produção agrícola incidiram no êxodo rural, já que não era necessário tantas pessoas para se produzir, as técnicas industriais demandavam outro perfil de sujeito trabalhador – não de camponeses vinculados ao campo – mas de trabalhadores rurais assalariados, muitas das vezes moradores da zona urbana que se deslocavam para os ambientes rurais para o trabalho (ELIAS, 2003). Desde o início desta revolução e até os dias atuais verificamos que houve outro elemento prejudicial advindo da reestruturação produtiva no campo: o significativo aumento dos casos de adoecimento dos trabalhadores rurais, intoxicações, suicídios, neoplasias passaram a evidenciar a vulnerabilidade e a perda da qualidade de vida dos sujeitos do campo (RESENDE, 2014; RIBEIRO, 2013).

O fim do período ditatorial no Brasil e a implantação de um governo democrático no Brasil acirrou o acontecimento de conflitos no campo. O tema da reforma agrária voltou à cena, o Ministério da Reforma e Desenvolvimento Agrário foi criado e, a partir I Plano Nacional de Reforma Agrária, em 1986, demarca-se o sexto período de desenvolvimento do campo.

De um lado, os setores sociais alinhados à proposta de reforma agrária esperavam obter ganhos com o processo de democratização; de outro, os proprietários, associados ao poder local nos estados, acentuaram as ações violentas de expulsão de trabalhadores rurais e pequenos produtores, de ocupação de terras públicas, legitimadas por títulos duvidosos, e assim por diante. De fato, as estatísticas colhidas pela CPT revelam o aumento do número de mortos em conflitos agrários a partir de meados dos anos de 1980. (BAUAINAIN, 2008, p.33-34)

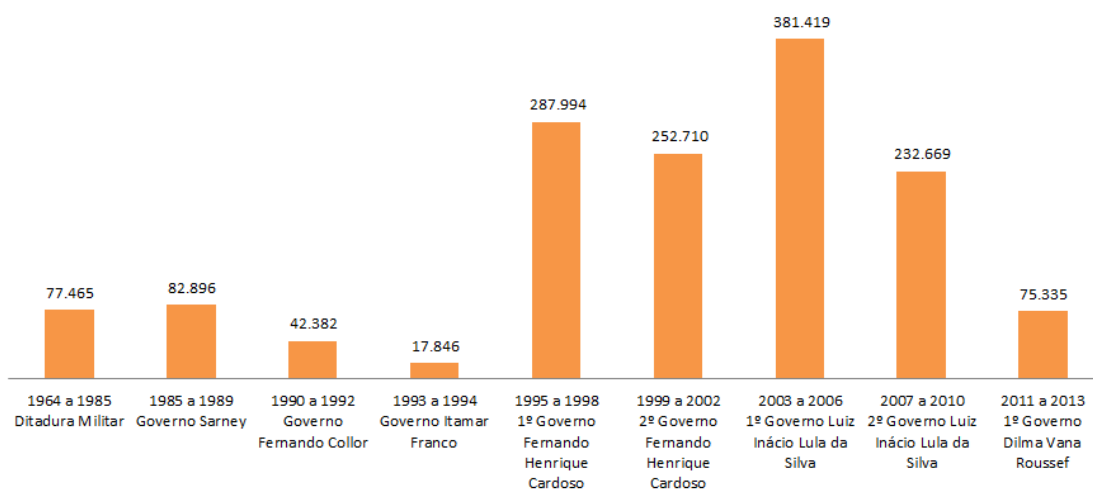
O I plano tinha como objetivo principal distribuir terra, direitos, trabalho e cidadania ao trabalhador rural: reduzir o êxodo no campo. Havia a proposta do assentamento de 1.400.000 famílias, número que se concretizou com apenas 82.896. A mobilização pela reforma agrária e

a pretensa luta dos movimentos sociais resultaram na mobilização dos proprietários das terras. Isso incidu em limitações na Constituição Federal Brasileira de 1988 para o Estatuto de Terras, porém não freou o processo durante o período democrático.

A violência no campo aumentou consideravelmente [...] O Plano Nacional de Reforma Agrária, que nasce tal como o Estatuto da Terra, das demandas de formas de esquerda ou progressistas, é esvaziado. Com a pressão da mídia e dos grupos conservadores, o Plano já foi alterado no Congresso e no Senado. A sua aplicação ao longo do governo de Sarney foi pífia. Deixou uma herança muito nefasta para os outros governos posteriores. Não basta desapropriar a terra e assentar a família, é necessário criar condições mínimas de permanência. (PIRES, 2013, p. 33-34)

A fim de reconhecer o movimento da reforma agrária e da violência no campo brasileiro, desde o período ditatorial até os primeiros anos da nova democracia brasileira, apresentam-se os gráficos que contrapõem o número de famílias assentadas de 1964 a 2013 (GRAF. 2) e o número de conflitos agrários e assassinatos no campo de 1985 a 2013 (GRAF. 3).

Gráfico 02: Número de famílias assentadas pelo programa de Reforma Agrária brasileiro (1964 a 2013) subdividido segundo os períodos governamentais (números absolutos).

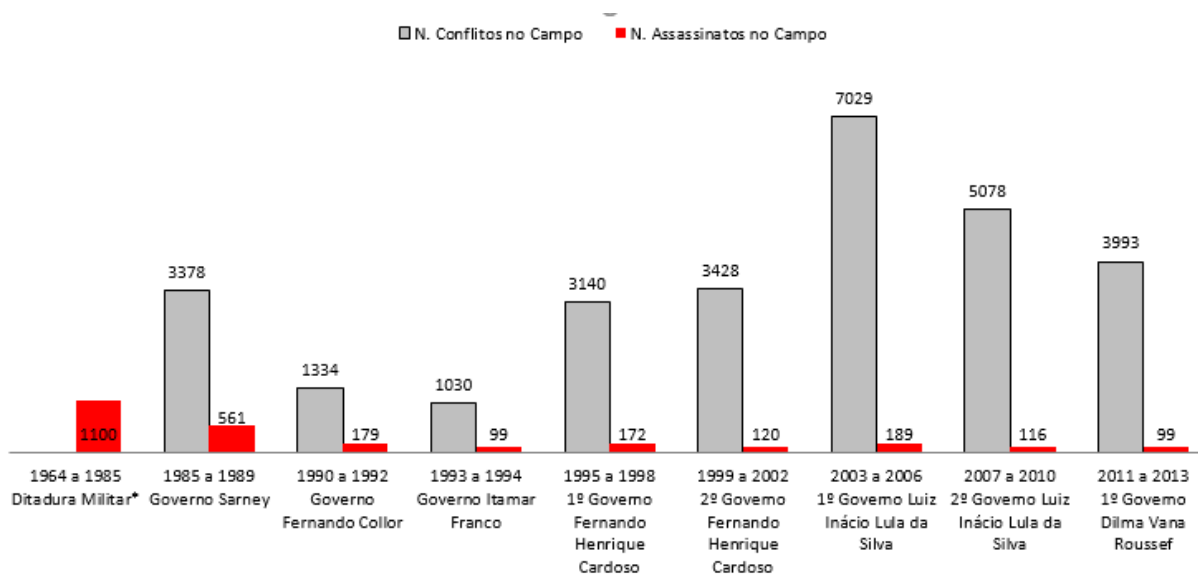


Fonte: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, 2014)

A distribuição do processo de reforma agrária no Brasil ganhou força no período recente com a retomada da democracia e da promulgação da Constituição Federal de 1988. Ressalte-se que, durante o período Ditatorial, entre 1964 e 1985, num prazo de 20 anos, houve praticamente o mesmo número de assentamentos de famílias que no último governo da Presidenta Dilma Rousseff, entre 2011 e 2013.

Há de se notar também que, durante os mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), o número de assentamentos atingiu o seu número máximo na história brasileira. Sobre esses dados, Buainain (2008) ressalta que o governo FHC representou no seu primeiro mandato o período de maior avanço institucional em relação à reforma agrária, contudo no segundo mandato houve novo retrocesso por motivos políticos derivados da bancada ruralista, reduzindo o orçamento do INCRA e refreando a política dos assentamentos. Tais apontamentos revelam o intrincado jogo de interesses e conflitos inerente ao processo de reforma agrária no Brasil.

Gráfico 03: Conflitos no Campo no Brasil (1985-2013) e Assassinatos no campo no Brasil (1985-2013), números absolutos.



Fonte: Dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT, 1990; 1996; 2004; 2013), *a CPT começou o acompanhamento das estatísticas dos conflitos no campo em 1985 o que não dá possibilidade ao acesso dos dados durante a Ditadura Militar. Os dados sobre o número de assassinatos no período são da pesquisa de Tolentino (2013).

O Gráfico 03 permite acompanhar o número de conflitos e assassinatos no campo desde 1985 até 2013. Nota-se primeiramente que nos períodos iniciais da redemocratização do país houve um grande número de assassinatos. Esse número restringe-se a partir do início do governo FHC e Lula. Há o aumento do número de conflitos, embora haja a redução de casos de assassinatos nesse período. Buainain (2008, p.82) aponta que “a redução dos conflitos é um indicador de que a reforma agrária avançou de forma significativa.” Sendo que o autor revela

que “o crescimento dos assentamentos está relacionado à redução dos conflitos agrários e da violência no campo”.

Buainain (2008) chama a atenção para falsas apropriações dos dados, uma vez que políticas internas dos governos foram utilizadas para silenciar os movimentos sociais e apaziguar os conflitos, como leis que restringiram a ideia de que terras ocupadas não poderiam estar em processo de desapropriação, além do cadastramento via correios dos interessados em ter terras. Ainda nesse âmbito, midiaticamente foram utilizadas novelas e apelos do tipo *para que cortar a cerca se a porteira está aberta?* na intenção de desmoralizar as populações camponesas envolvidas com a luta pela terra. Novamente ressalta-se que no terreno da reforma agrária proliferam as tentativas de barrar, desassociar e expropriar os trabalhadores do campo, mantendo a hegemonia do capital – através do agronegócio e *commodities* – sobre os espaços rurais.

A violência no campo no período pós-ditadura expressou-se de várias formas, além de notícias correntes e históricas de mortes e atentados contra presidentes de associações de produtores rurais, sindicalistas, líderes de movimentos sociais do campo, ativistas ambientais, que têm seu trabalho diretamente relacionado com o campo, e membros de pastorais da terra. Uns muitos famosos e outros não, casos que se perdem ao longo dos anos, ora caindo no esquecimento pela pouca repercussão, ora devido a julgamentos intermináveis. Dos casos mais notáveis citam-se as mortes de Chico Mendes e de Doroty Stang.

Para além desses casos reconhecidos nacionalmente – e internacionalmente como é o caso do assassinato de Chico Mendes –, Cavalcanti (2004) retratou e acompanhou cinco famílias que perderam seus provedores, ou que estão constantemente ameaçados, são os casos de Sebastião Pereira de Souza (assassinado com 13 tiros em outubro de 1987), de José Dutra da Costa (morto com três tiros em 2000), de Juvenil Araújo (após testemunhar um homicídio de outro agricultor, passou a ser perseguido), de José Pereira de Oliveira (morto e jogado no rio após longa tortura em setembro de 1985), de João Canuto (morto com 19 tiros em 1985) e José Avelino (assassinado em dezembro de 1988). Esse autor aponta tais casos e anuncia que estes são apenas poucos dos 1373 homicídios que aconteceram no Brasil entre os anos de 1985 e 2003 – destes, apenas 122 foram julgados, nove mandantes condenados e nenhum deles está recluso.

Também imbricado nos contextos de luta pela terra, a história recente revela chacinas nos movimentos sociais do campo, aqui se faz memória dos casos de Eldorado de Carajás e

Felisburgo, que não foram eventos incomuns durante a história do campo brasileiro. Apontam-se possibilidades de evitar a violência no campo pela mediação dos conflitos, como a experiência no Pontal do Paranapanema, área de disputa territorial desde tempos da colonização e que com o auxílio do governo do estado de São Paulo aconteceu exitosamente sem mortes (ANDRADE, 2008).

Para Barreira (1999), o conflito entre trabalhadores rurais e forças policiais no estado do Pará, em Eldorado de Carajás, traz o protagonismo de policiais nas cenas de violência no campo. Ocorrido no dia 17 de abril de 1996, o genocídio de Carajás teve seu início quando o governador do Pará “mandou a polícia militar desocupar uma estrada no sul do seu estado. Saldo da operação de trânsito rodoviário: uma carnificina com duas dezenas de sem-terra mortos e 51 feridos. (BARREIRA, 1999, p. 137)

Já em terras mineiras, o conflito de Felisburgo, no assentamento de Terra Prometida, teve sua origem numa tentativa de restituição de posse do território, em:

[...] 20 de novembro de 2004, 18 pistoleiros armados invadiram o acampamento rural Terra Prometida, localizado na cidade de Felisburgo, no Vale do Jequitinhonha (MG), assassinaram cinco pessoas e feriram gravemente 12, entre estas um menino de apenas 12 anos de idade. A mando do fazendeiro Adriano Chafik (réu confesso), que já esteve preso e logo depois foi libertado, os capangas ainda atearam fogo nos barracos das famílias, ameaçaram de morte toda a comunidade e soltaram os porcos do chiqueiro, que foram fuçar sobre os mortos. (CAMPOS e SAWAIA, 2013, p. 209)

Atualmente, a violência no campo também pode ser percebida em outras modalidades – a frequente investida na área energética brasileira tem feito diversas comunidades rurais deixarem suas terras para a implantação de hidrelétricas. Zhouri (2011) acompanha de perto esse processo nas áreas do estado de Minas Gerais e faz visualizar o sentimento de perda do lugar das populações atingidas pelas barragens. Estes acontecimentos têm sido repetitivos em diversas regiões brasileiras como na Região Norte (como a de Belo Monte no Pará) e Nordeste do país. Nesses casos, o deslocamento compulsório aparece como uma proposta desenvolvimentista e hegemônica que rompe com a apropriação do lócus de vida, além da implantação em áreas sem o processo de territorialidade por parte dos camponeses, indígenas e populações tradicionais.

A violência no campo também se fez presente recentemente no assentamento em Tumiritinga na região do Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais, em que, numa tentativa de amedrontar os camponeses, o prefeito do município disparou diversos tiros de explosivos,

sobrevoando a comunidade. Além deste, há na memória mais recente o assassinato do psicólogo Marcos Vinícius de Oliveira Silva que articulava politicamente pelos direitos de indígenas em detrimento de uma elite fundiária no estado da Bahia.

Vislumbra-se o nascimento de um novo paradigma – o sétimo período de desenvolvimento econômico rural na nossa contagem – em que de um lado há uma crescente especulação imobiliária em busca de chácaras e locais de descanso nas áreas rurais, processo que relega aos trabalhadores do campo a se transformar em prestadores de serviços em condomínios rurais. Por outro lado, há a ênfase no desenvolvimento rural em direção à modernização e à capitalização da Agricultura Familiar, fazendo com que se estructurem pequenos agronegócios ou “agronegocinhos”, algo que enlaça a produção dos camponeses, dá possibilidade de inserção em um mercado capitalista, mas de alguma forma faz com que os laços sociais se rompam, além de uma perda de referência entre o camponês, a terra e a produção.

Em síntese, verificando a história brasileira, o que se viu em relação aos períodos desenvolvimentistas e suas relações com a violência no campo é que esta possibilitou alguns tipos de movimentos dos sujeitos camponeses que se cogita estarem relacionados às representações sociais (RS) – formas de pensar, sentir e agir – da violência.

Ao serem violentados, muitos camponeses desistiram da vida no campo partindo numa migração para as cidades e grandes centros urbanos, o que resultou em índices significativos de êxodo rural e a consideração de que o campo é um lugar de não crescimento. Esta ideia vigora até os dias atuais e potencializa a discriminação e a dicotomia entre o urbano e o rural, está relacionada à uma RS de um campo sem possibilidades e de uma cidade portadora do progresso.

Outros sujeitos camponeses começaram um enfrentamento com as mesmas proporções dos seus agressores, formando os grupos armados, como os cangaceiros. A estes dizemos que houve uma RS que os mobilizou a agir da mesma forma que seus agressores. ‘Olho por olho e dente por dente’ aparece como uma máxima de um posicionamento de que para viver no campo é necessário armar-se e lutar agressivamente.

Ainda há aqueles que estagnaram suas vidas em uma situação de miséria e pedantismo, numa vida paupérrima, sem condições de desenvolvimento e sendo vítimas eternas como “coitados da terra” alvos de constantes promessas de governo, por vezes se submetendo às condições precárias impostas pelos agressores e aceitando os desígnios de seu destino. Estes sujeitos também representam o campo como um lugar negativo e sem desenvolvimento, mas,

por impossibilidade de agir contra os agressores não se movimentam, aceitam sua condição de submissos.

Outros sujeitos, partiram em busca de um éden campesino, um espaço de convívio, de religiosidade e de esperança, resultando nos movimentos quilombolas e messiânicos, que apesar de uma proposta de vida em comunidade foram tidos como insurgentes contra a moral e os costumes do país e foram todos exterminados. Nestes notou-se uma RS de que para continuar a viver no campo era necessário fugir e fundar uma sociedade alternativa à realidade.

Por fim, existem aqueles que se organizaram em movimentos, sindicatos, associações e coletividades em luta por seus direitos, pela possibilidade de plantar e viver junto da terra, por condições de desenvolvimento e de (re)produção da vida de formas justas e igualitárias. É desta última vertente que surge a luta pela Educação do Campo, considerada aqui como uma das formas da superação das violências que acometem os povos do campo. Cogitou-se que desses sujeitos surgem uma representação social segundo a qual é necessário enfrentar a violência com outras armas, como a Educação e o Protagonismo Social. Para estes, o campo é um lugar de desenvolvimento e de produção de vida digna e de qualidade.

O que se nota até este ponto em relação aos períodos de desenvolvimento econômico rural e as faces da violência contra as populações do campo surgidas a partir da proposta dele e as representações sociais engendradas por estes dois elementos é que, apesar de uma perspectiva histórica e a superação de modelos econômicos, os povos do campo continuam sendo vítimas da violência física, simbólica e estrutural que faz com que os sujeitos campesinos produzam concomitantemente todas as RS elencadas acima: fugir, lutar, violentar, refugiar-se e aceitar.

CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTO DE LUTAS E RESISTÊNCIAS

A partir do que já se apresentou em relação aos períodos históricos de desenvolvimento rural do Brasil e das formas como os povos do campo estiveram envolvidos em violências, Silva (2004) lembra que num contexto histórico marcado pela colonização, escravidão, exploração mineral, oligarquias e concentração fundiária de predominância extrativista e voltada para a exportação, a educação não ocupou um lugar de destaque na agenda política brasileira por mais de 400 anos, já que não era necessária uma qualificação das camadas populares, sendo notório o desprezo para as camadas mais pobres da população, principalmente dos povos do campo.

Se num modelo de desvalorização do campo a escola era desnecessária, no modelo agroexportador é imprescindível uma escola que se disponibilize a formar mão-de-obra preparada para a produção em massa e exímios utilizadores de técnicas agrícolas, agrotóxicos e sementes transgênicas. Estas são faces da violência que se fizeram presentes na história educacional no meio rural brasileiro.

Conforme Molina (2015), falar da Educação do Campo é necessariamente falar da tensão entre o agronegócio e o campesinato e entender que os paradigmas econômicos, sociais e teóricos, modelos de desenvolvimento, são tributários da polarização desta tensão. O campo do agronegócio é diferente do campo da agricultura familiar e da Educação do Campo. Eles se expressam e tem consequências diferentes nos seus territórios, se no primeiro o produtivismo e o desenvolvimento a qualquer custo é privilegiado e tratado como fonte de lucro, no segundo, o território é lugar de vida e de desenvolvimento sustentável (geração de emprego, sociabilidade e protagonismo). “Agro-Negócio” e “Agri-Cultura” diferenciam-se nas formas de ver, pensar e agir no/do campo (MOLINA e FERNANDES, 2005). A nosso ver, as formas de ver e praticar, justificar e aceitar a violência contra as populações do campo também são signatárias da polarização.

Por sua vez, a Educação do Campo emerge como movimento, prática pedagógica e política pública, considerada como uma ação de resistência e de proposição de direitos frente à violência vivenciada pelos povos do campo ao longo dos mais de 500 anos de história brasileira, um contraponto ao modelo de educação ofertado nas áreas rurais. É uma resistência quando propõe a permanência no campo, a valorização da cultura e das formas de produção e

reprodução da vida. É uma proposição quando se afirma a necessidade de instaurar políticas públicas e práticas que possam criar as condições para efetivar a educação como um direito também dos povos do campo. Ao tratarmos da Educação do Campo enquanto direito, retomase a Constituição Federal de 1988, que apregoa acerca do dever do Estado. Logo, a Educação do Campo se insere no público, daí parte a reivindicação por recurso público, professor público e material público.

A Educação do Campo emerge das lutas dos povos do campo. Teve como principal os Movimentos Sociais em luta pela terra, nas últimas décadas do século 20, quando se depararam com a ausência da escola. [...] Mas existe uma história mais longa. Os Centros Familiares de Formação em Alternância, as Escolas da Roça, as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as lutas dos agricultores familiares por escola, as experiências dos movimentos de educação de base, as diferentes experiências de Educação Popular, as práticas educativas das Comunidades Eclesiais de Base, entre outras, são sementes de onde brotou o Movimento Por Uma Educação do Campo. (ANTUNES-ROCHA, PERNAMBUCO, PAIVA e RÊGO, 2010, p.69)

Assim, o objetivo deste capítulo é (re)conhecer a luta social em prol de uma Educação do Campo gratuita, pública e de qualidade, resgatando sua história e princípios e discutindo a situação atual frente à violência no campo. Para tanto, apresenta-se o cenário da Educação do Campo a partir do histórico de lutas dos movimentos sociais do campo e da construção de políticas públicas. É pertinente apresentar uma reflexão iniciando-se a partir da Educação Rural, visando mostrar o contexto em que ela se constituiu.

Da Educação Rural à Educação do Campo: um resgate histórico

A história da educação brasileira vincula-se às necessidades de implantação, fortalecimento e ampliação do modelo de desenvolvimento que enfatiza a exportação, a concentração de riquezas e de poder em uma pequena parcela da população. Silva (2004) nos diz que as políticas de educação eram planejadas “[...] para as elites do Brasil agrário, pois as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que nessa concepção para desenvolver o trabalho agrícola não precisava de letramento. [...]” (SILVA, 2004, p. 01).

A educação no ambiente rural ganhou maior relevância no cenário nacional no final do século XIX, quando emergiram as primeiras tensões entre rural/urbano e a necessidade de fazer com que os sujeitos não migrassem para os espaços das cidades (ANTUNES-ROCHA, 2012; CARVALHO, 2015). As tensões neste momento histórico relacionavam-se à crescente população pobre e campesina que se locomovia para os centros urbanos, como os escravos recém libertados das fazendas e que migravam em busca de apoio nas cidades, alojando-se nos cortiços e contribuindo na formação das primeiras favelas. E, também, de campesinos fragilizados pelas secas e pela falta de terras para plantio, que migravam para as cidades em busca de melhores condições de vida e trabalho.

A presença dos pobres do campo na cidade dificultava a proposta de urbanização e desenvolvimento ensejados e, nesse momento histórico, surgiu o movimento denominado ruralismo pedagógico. Esse movimento tinha como princípios conter a migração, fixando o homem ao solo, combatendo a ‘falta de amor pela terra’ causada pela ignorância. Na tentativa de evitar que os pobres do campo migrassem para a cidade modernizada “a tensão cidade/campo assumiu contornos de depreciação do modo de vida urbano e valorização dos modos ‘simples’ de vida no campo” (ANTUNES-ROCHA, 2012, p.56).

Apesar das distorções e falácias sobre os pontos negativos e positivos do movimento ruralismo pedagógico, tem-se que ter em mente que ele foi o primeiro movimento que incentivou e disseminou instituições em prol da escola e da cultura rural (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014). “No final dos anos 40 do século XX, o Movimento do Ruralismo Pedagógico conquistou junto ao Governo Federal, a criação de Escolas Normais Rurais, construídas em diferentes regiões do País” (LOURENÇO FILHO, 1953⁶ apud MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p.223).

A questão posta em relação ao ruralismo pedagógico é que, a este tempo, a escola chega para assistir as populações camponesas “não considerando os seguintes aspectos: a população a quem se destinava, o contexto onde estava situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio-profissional desse povo” (SILVA, 2004, p. 02). Era um projeto de escola focada no ideal urbano de sociedade, nos seus padrões de vida e emprego, uma vez que tinha em suas premissas a desvalorização do campo em relação à cidade, a desconsideração de uma cultura camponesa em detrimento da postulação do *modus vivendi*

⁶ LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. In.: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 20, p.52, p.61-104, out/dez. 1953.

urbano-europeu e a exaltação de que o campo é um lugar atrasado e sem possibilidade de desenvolvimento, já que quem queria se desenvolver deveria se mudar para as cidades, lógica implantada no país segundo a urbanização, progresso e industrialização.

Carvalho (2015, p.53) afirma que “a Educação Rural tinha como objetivo oferecer formação aos trabalhadores do Campo, a fim de domar o movimento do campo em busca de trabalho, estudo e melhores condições de vida”, ou seja, visava impedir que os pobres do campo fossem para as cidades, porém não levava à escola soluções às situações que geravam as migrações: a educação rural servia como um instrumento de controle e não de empoderamento e superação das questões que assolavam as populações do campo. Ambiguamente, a educação rural também incitava a migração para a cidade, o que era ensinado direcionava que para ser alguém, para vencer na vida, tinha-se que deixar o campo. A cidade, em oposição ao campo, era considerada o lugar das possibilidades.

Antunes-Rocha (2012) ressalta que com as discussões postas pelo ruralismo pedagógico as ações concretas de existência de escolas rurais só foram vistas a partir de 1940. E, somente em 1942, junto com o 8º Congresso Brasileiro de Educação surgiu a discussão sobre a formação de professores para a docência no âmbito rural.

Algumas iniciativas, como a Escola Normal Rural de Juazeiro, iniciam-se em 1934. Uma ação mais ampla, entretanto, só acontece a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal Rural [em 1946]. A referida lei define, dentre outros aspectos, que as escolas ficariam sob as responsabilidades dos estados, que deveriam formar os professores na própria localidade onde residiam. No estado do Ceará foram criadas aproximadamente 19 escolas. Na Bahia, algumas escolas, já criadas, modificaram seus projetos para se adaptarem ao modelo de normal rural. Em 1958, o Paraná contava com 81 cursos normais rurais. Em 1951, funcionavam no País 121 escolas regionais rurais. (ANTUNES-ROCHA, 2012, p.58)

Desde já, Helena Antipoff apontava a necessidade da especificidade das escolas rurais no que diz respeito à melhora das condições de vida dos povos do campo. Em palestra proferida em 1947, em defesa da organização rural ou dos centros de urbanização dos meios rurais, Antipoff (1947-1992) apontou a urgência de medidas para com os sujeitos do campo:

Urge focalizar a atenção naqueles dois terços da população que no Brasil **acham-se quase inteiramente deixados ao seu próprio destino**, isto é, o **roceiro**, o homem do campo, **auxiliando-o, com meios modernos, a permanecer ali onde viveu, ou a fixar-se em climas e terras melhores para a lavoura**. [...] Urge **levantar seu padrão de vida de modo** a tornar desnecessário o êxodo do campo. **Dar assistência ao meio rural de tal forma que os campos**, por sua vez, se tornem centros de atração do proletariado urbano e os descontentes com as privações e o tumulto das cidades

encontrem ali casa, trabalho e meios de educar filhos sadios e felizes. [...] É claro que a tarefa da “ruralização” é das mais árduas. Enquanto a aspiração para a vida citadina obedece à lei comodista do menor esforço, a permanência no campo, ao contrário, significa **luta perpétua**, o aguçamento rijo dos músculos e dos sentidos para precaver-se contra perigos constantes, para resistir às calamidades imprevistas e guardar a fé inquebrantável no seu esforço após tantos e tantos fracassos sofridos. (ANTIPOFF, 1947-1992, p.10, grifos nossos)

Entretanto, no âmbito da implantação das escolas rurais, coube aos governos municipais a implementação e a gestão das escolas, para tanto contavam com ‘parcerias’ com fazendeiros e párocos. Estas relações acabavam por precarizar ainda mais a educação nas áreas rurais, haja vista as disputas políticas e sociais presentes na época.

O fazendeiro cedia o espaço, mobiliário em sua residência ou o terreno para construir uma edificação. Em outras situações o padre reivindicava do poder municipal ou estadual e garantia seu funcionamento nas dependências das igrejas. Existem alguns relatos de escolas solicitadas por moradores de baixo poder aquisitivo por meio de abaixo assinados dirigidos aos prefeitos. Na maioria dessas situações, o Poder Público custeava as despesas com o pagamento da professora. Mas, em situações de conflitos políticos e partidários, o pagamento era suspenso ou sofria atraso, em alguns casos de anos (DINIZ-MENEZES, 2013, p.21)

Antunes-Rocha (2012) lembra que entre 1940 e 1990 nos casos que havia o apoio de fazendeiros aos prefeitos, a questão política era extrema e os problemas nas escolas rurais também:

[...] professoras contratadas conforme o interesse de ambos, quase nenhum investimento em termos da escolarização, capacitação e acompanhamento do trabalho pedagógico; infraestrutura muito deficiente, taxas altas de evasão e edificações precárias. Havia descontinuidade de funcionamento, devido à falta de professores, às chuvas, ao plantio e à colheita, provocando o fechamento da escola. (ANTUNES-ROCHA, 2012, p.59)

Nas décadas de 1960 e 1970 a situação das escolas rurais pouco mudou apesar das citações nas Leis de Diretrizes e Bases. Tanto na Lei 4.024/61 e na Lei 5.692/71 o ensino rural é tratado nos mesmos formatos defendidos pelo Ruralismo Pedagógico, sem que houvesse maior aprofundamento em questões cruciais para a educação; tem-se, no máximo, uma referência ao calendário escolar (LDB 5692/71), o que é significativo para o momento, porém, questões mais fundantes ligadas a conteúdos e formas de ensino não são abordadas.

Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no

meio. [...] Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais. (BRASIL, 1961)

Art. 11 Parágrafo 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino. [...] Art. 49. As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a freqüência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades. (BRASIL, 1971)

Porém, no final dos anos 1970, com a modernização crescente no campo⁷, da implantação em larga escala da monocultura do eucalipto e da expansão da fronteira agrícola, a escola virou palco para outro debate que colocou em questão o ruralismo pedagógico. Molina e Antunes-Rocha (2014, p.224) “a escola rural volta à pauta acadêmica e das políticas públicas [...] com a emergência dos movimentos sociais e sindicais camponeses que, em seus processos de luta por terra, demandam entre outros direitos o acesso à escolarização”.

Diniz-Menezes (2013) aponta que, nos anos 1970, os movimentos sociais rurais deparam-se com a ausência da escola. Na luta pela terra havia um elemento inquietante: “Como lutar pela conquista e permanência na terra se os filhos saíram rumo à cidade para estudar?” (p. 23). Paulatinamente, os movimentos sociais camponeses envolvem-se com as pautas de questões educacionais em busca de romper com a função de controle escolar vigente, propondo um novo paradigma educacional sob o eixo do trabalho. Para Antunes-Rocha (2012), com os movimentos sociais do campo,

A escola no meio rural passa a ser discutida no eixo do trabalho e mantém-se a tensão rural/urbano por meio dos eixos modernização/tradicionalismo. Modernizar era inserir no mercado de venda/produção e o consumo para subsistência associado à venda e/ou à troca do excedente. O eixo do trabalho retira da escola o sentido de ensinar o amor à terra. A escola devia incorporar os saberes e fazeres dos sujeitos. O trabalho assume sentido de cultura, valores, hábitos, resistência ao capitalismo. (ANTUNES-ROCHA, 2012, p.61)

As primeiras articulações dos Movimentos de Luta pela Educação do Campo tiveram início a partir da necessidade do rompimento com o modelo de educação rural que perdurou por mais de cinco décadas e que colocava as escolas rurais e sujeitos do campo em condições

⁷ Vinculado à Revolução Verde e ao projeto de expansão do Regime Militar.

precárias de oferta, acesso à formação e impossibilidade de desenvolvimento e vivenciando uma exploração total dos recursos da terra pelo capitalismo evidenciado pela monocultura.

A educação foi uma das bandeiras levantadas pelos “pobres” do campo, que na negação de seus direitos de sobrevivência começaram a pensar e organizar-se e a agir por um projeto de sociedade, vida e educação DOS povos do campo. Conforme Molina e Antunes-Rocha (2014) a educação, na sua amplitude, faz parte da luta já que contribui nos processos de organização de um novo modelo de sociedade. “Uma educação capaz de produzir aprendizagem de teorias e práticas que auxiliem na construção de novos sujeitos, de uma nova escola e de uma nova sociedade” (p.225-226).

O que esta luta informa é a emergência de outra matriz para discutir e lutar pela escola. Está comprometida com uma educação construída com a participação eletiva dos sujeitos do campo. Não uma escola para, por ou com, mas do, isto é, com vínculos de pertencimento político e cultural. Temos, então outro princípio importante na construção de um projeto: as formas de participação dos sujeitos do campo no processo de elaboração, execução e avaliação. Aqui vale ressaltar a ênfase às diversas formas pelas quais os povos do campo estão se organizando. Para citar alguns: movimentos sociais, sindicais e comunitários, organizações não governamentais, redes, fóruns, conselhos. (ANTUNES-ROCHA, PERNAMBUCO, PAIVA e RÊGO, 2010, p.70)

Neste contexto, afirma Carvalho (2015), é que os debates dos movimentos sociais camponeses articularam-se. A realização, em 1997, do I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (I ENERA)⁸ foi fruto dessas discussões e, com o objetivo de pensar e propor políticas educacionais direcionadas aos povos do campo, como direito, constatou-se a necessidade de realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

A I Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” ocorreu entre 27 e 31 de julho de 1998 em Luziânia-GO e enumerou no seu escopo alguns princípios para as Escolas do Campo relacionadas ao protagonismo dos povos do campo, à coletividade, aos modos de produção e reprodução da vida e uma Escola de Direitos. Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), esses princípios e concepções partem de uma não cópia de modelos educativos e cobram uma dívida histórica para com os povos do campo.

⁸ O I ENERA aconteceu em 1997 para celebrar os 10 anos do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com o objetivo de produzir um balanço dos resultados obtidos nos diferentes níveis de escolarização até então desenvolvidos. Foi realizado em parceria com a Universidade de Brasília, Fundo das Nações Unidas para Infância, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. (ANTUNES-ROCHA, PERNAMBUCO, PAIVA e RÊGO, 2010; MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2010).

Para tanto, os autores supracitados redigem que são necessárias cinco transformações para alcançar uma educação que leve desenvolvimento ao campo brasileiro concomitante à Reforma Agrária e uma evolução profunda na política agrícola do país: a) transformação do papel da escola que envolve o compromisso ético/moral, a intervenção social engajada no desenvolvimento regional e a valorização da cultura do campo (memória, autonomia cultural e educação); b) transformação da gestão da escola, implicando na ampliação das vagas e do acesso e da participação de pais e alunos no processo coletivo de gestão; c) transformação da pedagogia escolar; d) transformação dos currículos escolares, incorporando a realidade dos povos do campo e operacionalizando-os como conteúdos formativos; e e) transformação dos professores/educadores das escolas do campo, fortalecendo os coletivos pedagógicos, qualificando os educadores e construindo programas sistemáticos de formação, com o foco na superação da viciada e perversa situação a que os professores fazem parte.

Decide-se também romper com a usualidade do nome Educação Rural e utilizar a expressão Educação do Campo, em resgate do termo camponês, evitando a depreciação e propondo através da educação “voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais” (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2011, p.27).

A efetivação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a partir das discussões no I ENERA, também é um exemplo de política pública concreta para a Educação do Campo. Carvalho (2015, p.57) escreve que “As articulações dos movimentos sociais de luta serviram como elemento de pressão para a elaboração de Políticas Públicas para a Educação do Campo. A inter-relação entre as lutas e a Política Pública podem ser vistas a partir do contexto do PRONERA”.

O PRONERA, proposto em 1997, legislado em 1998 e efetivado em 2009, se edificou como uma política pública de educação articuladora de vários ministérios e executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e representou uma experiência rumo à transformação das condições reais do campo, conforme aponta Antunes-Rocha (2010):

A experiência do PRONERA é fecunda. Em uma década, implantou cursos de formação inicial e continuada em quase todas as modalidades de ensino, desafiou limites históricos, rompeu cercas consideradas como definitivas e transformou em realidade o sonho de muitos. Além disso, colocou em evidência a precariedade da

educação rural, apresentando ao mesmo tempo, um caminho, através da educação do campo (ANTUNES-ROCHA, 2010, p.121).

Considerada como a grande sementeira da Educação do Campo, o PRONERA representa uma grande conquista, por meio do qual foram possíveis práticas e acúmulos, promovendo a educação na Reforma Agrária, sendo estímulo e direcionamento de projetos educacionais específicos para o campo (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014).

Como parte relevante das contribuições do Pronera à Educação do Campo, cumpre destacar os resultados concretos obtidos por suas ações de escolarização dos trabalhadores rurais – que podem traduzir-se pelo número de alunos atendidos; de convênios firmados e universidades parceiras. Ao longo desses 15 anos, desde a sua criação, cerca de 200 mil trabalhadores rurais se escolarizaram nos diferentes níveis de ensino: da alfabetização à conclusão dos ensinos fundamental e médio, aos cursos técnicos e profissionalizantes e aos cursos superiores. São Mais de 60 universidades e mais de 200 convênios firmados neste período. (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p.230)

Retomando, podemos considerar que as discussões postas pela I Conferência foram profícuas na evolução das ações da Educação do Campo, além de representar um aprendizado político-social no que diz respeito à participação dos Movimentos Sociais do Campo na consolidação de “uma proposta de Educação que se vinculasse à cultura, aos valores e aos povos do campo” (CARVALHO, 2015, p.56). Estas discussões podem ser acompanhadas, entre 1998 e 2008, pelas sete publicações da coleção *Por uma Educação do Campo*, consideradas como obras de referência da Educação do Campo.

Em reflexo e em continuidade do Movimento de Luta pela Educação do Campo, em 2004 foi realizada a II Conferência Nacional, buscando, conforme Carvalho (2015), a superação da dicotomia campo/cidade e “a articulação de diferentes mobilizações a fim de se construir o panorama de políticas públicas para a educação que dialogasse com as proposições feitas” (p.56), principalmente no que diz respeito à educação básica no campo.

Uma das formas de operacionalizar estes princípios consolidou-se no tensionamento pela criação das políticas públicas que outorgassem e alicerçassem esta concepção de educação. Além do PRONERA, as políticas públicas da Educação do Campo podem ser identificadas pela evolução das Legislações que compõem o aparato legal e instrutivo da ação e pelos programas/práticas no âmbito da educação básica e superior.

Mesmo com a promulgação da Lei 9.394 de 1996 a Educação do Campo não se operacionalizou⁹ na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (BRASIL, 1996), sendo necessário reconhecer outros instrumentos que foram resultado da luta dos movimentos e povos do campo. Como exemplo disso o quadro 01 demonstra a listagem de legislações sobre a Educação do Campo no Brasil como forma de identificar a evolução das normativas.

Quadro 01: listagem de legislações sobre a Educação do Campo no Brasil

Ano	Título	Descrição
2001	Parecer CNE/CEB n° 36/2001	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
2002	Resolução CNE/CEB n° 1, de 3 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
2002	Parecer CNE/CEB n° 21/2002	Responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais
2006	Parecer CNE/CEB n° 1/2006	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
2006	Parecer CNE/CEB n° 30/2006	Consulta sobre a aplicação da Resolução n° 5/2005 do Conselho Estadual de Educação de Rondônia.
2007	Parecer CNE/CEB n° 23/2007	Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
2008	Parecer CNE/CEB n° 3/2008	Reexame do Parecer CNE/CEB n° 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
2008	Resolução CNE/CEB n° 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
2014	Lei N° 12.960, de 27 de Março de 2014	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

⁹ Não operacionalizou, mas representou um avanço na área, principalmente nos artigos no. 23, 26 e 28, abrindo possibilidades para a alternância, observância dos ciclos produtivos e climáticos na construção do calendário escolar, além de adequação de currículos e necessidades dos povos de áreas rurais.

	Resolução SEE/MG nº	Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Minas
2015	2.820 de 11 de dezembro de 2015	Gerais
2016	Portaria no. 391 de 10 de maio de 2016	Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Fonte: dados da pesquisa (2016).

Estas portarias, resoluções, pareceres e leis fornecem materialidade à Educação do Campo, apesar dos desafios de implementação, sua evolução expressa o amadurecimento político e a capacidade dos movimentos e organizações sociais do campo se articularem pela garantia do direito. Se inicialmente estas legislações demarcam o histórico da luta pela Educação do Campo, as últimas delas apontam para a efetivação desta.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001, 2002) versam sobre a identidade, a forma de funcionamento, financiamento das Escolas do Campo e a necessidade de propostas pedagógicas que valorizem o campo, a cultura e o desenvolvimento dos povos camponeses. Um dos avanços das diretrizes é que reforça a Lei 9.394/1996 diz respeito a concepção de campo e os espaços em que se dá a educação, reconhecendo inclusive os movimentos sociais como atores/espaços educativos. Ressalte-se o artigo 2º em que a coletividade é um dos eixos a serem seguidos nos percursos formativos:

Art. 2º [...] Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002, p. 1)

Outro ponto ressaltado pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 diz respeito à orientação para as práticas pedagógicas diferenciadas, valorativas, centradas no protagonismo social dos sujeitos, evidenciando o papel da formação de professores:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço

científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002, p.3)

Dois momentos recentes devem ser lembrados, o primeiro em 2008 diz respeito a promulgação de Diretrizes Complementares para a Educação do Campo ressaltando pontos relevantes desde a publicação das primeiras diretrizes, como questões relacionadas aos níveis de ensino abrangidos, transporte escolar entre outros (CARVALHO, 2015). A recente modificação da LDBN também deve ser demarcada para dificultar o fechamento das escolas do campo, uma realidade que se faz presente atualmente e que é mais uma bandeira de luta dos movimentos sociais camponeses.

Partindo da evolução estadual de Minas Gerais sobre a Educação do Campo, nota-se a experiência exitosa fruto de luta dos movimentos sociais do campo da implantação das diretrizes sobre a Educação Básica no Campo em Minas Gerais, em dezembro de 2015. Esta legislação reafirmou a chancela do Governo do Estado no interesse e na exigência de uma educação pautada nos princípios da Educação do Campo.

São pontos chave ressaltados nesta legislação: o respeito à diversidade seja ela nas suas mais diferentes expressões, a valorização dos profissionais da Educação do Campo, a ênfase na qualidade profissional para o atendimento das demandas do campo e a ênfase identidade da escola do campo e na gestão democrática da instituição escolar. Além disso, ela institui a responsabilidade por cada nível de ensino na educação do campo e institucionaliza as práticas e parcerias necessárias para sua concretização. As diretrizes estaduais da Educação do Campo são fruto de uma reivindicação histórica dos movimentos sociais camponeses no Estado de Minas Gerais, com as quais inaugura-se um novo tempo para a Educação do Campo.

Cabe lembrar que as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo foram erigidas sob a égide da luta e da resistência dos povos do campo. A superação de um modelo de educação e de sociedade que marginalizava os povos do campo é o pano de fundo para as conquistas nas legislações vistas, a fim de encerrar um tempo de negação de direitos. A conquista a partir das legislações não encerra o plano de lutas, apenas reitera a necessidade de continuar no caminho em busca de mais ganhos, da implementação e da garantia de direitos para os povos do campo.

Por sua vez, a consolidação da Educação do Campo também pode ser vista através de suas práticas educativas das quais podem ser destacadas a Pedagogia da Alternância,

Alfabetização, Pesquisa como Práxis (prática social) e a Educação Superior. A Pedagogia da Alternância revelou-se como estratégia pedagógica e “como pressuposto suficiente para lidar com os desafios que a Educação e o Campo trazem para a escola e se apropriar de um novo referencial para embasar o trabalho” (TELAU, 2015, p. 15).

A experiência da alternância faz-se presente na perspectiva em que os alunos podem vivenciar momentos na comunidade de origem – Tempo Comunidade – e momentos na escola – Tempo Escola, dando possibilidade que os conhecimentos do cotidiano campesino se coloquem como estruturadores da formação. O principal exemplo que temos em relação à pedagogia da alternância é o adotado pelos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA's) e Escolas Família Agrícola (EFA's) que,

A partir das experiências desenvolvidas no campo os educadores organizam as estratégias do currículo, como as aulas teóricas e práticas, cursos, visitas, seminários, palestras, etc. isso para que as experiências do cotidiano possam ser problematizadas, ampliadas pela mediação do conhecimento sistematizado e acumulado. (TELAU e SAMPAIO¹⁰, 2004, p.34 citado por TELAU, 2015, p.23).

A partir das experiências concretas conseguidas através da pedagogia da alternância em todo o Brasil, das políticas públicas criadas e da necessidade apontada e articulada pelos Movimentos Sociais do Campo foram propostos cursos de Educação Superior: cursos de Pedagogia da Terra¹¹, Agronomia e Direito em diferentes instituições do país a fim de atender a demanda dos povos do campo. A ênfase na existência de cursos de formação de professores para atuar nas escolas do Campo também foi notada, já que era constituída de especificidades ultrapassando os modelos de licenciatura já existentes. Foi a partir do PRONERA e do Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo (PROCAMPO) que começou-se a apoiar a criação de cursos superiores regulares de Licenciatura em Educação do Campo (CARVALHO, 2015).

A especificidade na formação de professores para atuar em escolas do campo marca novamente a necessidade de rompimento com um modelo tradicional de formação para a docência, não só pelo ato educativo, mas pela possibilidade de organizar uma práxis

¹⁰ SAMPAIO, Lênin Sartori; TELAU, Roberto. Pedagogia da Alternância na escola pública. **Revista Presença Pedagógica**, v 20, n. 115, janeiro/fevereiro de 2014. p. 32 – 39.

¹¹ O termo Pedagogia da Terra foi um termo carinhoso para denominar as primeiras iniciativas de cursos em Licenciatura em Educação do Campo, foi uma forma de apropriação dos sujeitos e não um dado oficial, já que o nome dos cursos era outro desde aquele momento.

educacional engajada com a realidade do campo, suas especificidades, estranhando os paradigmas postos pela realidade social. O professor passa à educador do campo, com características específicas:

[...] precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar, que ajudem a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola. Uma atuação que entenda a educação como uma prática social. Enfim, a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que vive *no e do* campo. Um educador do povo do campo para muito além da educação escolar. Um educador que assume seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social. (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p.227)

Dessa forma, em 2008, sob reivindicação dos movimentos sociais e sindicais do campo, no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão as Universidades Federais (REUNI) que a UFMG juntamente com a Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Sergipe e Universidade de Brasília participaram da oferta de cursos pilotos que, de alguma forma, foram o sustentáculo e estímulo para a criação dos outros em quase todos os estados brasileiros (ANTUNES-ROCHA; MARTINS e MACHADO, 2012).

As instituições foram indicadas por se destacarem como referências em consequência do acúmulo acadêmico demonstrado com base nos critérios de experiência em formação de educadores do campo e/ou experiências com implementação da licenciatura por área de conhecimento e/ou experiência em gestão compartilhada com os sujeitos do campo e suas representações. (ANTUNES-ROCHA; MARTINS e MACHADO, 2012, p.202-203).

A experiência da UFMG remete à oferta do curso experimental de Pedagogia da Terra em 2005 que enfatizou a necessidade de um curso de licenciatura em Educação do Campo que veio a se concretizar em 2008 no espaço da Faculdade de Educação da UFMG com o incentivo do Ministério da Educação e Cultura (MEC). No caso da UFMG, Antunes-Rocha, Martins e Machado (2012) afirmam que o projeto-piloto foi criado junto com os movimentos sociais, secretarias de educação e a Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural, este componente da escrita e da articulação da coletividade deve ser lembrado e referenciado durante todo o percurso formativo.

A partir da experiência exitosa da primeira turma, o curso de Licenciatura em Educação do Campo passou a compor o quadro de cursos regulares da UFMG com entrada anual. Atualmente o curso oferece quatro habilitações não ofertadas simultaneamente: Ciências

Sociais e Humanidades (CSH), Língua, Arte e Literatura (LAL), Matemática e Ciências da Vida e da Natureza (CVN). Todos os alunos apresentam vinculação com os movimentos sociais do campo, seja por meio de sindicatos, associações e movimentos sociais camponeses o que confere identidade e demarca a potencialidade das pessoas do campo.

O curso confere ao egresso o diploma de Licenciado em Licenciatura em Educação do Campo e está organizado, conforme Parecer CNE/CP 9/200, nos seguintes componentes: Conteúdos Científicos Acadêmicos e Culturais – Área de Formação; Conteúdos Científicos Acadêmicos e Culturais – Área Pedagógica; Prática de Ensino; Atividades de Enriquecimento Acadêmico, Científicas, Culturais e Artísticas; Estágio Curricular [...] (ANTUNES-ROCHA; MARTINS e MACHADO, 2012, p. 205-206).

O curso ofertado na UFMG já diplomou 5 turmas de alunos que perfazem sua atuação em mais de 50 municípios do interior mineiro. Muitos deles já estavam engajados na transformação e valorização da vida camponesa como possibilidade de prosperidade. No Brasil conta-se com mais de 43 instituições de ensino superior que ofertam a Licenciatura em Educação do Campo, número crescente e que tem revelado o bom resultado alcançado por todos os cursos. Assim como o curso ofertado pela UFMG, este levante de divulgação e implementação de cursos demonstra o quanto a proposta tem sido exitosa no âmbito da formação de professores para atuar em escolas do campo e de construir junto das populações do campo ações de garantias de direitos, principalmente de acesso à uma educação pública, gratuita e de qualidade.

A efetividade dos resultados das ações na formação de professores pode ser notada tanto na Licenciatura em Educação do Campo, nas suas mais diversas abordagens e contextos, como também nos cursos de pós-graduação, extensão e, especialmente nos da “Escola da Terra” que promovem as práticas de Educação do Campo, além de fortalecer o coletivo de professores que tem se envolvido com as questões camponesas.

Como verificado, a Educação do Campo mostra-se como proposta e prática de uma educação para a superação de um modelo de sociedade que coloca os povos do campo ora como atrasados/coitados, ora como supervalorizados, promovendo uma igualdade no acesso à um dos direitos fundamentais e ao mesmo tempo preservando a cultura e os saberes do campo. Existe então uma mudança de paradigma, um enfrentamento à violência que se fez presente durante a história do Brasil e, principalmente, porta-se como uma garantia de Direitos para povos, que desde o início foram expropriados deles. As lutas são cotidianas por que os déficits para com a

Educação nas áreas rurais são grandes e necessitam, ainda, de intervenção e continuidade das ações a fim de minorar a violência presente no acesso ao direito à Educação.

Em 2007, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação analisou a situação da Educação nos contextos campestres e indicou que alguns pontos de maiores dificuldades naquela época:

Insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento; ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana; necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural. (SECAD, 2007, p.18)

Algumas destas dificuldades ainda persistem no cenário atual, conforme os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016) em comparativo entre os anos de 2007 e 2014 o número de estabelecimentos de educação básica de ensino regular em áreas rurais caiu de 87.656 estabelecimentos em 2007 para 66.996 no ano de 2014, uma redução de 23,56%. Em relação ao número de matrículas em 2007 haviam 6.417.915 para 5.378.354 em 2014, uma redução de 16,19%. O fechamento de escolas em ambientes rurais tem sido uma realidade que dificulta a implementação dos princípios da Educação do Campo, ao passo que o fechamento destes estabelecimentos direciona ao transporte dos alunos para escolas em áreas urbanas, o que, muitas vezes, implica em condições precárias de transporte, longas distâncias a serem percorridas até estas escolas, assim como incide na perda de rendimento e na evasão escolar. O analfabetismo no campo, bem como a falta de perspectiva dos jovens do campo também se torna uma realidade diante destas questões.

Apesar dos ganhos com a Educação do Campo nota-se que persiste, em muitos lugares do Brasil, a Educação Rural e a desconsideração da necessidade de mudança de paradigma educativo. Diniz-Menezes (2013) ressalta que o tratamento dado à escolarização rural desde o século passado repercute na atualidade da educação nos contextos rurais. E, por isso, a Educação do Campo encontra resistências, representações sociais e expressões que consideram

o rural como atrasado e que a única alternativa aos povos do campo é deixar o seu território e migrar para as cidades.

Frente a isso, os movimentos sociais do campo estão atualmente levantando esta bandeira e já tem apoio na legislação vigente que tende a dificultar o fechamento de escolas no campo no Brasil. A foco na formação de professores também tem sido uma estratégia para a tentativa de enfrentamento das questões descritas acima. “[...] o fechamento da escolas integra o intenso processo de desterritorialização dos camponeses, acelerando a liberação de mais terras para a nova lógica de acumulação do capital no campo, representado pelo agronegócio.” (MOLINA, 2015, p.388)

Molina (2015) ainda avança nesta questão quando aponta que os movimentos sociais do campo têm lutado também pela abertura de novas unidades escolares no campo, enfrentando a invasão ideológica do agronegócio na Educação do Campo, defesa dos direitos já conquistados efetivados pelas políticas públicas e, para além disso, a criação de novas políticas públicas que minorem as desigualdades sociais e ampliem os direitos dos povos do campo. Nesse cenário, a luta dos movimentos sociais do campo continua na reafirmação do protagonismo e garantia de direitos.

CAPÍTULO III: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM MOVIMENTO: FORMAS DE PENSAR, SENTIR E AGIR

A Teoria das Representações Sociais (TRS) tem sua origem nas apreensões sobre o fenômeno representacional propostas por *Émile Durkheim*, todavia as representações coletivas abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mitos, modalidades de tempo e espaço etc. (MINAYO, 2003), referindo-se a categorias de pensamento por meio das quais determinadas sociedades elaboravam e expressavam a realidade. Jodelet (2009) ressalta que na consideração durkheimiana as representações individuais e as representações coletivas eram opostas radicalmente e não se influenciavam mutuamente.

Moscovici (2003) afirma que a sociologia via as representações coletivas como artifícios explanatórios, irredutíveis a qualquer análise posterior. E notou, a partir disso, que as Representações Sociais devem ir para muito além da rigidez das representações coletivas, e, ao estudá-las [as RS], o pesquisador deve localizá-las no tempo e no espaço, por serem dinâmicas e em constante transformação. Diante disso, Moscovici (2003) cita que foi *Jean Piaget*, que deu o primeiro passo ao estudar a representação do mundo da criança, e sua investigação permanece até hoje. Para ele, as representações nunca seriam de “outra natureza”: elas seriam da mesma natureza dos grupos sociais que as criam, e sua eficácia – tanto prática como simbólica – dependeria dessa inserção, e não poderia jamais ter um sentido universal.

Moscovici (2012) propõe então que existem as Representações Sociais (RS) com origem na Psicologia Social e na Psicossociologia e que expressam “[...] conjuntos dinâmicos, [...] a produção de comportamentos e de relação com o ambiente, da ação que modifica uns e outros [...]” (MOSCOVICI, 2012, p.47), ou seja, o estudo em busca do entendimento sobre a dinâmica individual e social a qual mobiliza os sujeitos a sentir, pensar e agir. A representação social é algo vivo, que está imbricada com a intenção e a interação entre o indivíduo e a sociedade, numa relação intensa, de ir e vir, na qual tanto o sujeito quanto a sociedade produzem e reproduzem conceitos, símbolos e imagens (MOSCOVICI, 2003).

Partimos do pressuposto de que estudar as representações sociais empreende estudos sociocognitivos¹² a partir das formas de pensar, sentir e agir individuais e coletivas dos sujeitos.

¹² Sociais porque são do campo da Psicologia Social e, também, por estarem engajadas nas relações sociais, comunitárias e coletivas. Cognitivos por empreenderem o investimento interno dos indivíduos na produção e reprodução da vida cotidiana e prática.

Por assim serem, as RS implicam na estruturação e processualidade da relação entre o sujeito e o objeto, proporcionando uma simbolização e interpretação, substituindo-o e conferindo-lhe significações. Esses fenômenos estão no limiar das relações entre os indivíduos e a sociedade, produzidas pelo triângulo “*sujet-alter-objet*”, uma proposta de Serge Moscovici (JODELET, 2009). Conforme Moliner (2001), as RS vão se constituir com base em processos de categorização de objetos, pessoas e atividades, assim como da inferência e da atribuição causal sobre estas.

Para Jodelet (2001, p.21):

[...] as representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Em sua riqueza como fenômeno, descobrimos diversos elementos (alguns, às vezes, estudados de modo isolado): informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. Contudo, estes elementos são organizados sempre sob a aparência de **um saber** que diz algo **sobre o estado da realidade**. [...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. (JODELET, 2001, p.21-22, grifo nosso)

Para Moliner (2001), os elementos de uma RS não são isolados, ela é composta por crenças, opiniões, informações e pensamentos interligados e interdependentes. Dessa forma, exercem três funções essenciais: “[a)] são formas coletivas de interpretação e compreensão do desenvolvimento social, [... (b)] exercem a regulação das relações intergrupais, contribuindo para as identidades sociais [e, (c)] permitem a evolução do desenvolvimento social e justificam as condutas” (MOLINER, 2001, p. 34, tradução minha)

Assim, são abordadas por Jodelet (2001) ao mesmo tempo como produto e processo na apropriação psicológica e social da realidade. Devido a essa dupla centralidade, para ela existem duas orientações de pesquisa, uma dimensional/estrutural e outra processual.¹³

Para a orientação dimensional/estrutural, Jodelet (2001) anuncia que essa orientação tende a responder às questões: O que é e como sabe? Para tanto, parte de estruturadores “socioculturais, atitudes, modelos normativos ou ainda esquemas cognitivos” (JODELET, 2001, p.38). Diz-se assim que as representações sociais nessa abordagem já estão constituídas, ‘prontas’. Já a abordagem processual aponta para a gênese das representações: quem sabe e de

¹³ Esse ponto é um nó em nossa interpretação já que Irineu (ano) diverge do pensamento de Jodelet (2001) em que para ele existem três abordagens das RS: uma processual, outra estrutural e, ainda outra, societal. Há uma dificuldade implícita nesse caminho já que a sequência de uma avaliação do movimento estaria sob um domínio de orientação estrutural, sendo adota-se a postura dimensional, não sendo compatível a forma de apreensão do movimento (?).

onde sabe? Sobre o que se sabe e com que efeitos? Esse estudo da gênese das representações explica sua estruturação.

Sá (2001) também faz a sua proposta para organizar perspectivas em representações sociais, sendo por ele classificadas em etnográfica, sociológica e cognitivo-social, tendo, respectivamente, seus principais autores: Denise Jodelet em Paris, Willem Doise em Genebra e Jean-Claude Abric em Aix-en-Provence.

Irineu (2014) propõe uma terceira forma de organização de abordagens das representações sociais: dimensional (ou processual), liderada por Denise Jodelet; genética (ou estrutural), sob responsabilidade de Jean-Claude Abric e psicossociológica em referência a Willem Doise. De acordo com Irineu (2014), a abordagem dimensional ou processual das Representações Sociais tem sua origem nas produções de Denise Jodelet. Nesta, a perspectiva de análise das RS tem como pano de fundo a história e a interação social, e tem “[...] o objetivo de compreender os processos pelos quais passa uma RS rumo a sua formação no campo representacional em diversas dimensões.” (p. 17). Neste sentido, sendo dimensional/processual, a abordagem de Denise Jodelet sobre as RS deixa de lado as dicotomias e propõe uma análise histórico-dialética para o entendimento de como as pessoas pensam, sentem e agem.

Por outro lado, a abordagem genético-estrutural, alavancada pelos estudos de Jean-Claude Abric, propõe que uma “[...] RS pode ser entendida como uma organização de informações no nível da cognição, ou seja, um conjunto estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes.” (IRINEU, 2014, p. 18). Que podem ser estudadas a partir da organização nuclear, em que delimitam o núcleo central (normativo, com elementos já codificados) e o periférico (em formação e codificação).

A terceira perspectiva, a abordagem psicossociológica, tem suas origens nos trabalhos de Willem Doise e se vale do processo de ancoragem para o estudo das RS, partindo do pressuposto que “[...] inserções sociais concretas dos sujeitos condicionam suas representações [...]” (IRINEU, 2014, p. 20). Neste caso, a tomada de posição simbólica do sujeito diante do objeto em representação é de suma importância já que delimita um fenômeno ideológico compartilhado pelo sujeito nos grupos com que convive.

Como alternativa para esta questão – e já inicializando a teorização acerca do movimento nas RS –, há a proposta de Tafani e Bellon (2005) que descrevem que a transformação de uma RS acontece através de um modelo bidimensional, no qual elas se

modificam (a) estruturalmente em nível das crenças e/ou (b) atitudinalmente/avaliativamente em nível das ações.

Considera-se que as propostas das obras de Jean-Claude Abric embasem a discussão na dimensão estrutural, assim como a dimensão atitudinal seja trabalhada pelas obras de Denise Jodelet e Willen Doise.

Para fins de escolha conceitual e de posicionamento, esta tese orienta-se nos estudos de Denise Jodelet (2001, 2005, 2009, 2014), por entender que a violência no campo possui raízes históricas e que uma série de conflitos e embates hegemônicos e anti-hegemônicos permeia sua base, sua materialidade e a experiência. Compartilha-se aqui o posicionamento de Pascal Moliner (2001) ao crer que uma Representação Social tem uma dinâmica, podendo se movimentar e se modificar. Chega-se então às questões: como uma representação social se modifica? Que fatores podem determinar ou possibilitar tais modificações? Quais as condições necessárias para que a mudança aconteça? Quais as repercussões desse movimento? Como organizar um modelo dimensional para o entendimento de tais mudanças?

Resgate-se a obra de Moliner (2001), que traça o percurso histórico e as primeiras teorizações acerca da consideração do movimento feito pelas representações sociais. Ele aponta que foi Denise Jodelet e J. Ohana, em 1989, ao organizar uma bibliografia geral sobre representações sociais as quais evidenciaram que dos 183 escritos apenas 13 indicaram explicitamente algo relacionado à dinâmica de uma RS. Jodelet (1989)¹⁴ apud Moliner (2001) aponta que tanto os problemas de ordem teórica quando metodológica aparecem como dilemas no espaço de estudo da dinâmica representacional, e para aquela autora os termos ‘dinâmica’, ‘evolução’ ou ‘transformação’ absorvem muito bem os significados desse movimento. Por questões linguísticas e de discussão entre os pares, acrescenta-se nesse trabalho o termo ‘movimento’¹⁵, por entender que ele também trata dessa dinâmica representacional.

Moliner (2001) mostra que os problemas de ordem teórica de considerar o movimento das RS estão implicadas na estruturação teórica sobre o estado de estabilidade de uma representação. Algo que atualmente pode ser sanado com fundamento nos estudos na

¹⁴ JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In.: JODELET, D. (Org.) **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

¹⁵ Cabe ressaltar que a primeira autora verificada que trata sobre a questão da dinâmica/transformação representacional e do movimento de uma representação social é Irinea Andriamifidisoa em: ANDRIAMIFIDISOA, I. **La transformation d'une représentation sociale** : exemple des relations sociales à Madagascar. Tese de Doutorado, Université de Provence, Aix-en-Provence, 1982.

perspectiva estrutural, ou seja, na Teoria do Núcleo. A problemática de ordem metodológica estava posta em como captar longitudinalmente o fenômeno representacional, algo que se faz difícil pela ausência de técnicas e – inevitavelmente – pela questão do tempo despendido pelo pesquisador nessa investida. Para Moliner (2001), restou aos estudos experimentais a solução desse problema, já que eles tentam criar “[...] conditions susceptibles de provoquer des mouvements dans une représentation donnée”¹⁶(MOLINER, 2001, p.10).

Partindo de Tafani e Bellon (2005) acredita-se que as representações sociais são indissociavelmente relacionadas às práticas sociais engendrando-se mutuamente, que as RS guiam e determinam as práticas sociais, e estas últimas agem na criação ou na transformação das RS, num movimento espiral e contínuo, com diversas idas e vindas. Nessa ponderação encontram-se argumentos sólidos sobre a influência do contexto social nas RS com base em Jovchelovitch (2011). Há uma hipótese de Moliner (2001) a esse respeito, na qual o movimento dos indivíduos dentro do campo social se traduz em evoluções no nível das RS. A partir dessas considerações, três propostas se apresentam pertinentes para avaliar tais movimentos: Flament (2001), Tafani e Bellon (2005) e Antunes-Rocha et al(2015).

Em Flament (2001), a transformação acontece de duas formas, uma abrupta e outra gradativamente. Dependendo do nível de diferenciação entre as práticas sociais e as RS, a apresentação do “novo” pode romper com o passado ou, se são similares, o passado é modificado lentamente, e surge a nova realidade.

Já Tafani e Belon (2005) apresentam a transformação em três níveis, (a) integração progressiva, quando existe um número suficiente de bons argumentos para a mudança; logo, ela acontece de forma progressiva; (b) transformação lenta, quando não há um número suficiente de bons argumentos e razões para a mudança as RS e aí necessitam de tempo para a partilha (comunicação) entre todos os sujeitos, o que faz com que muitas das vezes ela seja fraca; (c) transformação abrupta, em que há um acúmulo considerável de bons argumentos, e, por serem contraditórios ao que é familiar ao grupo, acabam por explodir o “núcleo do sistema central” da crença em questão.

Em Antunes-Rocha *et al*(2015) percebe-se que diante do “estranho” os sujeitos impelidos à inferência podem produzir três movimentos: (a) recusar-se a vivenciar o novo, não dando possibilidade à mudança e dando mais força ao saber já instituído, (b) aderir

¹⁶ Tradução minha: condições que podem causar (ou provocar) movimentos em determinada representação.

integralmente ao estranho, promovendo uma ruptura com o passado ou (c) iniciar um processo de reelaboração do familiar, integrando o novo progressivamente.

Nessas três abordagens, percebem-se pontos que podem ser comparados e complementados e, dessa forma, propõe-se o quadro 02. Temos em mente que o movimento de uma representação social é o que garante a sua pertinência, utilidade e representatividade diante dos indivíduos e coletivos sociais. A cognição social acompanha, a partir de um tempo psicossociológico, as involuções tecnológicas e as revoluções político-sociais a ponto de que considerar que uma representação social não se transforme seja uma consideração inconsistente.

QUADRO 02 – Ações do sujeito frente novas práticas sociais no movimento das representações sociais

	<i>Modifica totalmente</i>	<i>Modifica progressivamente</i>	<i>Modifica lentamente</i>	<i>Não se modifica</i>
<i>Flament (2001)</i>	Rompimento abrupto com o passado	Progressiva		
<i>Tafani e Bellon (2005)</i>	Rompimento abrupto com o passado	Progressivo	Lenta	
<i>Antunes-Rocha et al(2015)</i>	Integrar-se totalmente ao novo	Processo gradual de reelaboração do novo, sem abandono do passado		Recusar-se a viver o novo

Fonte: autor da pesquisa (2016).

Assim, as apreensões de Flament (2001) Tafani e Bellon (2005) e Antunes-Rocha *et al* (2015), consolidam a proposição do movimento, o qual pode se dar abrupta, progressiva ou lentamente como também encontrar uma forte resistência e acabar por não provocar uma mudança. Todavia, nesse investimento de recusa do novo há um movimento de valorização do que já se tem como familiar.

Jovchelovitch (2011) chama a atenção que a escala progressiva das RS não deve ser entendida como linear em que há a tendência de um “saber” substituir o outro na construção das RS. Mas que exista uma coexistência de saberes “que correspondem a necessidades diferentes e desempenham diferentes funções na vida social” (p.23).

Com base em Moliner (2001), nota-se que a dinâmica representacional também se mostra em dois outros aspectos: o primeiro deles se refere ao estágio de desenvolvimento de uma RS, podendo estar em emergência, em transformação ou em estabilização¹⁷. Esse autor chama a atenção para o processo de negação de uma nova informação (rejeição da formação de uma nova RS) ou de proteção dos saberes antigos, em que geralmente os indivíduos utilizam basicamente dois *mécanismes de défense*: o da racionalização e o da fuga.

Outro aspecto de transformação de uma RS está imbricado na mutação do que é estranho no que é familiar. As representações sociais aparecem como uma ponte entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso-comum, tendo a função de tornar significativos os conceitos que se apresentam estranhos aos sujeitos, de familiarizar o objeto desconhecido. Para o sujeito transformar o não familiar em familiar, destacam-se dois processos indissociáveis: objetivação e ancoragem (MOSCOVICI, 2012).

Para Moscovici (2003), a objetivação une uma ideia de não familiaridade com a realidade, torna-se verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante dos olhos, física e acessível. Para esse autor, objetivar significa descobrir a imagem de uma ideia, de um conceito, tornando-o concreto. Transformar um ser impreciso (não familiar) em algo que pode ser visualizado (algo familiar); assim, cria-se uma imagem mental na tentativa de se apropriar do objeto estranho.

Para Moliner (2001), a objetivação “*est définie comme l’opération consistant à rendre concret et matériel ce qui est abstrait et impalpable*”¹⁸(p.19). Dessa forma, alguns conceitos que podem aparecer como inatingíveis se tornam mais próximos do sujeito, de forma concreta, fazendo parte de nosso mundo sensível, ou seja, da experiência do objeto.

A ancoragem é responsável por dar sentido às imagens criadas. Ancorar é classificar, é dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Na busca por superar a resistência causada pelo objeto desconhecido, o sujeito coloca esse objeto em determinada categoria, dando-lhe um rótulo, tornando-o conhecido. Todo o processo está ligado com sistemas de crenças e valores

¹⁷ Esse movimento resgata a espiral piagetiana, em que o conhecimento é o produto de ações e reações com fatores internos e externos buscando a equilíbrio do sistema. Devido ao convívio e à constante imersão em contextos e enfrentamentos cotidianos diferentes, o conhecimento está se construindo constantemente.

¹⁸ É definida como uma operação de dar concretude e materialidade ao que é abstrato e impalpável. (tradução minha)

socialmente construídos, ou seja, o sujeito compara o objeto desconhecido a uma rede de significações, a um modelo já existente.

Para Moliner (2001), na ancoragem, as informações relativas ao objeto serão interpretadas a partir do ‘conhecimento’ pré-existente que vai servir como referência. Nessa, o conhecimento matriz vai guiar o trabalho cognitivo dos outros saberes. Os saberes assim produzidos serão instrumentos para o grupo social para legitimar suas posições ou alcançar seus objetivos. A escolha de um ‘ponto de ancoragem’ não é jamais inocente, ela sempre possui um plano objetivo e um desejo.¹⁹

Assim, o estudo das Representações Sociais, mediante objetivações e ancoragens, permite evidenciar as transformações nas formas como os sujeitos, as sociedades e comunidades estruturam saberes e sentidos, no caminho de aceitar e/ou relegar ações, afazeres e repassar a história comum. Com os processos de objetivação e ancoragem, o que é “estranho” ganha uma nova perspectiva e se decompõe em algo palatável e aceito pelos iguais – torna-se familiar (MOSCOVICI, 2003).

Representações Sociais e Mudança de Atitude

Uma das nossas preocupações até o instante foi conceituar e mostrar que as representações sociais se movimentam. Este movimento, seja abrupto, lento, progressivo ou não realizado – que reafirma e cristaliza posições – acontece fatidicamente com as representações na sua gênese, na sua estrutura e na relação dialética com o cotidiano. Entretanto, talvez a grande questão desta afirmativa se encontre em como podemos estudar este movimento. É um problema que persiste e já foi apontado por Moliner (2001) na dificuldade de extrapolar os estudos experimentais e investigar o fenômeno da dinâmica representacional nos estudos de campo.

É em Jodelet (2014) e Montmollin (2014) que se encontra um caminho a seguir. Partindo do pressuposto que as representações sociais são formas de pensar, sentir e agir, Jodelet (2014) as considera como um saber:

A savoir: une manière d’interpréter et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale. Et corrélativement, l’activité mentale déployé par les

¹⁹ Nesse ponto, o estudo da ancoragem permite entender o uso de determinado saber para perpetuar uma hegemonia.

individus et les groupes pour fixer leurs positions par rapport à des situations, événements, objets et communications qui les concernent. [...] Cette connaissance se constitue à partir de nos expériences, mais aussi des informations, savoirs, modèles de pensée que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation, la communication sociale. (JODELET, 2014, p.366)

E, por ser assim, as representações sociais originam-se marcadamente dos lugares sociais que os sujeitos ocupam, suas relações, da comunicação etc., permitindo interpretar o que chega à percepção.

D'un côté, la représentation sociale est définie par un contenu: informations, images, opinions, attitudes, etc. Ce contenu se rapporte à un objet: un travail à faire, un événement économique, un personnage social, etc. D'un autre côté, elle est la représentation sociale d'un sujet (individu, famille, groupe, classe...) en rapport avec un autre sujet. La représentation est donc tributaire de la position que les sujets occupent dans la société, l'économie, la culture. (JODELET, 2014, p.368)

Se por um lado o conteúdo das representações sociais pode ser revelado pelas atitudes dos sujeitos, elas também podem ser estudadas tanto individualmente quanto coletivamente, sempre verificando a posição social deste e sua relação com os outros sujeitos. Lembrando que a atividade criativa e autônoma dos sujeitos e do coletivo é presente na construção de uma representação social, não há apenas reprodução simplória do saber constituído pelo grupo: indivíduos e grupos movimentam as suas representações (JODELET, 2014).

Encontra-se em Montmollin (2014) uma chave de leitura para a questão do movimento das representações sociais a partir do que ele chama por *changement d'attitude* (mudança de atitude). Ou seja, considerando que as atitudes são conteúdos que expressam as representações sociais, este autor descreve como as atitudes – “qualquer crença ou avaliação subjetiva associada a um objeto” (VANDENBOS, 2010, p.109) – “*Ce sont ces positions individuelles, mais aussi partagées*” (MONTMOLLIN, 2014, p.89) sofrem mudanças e se transformam individualmente e coletivamente.

Les attitudes naissent, disparaissent, se transforment. Les psychologues ne sont plus les modes d'acquisition: conditionnement classique, conditionnement instrumental, traitement d'information, apprentissage social par observation ou communication des opinions des autres personnes. (MONTMOLLIN, 2014, p.90)

Para este autor, o movimento de transformação das atitudes passa pela comunicação persuasiva e pela influência social, sendo que dependendo da confiabilidade da mensagem

originada pelo emissor vai fazer com que o receptor a aceite ou a negue de forma a mudar ou não sua atitude.

[...] la position personnelle après le message dépendra du fait que le bilan est en faveur du message (changement) ou défaveur (non-changement) et des conséquences anticipées de l'accord ou du désaccord sur la conclusion, qui est plus en rapport avec les affects et les besoins non cognitifs du récepteur (centré sur les personnes, la source, lui-même, les témoins éventuels, il penchera vers l'opinion exprimée s'il attend des conséquences agréables de son accord, ou des conséquences désagréables de son désaccord; il maintiendra son point de vue dans les deux contraires). Différentes dans leur objet, la motivation qui les guide et les informations utilisées ces deux formes d'évaluation ne se produisent pas nécessairement indépendamment l'une de l'autre. (MONTMOLLIN, 2014, p.93)

Assim, a referência de Montmollin (2014) e Jodelet (2014) nos guiam a possibilidade de entender que pontos de vista e opiniões expressas pelos sujeitos representam suas atitudes e são conteúdos das representações sociais e, dessa forma, indicam que podem ser estudados a partir dos relatos dos sujeitos sobre sua vida individual, reconstruindo as trajetórias (antes – agora e futuro) dos sujeitos e suas formas de posicionamento diante do objeto em questão. Nota-se ainda que o sujeito socialmente investido fale de um lugar **NO** social, uma posição, que faz com que este produza e reproduza representações sociais que refletem as regras institucionais desta posição e as ideologias do lugar que ele ocupa, assim como, o contato com diferentes instituições, diferentes sujeitos, informações diversas, momentos em que ele é colocado em questão – pressão à inferência – podem fazer com que este indivíduo mude de atitude, ou seja, movimente sua representação social (JODELET, 2014).

Representações Sociais da violência: alguns apontamentos

A partir de uma pesquisa não exaustiva e sem o objetivo de mapear todo o campo de produção da temática localizou-se alguns estudos brasileiros e estrangeiros, citando os principais abaixo a fim de construir um pequeno referencial a qual se possa recorrer nesta tese.

Porto (1999) narra as representações sociais sobre a violência urbana no Distrito Federal. Neste texto ela chama a atenção para novos padrões de socialização que tem sido construídos “[...] na e pela violência, quase como resposta a carência, ausências, falhas e

rupturas” (p.131). Nesta direção, a violência é erigida como um recurso, uma possibilidade para a ação. Para a autora:

Pesquisas dessa natureza, abordando temas complexos como o da violência, cujas características acabamos de apontar, obrigam a tratar com muita cautela os resultados. Em primeiro lugar, por que muitas pessoas têm dificuldades em falar sobre o tema; em seguida, porque a natureza do conteúdo induz aos participantes a responderem o que se imagina socialmente desejado ou, em outras palavras, o politicamente correto. Nesse sentido, as análises que podem ser efetuadas com base nos dados apontam apenas tendências, direções por onde a reflexão poderia caminhar, com vistas ao aprofundamento do conhecimento dessa realidade tão difícil de se captar. De resto, e como já se sabe, mas vale sempre a pena repetir, representações sociais não são assertivas ou verdadeiras e sim apenas a matéria-prima, o dado bruto [...]. (PORTO, 1999, p. 132).

Porto (1999) diz que para as populações de baixa e média renda tem representações sociais que os ricos sejam mais violentos. Nota-se também que a recíproca é verdadeira neste caso, é comum a consideração pelos mais abastados que as camadas menos favorecidas da população também sejam consideradas violentas.

Porto (2006) discute a partir da sociologia de Émile Durkheim e Max Weber as crenças, valores e representações sociais da violência. Para ela, a violência é um fenômeno articulado com a realidade dos sujeitos e sociedades, marcado pela experiência e caracterizado como um conteúdo para disputar a hegemonia. Esta autora vincula também a violência a uma concepção identitária de si, ou que erige a identificação a partir de uma conduta, algo possível de se verificar inclusive nos ditados populares, como: “homem que é homem não leva desaforo para casa” (p.262).

O estudo de Guimarães e Campos (2007) se voltou para as representações sociais da violência em adolescentes, estudantes do Ensino Médio de Goiânia – Goiás. Com abordagem estrutural apontou dois elementos: a vinculação da noção ou a representação da violência como ato agressivo e, prioritariamente, ato agressivo resultante em morte; o grande envolvimento dos sujeitos com a violência pode ter levado a uma naturalização ou banalização da violência vivida por eles. Sobre esta última, eles chamam a atenção para:

O que caracteriza fundamentalmente a noção de banalização da violência é a legitimação do uso da agressão (física ou simbólica) como forma de regulação/resolução de conflitos de interesses, seja entre pessoas ou grupos. Um reflexo dessa disposição pode ser observado tanto nos jornais televisivos, que mostram assassinatos e brutalidades cada vez mais “motivados” por razões consideradas, do ponto de vista jurídico e social, “fúteis”, ou seja, banais e que não mais chocam os telespectadores, como também nos discursos do cotidiano em que

agressões consideradas “leves” não são caracterizadas como violências. (GUIMARÃES e CAMPOS, 2007, p. 189).

Guimarães e Campos (2007) ainda chamam à atenção para a representação social da violência como uma marca do cotidiano, algo que vem de uma disposição cultural derivada de um rompimento de acordos e negociações e a tendência de situações resolvidas a partir de agressões físicas e verbais.

Oliveira, Chamon e Maurício (2010) estudaram a RS da violência para estudantes de diferentes graduações em uma universidade no interior do Estado de São Paulo. Foram entrevistados 20 (vinte) indivíduos e os dados foram analisados a partir do *software* Alceste. Os participantes da pesquisa representam a violência como decorrente do desamparo estatal, sistema capitalista e das desigualdades sociais; a falta de amor, a desestruturação familiar e a violência doméstica decorrentes destes também são engendradas na RS de violência.

Também em 2010, Cortez, Menandro e Souza (2010) debruçaram sobre um estudo sobre as representações sociais sobre a violência de gênero e violência conjugal presentes em estudos científicos. Eles analisaram 280 (duzentas e oitenta) produções científicas que tratavam sobre o assunto e o *software* Alceste foi utilizado para analisar os dados. No estudo notaram que (i) a mulher está socialmente mais vulnerável à violência nos relacionamentos afetivos; (ii) as relações desiguais de poder em relação à origem patriarcal e ao machismo são potencialmente violentas; (iii) que a qualidade de atendimento nos serviços de saúde depende das percepções que os profissionais têm da violência e (iv) a violência aparece indistintamente como colada à uma característica masculina.

Varela *et al* (2012) lançam mão de um estudo sobre as representações sociais da violência doméstica. Os sujeitos estudados foram as mulheres moradoras da comunidade de Paranoá/Itapoã em Brasília, Distrito Federal. O estudo foi feito a partir de 30 entrevistas e os dados foram analisados a partir do *software* Alceste. As RS encontradas dizem respeito à fragilidade da legislação e a falta de apoio institucionalizado e social às vítimas. A denúncia da violência é evitada por bem da família e da permanência do vínculo com o parceiro, bem como, o diálogo/conversa sobre o tema com pessoas próximas é evitada já que as vítimas sentem medo e vergonha e apontaram que as pessoas que foram afetadas se sentiam em relações assimétricas e autoritárias.

O artigo de Assis (2013) versa sobre as representações sociais sobre a violência de gênero para adolescentes do município de Cacoal no estado de Roraima. As representações sociais da violência de gênero destes sujeitos apontam para considerações de que a violência de gênero está vinculada à falta de comunicação, ao uso abusivo de álcool e outras drogas e ao machismo. Para os sujeitos estudados, para a resolução da violência é necessário um maior acesso à educação, melhorias governamentais e o movimento de cada um para deixar de ser violento. Para a autora, os resultados encontrados remetem à periculosidade de considerar por vezes à violência como fator que deve ser resolvido internamente.

Correia *et al* (2014) fazem um estudo sobre as RS no suicídio em mulheres com histórico de violência doméstica e com tentativa de autoextermínio. Foram 20 sujeitos de pesquisa submetidas ao Teste de Associação Livre de Palavras com análise de dados através do *software* EVOC. Neste estudo, apontaram que “a representação das mulheres sobre o suicídio encontra-se ancorada em histórias de vida permeada pela rejeição e desamor, que leva à doença, sobretudo à depressão. O sentimento de impotência diante da necessidade de mudança e libertação desencadeia problemas de âmbito emocional que culminam na decisão de interromper a própria vida” (CORREIA *et al*, 2014, p.118).

Outro estudo publicado em 2014 por Costa, Lopes e Soares (2014) também se debruça sobre a violência contra mulher, porém contra as mulheres rurais. Para tanto foram entrevistados profissionais da área da saúde que atuavam em territórios rurais do estado do Rio Grande do Sul. Foram utilizados os métodos de Teste de Associação Livre de Palavras e o *software* EVOC. Então foram analisadas as RS de profissionais da saúde sobre a violência contra mulheres rurais. Os sujeitos reconhecem que exista a violência contra a mulher nos espaços rurais e que este fenômeno está ligado à submissão, culpa e medo, além de relações assimétricas de poder para com os seus parceiros íntimos. Os autores, neste caso, chamam à atenção para os percursos formativos dos profissionais de saúde que na sua atuação não devem (re)produzir as relações postas como desiguais.

Procópio *et al* (2014) se debruçaram sobre as RS da violência sexual para mulheres jovens e adolescentes e quais as repercussões destas representações para a adesão ao protocolo medicamentoso por existir a possibilidade de contágio de HIV, sendo que a prevalência de casos de sorologia positiva após a violência chega a 60%. Foram entrevistadas 13 mulheres de 12 a 23 anos, das quais somente uma conhecia o agressor. Para os autores,

As pesquisadas elaboraram imagens nas quais as preocupações geradas à família, desconfortos causados pelos efeitos dos fármacos, a mudança de rotina, o medo de adoecer, de ser estigmatizada, ansiedade e raiva, apareceram como elementos constantes, podendo acarretar o abandono do tratamento. (PROCÓPIO et al, 2014, p.1961)

O artigo de Van Niekerk e Boonzaier (2015) narra sobre as representações sociais sobre a violência entre parceiros íntimos em comunidades da Cidade do Cabo, na África do Sul. A metodologia empregada utilizou de entrevistas individuais e grupos focais. As principais considerações do trabalho apontam para a presença de categorias que a atuação violenta à masculinidade, a subordinação da mulher ao homem e a existência de uma rede comunitária de representações que colocam a violência contra a mulher como permitida.

Ao analisarmos este pequeno referencial de pesquisas da área das representações sociais da violência para sujeitos distintos averiguou-se que: (i) a grande área que se preocupa com os estudos sobre a violência é a área da saúde, já que a violência é enquadrada como ‘causas externas’ e que são causas evitáveis de adoecimento e não são transmissíveis; (ii) as representações sociais aqui elencadas dizem de sujeitos que se envolveram ou não em situações de violência, ou que potencialmente estão em um contexto em que a violência existe, nos que são vítimas verificou-se que a vivência é um impulsionador de representações sociais, a pressão à inferência é presente nestes casos; (iii) a representação social da violência é uma RS complexa já que se faz relacionar com diversas outras como as de segurança pública, segurança, polícia, crime, saúde e, principalmente, de justiça e de sujeito de direito; (iv) por ser um tema que causa medo, intimidação e vergonha muitos sujeitos, mesmo que tenham sido vítimas da violência, tendem a dizer daquela sofrida por outras pessoas, colocando-a longe de si, ou não se reconhecendo como vítima. Estas complexidades estão presentes nesta pesquisa.

CAPÍTULO IV: METODOLOGIA

Conforme apontado anteriormente, esta tese tem sua raiz na problemática que envolve as apreensões da Educação e da Psicologia sobre como os futuros educadores do campo vivenciam a violência no campo, como tal fenômeno é representado e quais os movimentos das representações sociais feitos pelos sujeitos estudados diante do fenômeno da violência, partindo do pressuposto que além de processos de sentir e pensar, as representações sociais também são conteúdos para a ação, atitudes. Esta pesquisa atentou para os parâmetros da Ética em Pesquisa estando registrada sob o número 44573515.3.0000.5149.

Optou-se por tomar como âncora dois eixos estruturantes. O primeiro diz respeito à corrente epistemológica adotada, a do *materialismo histórico-dialético*, por entender que a violência no campo é algo resultante de um processo histórico no qual existe a tensão entre forças hegemônicas e anti-hegemônicas. Já o segundo eixo diz sobre a utilização do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, orientadas pelos pressupostos de Moscovici (2003, 2012) e Jodelet (2001, 2005, 2009, 2014), Antunes-Rocha (2012), Carvalho (2015), Montmollin (2014), Moliner (2001) e Moliner e Guimelli (2015) e entendendo que a produção de sentidos no cotidiano, de saberes, sentimentos e modos de agir também se expressam por meio das representações sociais, além do investimento destes autores na investigação da processualidade das RS. Complementarmente, vemos que este estudo está no limiar dos eventos que têm caráter dinâmico – e por isso dialético – os quais continuamente se desdobram, renovam e transformam: se movimentam.

Para alcançar os objetivos propostos, o estudo foi realizado com educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Tal escolha está estruturada nos princípios de inclusão de proximidade, disponibilidade e por representarem uma população de indivíduos estreitamente relacionados com o objeto de pesquisa, ou seja, sujeitos com sua vinculação campesina e futuros educadores do campo.

Além disso, estes graduandos integram movimentos sociais do Campo e/ou possuem histórico familiar de participação nas lutas pela propriedade da terra e de concessão de direitos aos povos camponeses, além de estar em processo de formação para lecionar em suas comunidades na condição de agentes de transformação social, pautados numa educação emancipatória e que garanta o protagonismo dos sujeitos e grupos sociais. Ou seja, estão

presenciando um processo de tensões e encontros entre os saberes acadêmicos e saberes históricos e cotidianos seus e de seus pares, momentos cruciais para a avaliação das representações sociais em movimento.

A coleta de dados foi decomposta em dois momentos: (I) aplicação de questionários e (II) entrevistas semiestruturadas. As duas fases de coleta de dados aconteceram entre os meses de janeiro e fevereiro de 2016, nas atividades do Tempo Escola do curso de Licenciatura em Educação do Campo, momento em que os alunos estavam em atividades na Faculdade de Educação da UFMG e disponíveis para a pesquisa. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas na sua totalidade para apreensão da temática.

Os questionários aplicados tiveram a função de auxiliar no mapeamento dos alunos e da proximidade destes participantes da pesquisa às violências vividas no campo. Compostos por questões de identificação individual foram aplicados a todos os alunos do referido curso com um total de 108 (cento e oito) questionários aplicados. Tal ferramenta constitui um elemento de coleta de dados que possibilitou a seleção²⁰ dos sujeitos para as entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas semiestruturadas são instrumentos de coletas de dados que, conforme aponta Arruda (2005), é um dos métodos mais difundidos para coleta de dados em pesquisas de representações sociais juntamente com os questionários. Trata-se da utilização de um guia flexível de questões em que na medida que o entrevistado vai respondendo outras questões podem surgir para facilitar narrativas, linearidade do pensamento, ou ainda, resgatar pontos não entendidos. Moliner e Guimelli (2015) chamam a atenção para a composição da entrevista que deve possibilitar a verificação de níveis descritivos, prescritivos e de avaliação/julgamento de uma representação social.

As entrevistas semiestruturadas se adaptam ao estudo das representações sociais por serem, então, uma alternativa viável de acesso aos conteúdos constitutivos e enfrentamento e naturalização da realidade vivida pelo sujeito. E, também, apresentam uma forma de simbolizar as situações vividas, aliviando ou tencionando a subjetividade, além de ser uma possibilidade ou alternativa metodológica para acesso aos movimentos de uma RS, principalmente, nesta pesquisa, entendidos como as mudanças atitudinais dos sujeitos a partir de seus lugares sociais, na sua experiência individual e grupal para com o objeto em questão: a violência no campo.

²⁰ Os participantes da pesquisa selecionados para a etapa de entrevistas semi-estruturadas foram selecionados intencionalmente observando a modulação de vinculação com o campo, a visualização, vivência ou capacidade de análise da violência na comunidade de origem (campo) e disponibilidade para participar da pesquisa.

Sobre os participantes da pesquisa que foram selecionados para as entrevistas, fizemos opção por até 15 (quinze) indivíduos, alunos do referido curso, escolhendo pelo menos três alunos de cada uma das habilitações, porém, pela disponibilidade e procura dos mesmos perfizemos uma coleta final com 17 (dezesete) sujeitos, garantindo a representação de cada uma das habilitações, porém, com quantidades não iguais. Por critério de saturação, a coleta de dados por meio das entrevistas foi encerrada por considerarmos que os dados coletados já representavam a totalidade de material que poderia ser encontrado nos sujeitos pesquisados e devido o fim do Tempo Escola. Como previsto, houve alteração no número de indivíduos/sujeitos dessa pesquisa, já que alguns sujeitos ao tomarem conhecimento da pesquisa se ofereceram para participar apesar de não terem sido convidados. Os sujeitos disponíveis e selecionados foram submetidos ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme disposição do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP-UFMG).

Com os dados coletados, tabulados e transcritos, foi empreendida a fase de análise. Devido a multiplicidade de dados necessitou de três vertentes de análise: estatística básica (BUSSAB e MORETTIN, 2004) para a descrição da amostra, análise de trajetórias e episódios (TELAU, 2015 e AMORIM-SILVA, 2016) para descrição da proximidade e atitudes dos sujeitos frente à violência e análise de conteúdo (BARDIN, 2010) conjugada com análise léxica (NASCIMENTO e MENANDRO, 2006) a partir do software Iramuteq, uma ferramenta computacional para o estudo das representações sociais (CAMARGO e JUSTO, 2013).

Assim organizou-se o texto de apresentação e análise de dados em três momentos a partir do que foi coletado nos questionários e entrevistas. A primeira parte da análise empreendeu uma construção de um perfil amostral, ou seja, os dados constroem os aspectos dos participantes da pesquisa aos quais investigou-se as representações sociais. A segunda parte empreendeu a reconstrução de episódios dos participantes de pesquisa, a partir de uma análise dos movimentos atitudinais dos sujeitos frente suas representações sociais da violência.

Nesta análise seguiu-se explicitamente o modelo de Amorim-Silva (2016), no qual há a reconstrução das narrativas ²¹do sujeito de pesquisa a partir de categorias pré-organizadas, neste caso, em todos os sujeitos observou-se os seguintes elementos: a. caracterização do sujeito

²¹ Na tese, a reconstrução das narrativas também é nomeada como análise de trajetórias como expressões sinônimas. Apesar de considerar que alguns autores – como Pierre Bourdieu – já tem produzido material suficiente sobre análise de trajetórias, o uso de tal análise em pesquisas sobre representações sociais é recente e tem demandado mais aplicações, discussões e recomposições para a consolidação de uma metodologia diferente das já utilizadas pelos outros autores de fora da área das RS.

(idade, sexo, habilitação, município); b. histórico de vinculação com o campo (Reside? Participa de movimentos sociais? Família? Trabalho?); c. fatos evidenciados como violência; d. casos, fatos narrados (experiências, memórias e vivências da comunidade); e. sentimentos expressados (ao longo dos fatos narrados, tensionamento, sentimentos mobilizadores da mudança); f. evoluções e transformações notadas nas formas de pensar, sentir e agir em relação à violência; g. posicionamento inicial e posicionamento final e informações que se fizeram pertinentes no momento da análise.

A partir desta etapa descritiva, nos propomos a uma análise do que foi considerado importante em cada uma das trajetórias com o foco em evidenciar as atitudes em cada um dos participantes da pesquisa, verificando os movimentos das representações sociais sobre a violência para os educandos da Licenciatura em Educação do Campo da FaE-UFGM.

Na terceira e última parte da análise de dados propomos, utilizando o software Iramuteq, a demonstrar como a representação social sobre a violência pode ser categorizada a partir de uma análise que conjugou a análise léxica e análise de conteúdo tradicional (BARDIN, 2010). A partir de uma divisão do texto em unidades de texto, propomos avaliar o corpus textual a partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), ou análise ALCESTE (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte*). Camargo e Justo (2013) explicam que esta forma de analisar o texto a partir do Iramuteq é operacionalizada da seguinte forma:

Os segmentos de texto são classificados em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido em função da frequência das formas reduzidas. A partir de matrizes cruzando segmentos de textos e palavras (em repetidos testes do tipo X^2), aplica-se o método de CHD e obtém-se uma classificação estável e definitiva [...]. Esta análise visa obter classes de segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos de texto das outras classes [...] o software organiza a análise dos dados em um dendograma da CHD, que ilustra as relações entre as classes. [...] Além disto, o programa fornece uma outra forma de apresentação dos resultados, através de uma análise fatorial de correspondência feita a partir da CHD. Com base nas classes escolhidas, o programa calcula e fornece-nos os segmentos de texto mais característicos de cada classe (corpus em cor) permitindo a contextualização do vocabulário típico de cada classe. [...] Em pesquisas sobre representações sociais, tendo em vista o estatuto que elas conferem às manifestações linguísticas, estas classes podem indicar teorias ou conhecimentos do senso comum ou campos de imagens sobre um dado objeto, ou ainda apenas aspectos de uma mesma representação. (CAMARGO e JUSTO, 2013, p.5-6)

Com a CHD foi possível construir o dendograma que subdividiu o corpus de análise em classes das representações sociais, esta divisão levou em consideração as variáveis idade, sexo,

posição atitudinal inicial e final nas trajetórias, posição social – dividimos os entrevistados em três tipos de vinculação com o campo: agricultores familiares (aqueles que residem e mantêm sua produção existencial a partir do campo), origem campesina (aqueles que se reconhecem campesinos, tem origem no campo, mas residem em ambientes urbanos) e professores de escolas do campo.

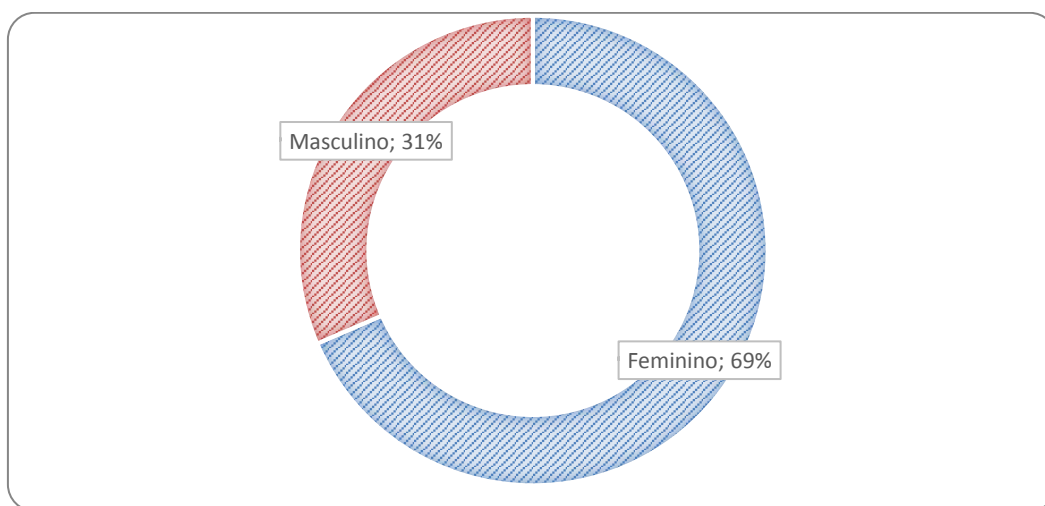
CAPÍTULO V: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCANDOS EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO SOBRE A VIOLÊNCIA DO CAMPO

Este capítulo apresenta os dados coletados e faz a análise dos mesmos à luz da Teoria das Representações Sociais, evidenciando o movimento que os sujeitos estudados fazem frente à violência. A perspectiva adotada segue a abordagem do movimento indicado por Antunes-Rocha *et al* (2015).

Perfil dos Educandos em Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) respondentes do questionário

Dos 130 (cento e sessenta e cinco) alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo regularmente matriculados e frequentes tivemos a coleta de 108 (cento e oito) respondentes. Destes, 74 (setenta e quatro) são do sexo feminino (69%) e 34 (trinta e quatro) são do sexo masculino (31%), conforme representado no gráfico 04.

Gráfico 04: Distribuição de Sexo dos Graduandos em Licenciatura em Educação do Campo respondentes ao questionário (Sexo e %, n=108)

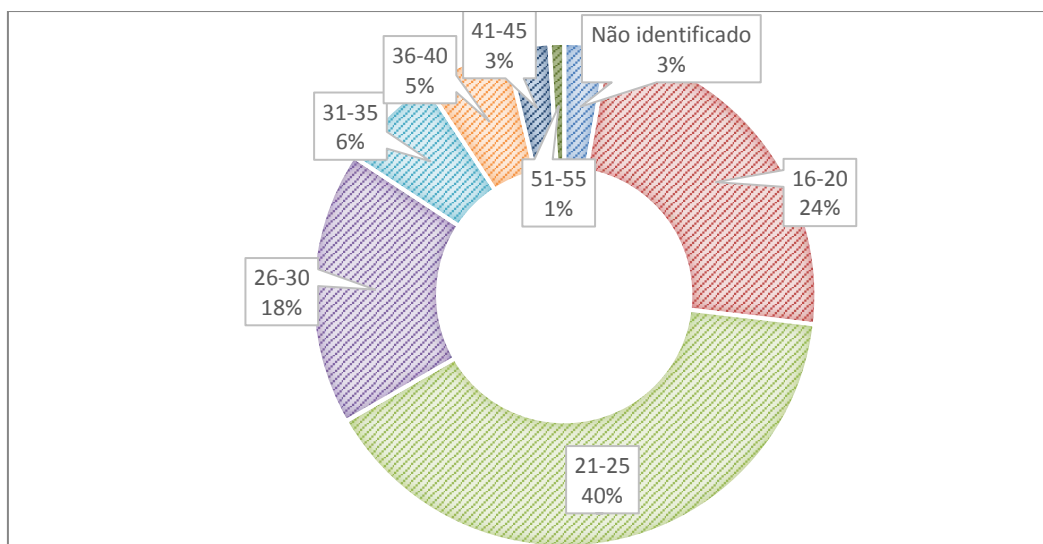


Fonte: dados da pesquisa (2016).

Em relação à idade dos respondentes, foram adotados critérios censitários para a classificação de grupos de faixas etárias. Houve predominância entre a faixa dos 16 aos 30 anos,

observando que, na verdade, não há alunos com 16 ou 17 anos. Verificamos a frequência mais acentuada nas faixas dos 21 aos 25 anos, assim como uma frequência menos acentuada entre os 31 aos 55 anos. Note-se que se trata de um curso com muitos adultos jovens, na sua grande maioria oriundos de uma escolarização recente e, por isso, esta especificidade incide nestes resultados, assim como, demonstra mais uma preocupação do curso que é a possibilidade de que os jovens de origem campesina vejam nos espaços rurais como uma possibilidade de vida e de desenvolvimento.

Gráfico 05: Idade geral dos graduandos em Licenciatura em Educação do Campo respondentes do questionário (Grupo etário e %, n=108)

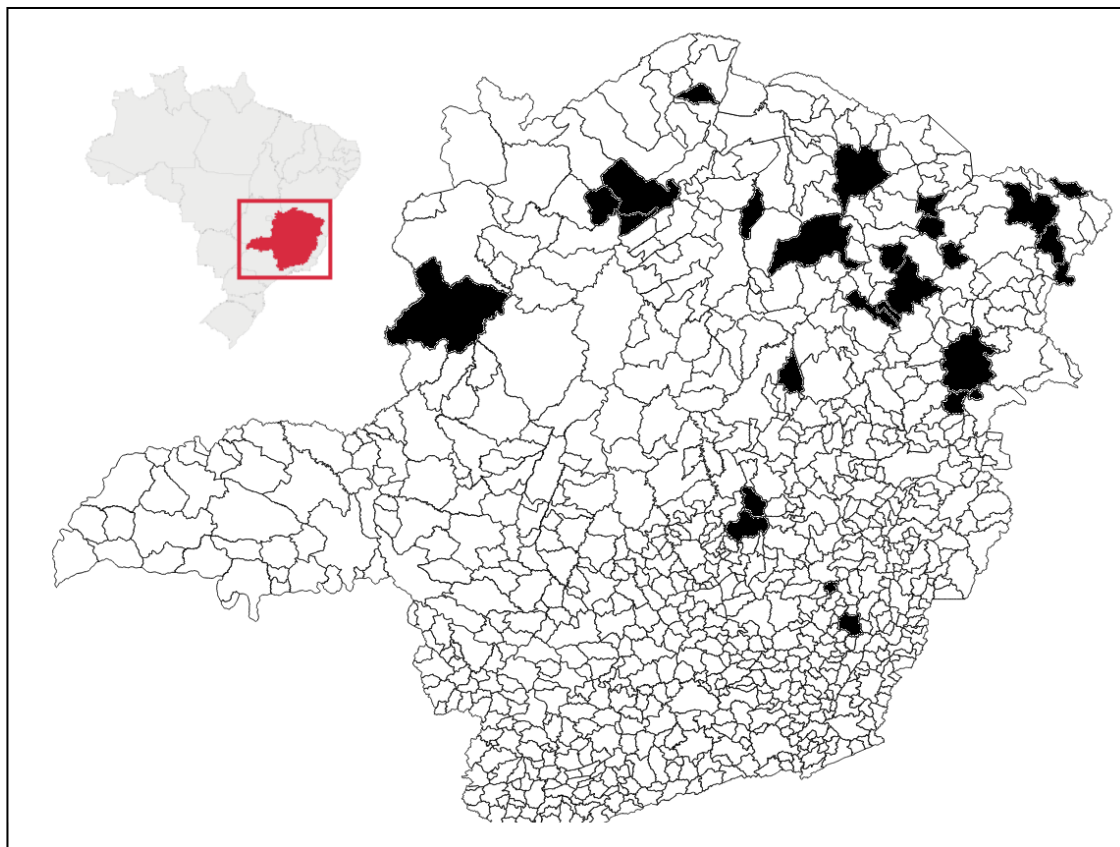


Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Ao verificarmos os municípios de origem dos sujeitos respondentes visualizou-se que estes vêm de 29 (vinte e nove) localidades diferentes, localizadas nas regiões mineiras do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, Vale do Rio Doce, Zona da Mata, Norte de Minas e Zona da Mata. Municípios de baixa densidade populacional, assim como regiões consideradas pobres e com grande presença de áreas de monocultura e exploração de minério. Também são áreas de predominância de vegetação de cerrado e clima quente e seco (IBGE, 2016). Estes municípios estão localizados nas regiões mais pobres do estado e onde se localizam o maior índice de conflitos por terra. É possível indicar também que grande parte destes municípios foi ocupada por plantações da monocultura de eucalipto entre os anos de 1960, 1970 e 1980, que, em

diversos casos, para se efetivar expulsou famílias camponesas de suas terras (ANDRADES e GAMINI, 2004).

Figura 01: Municípios de Origem dos graduandos em LECampo respondentes do questionário (localização geográfica, Estado de Minas Gerais, distribuição por municípios)



Fonte: IBGE Cidades – Minas Gerais, dados do questionário

A Fig. 01 traz a demarcação dos municípios dos quais os respondentes dos questionários originam-se e o quadro 03 traz os nomes dos municípios com o número de respondentes e porcentagens. Enfatize-se o município de Rio Pardo de Minas²², do qual se originam muitos estudantes (41% dos respondentes), algo que tem sido retratado como um movimento local em busca de melhores condições para a Educação do Campo. Em sequência, o município de Icaraí

²² Conforme o IBGE (2016), Rio Pardo de Minas, “situa-se o município no Norte de Minas Gerais, micro-região Salinas. O aspecto geral do seu território é montanhoso, situado próximo a Serra Geral. Banham o município os rios Pardos e Preto. A área é de 3.118,67 quilômetros quadrados. A sede municipal, situada a 775 metros de altitude.” Em 2016 a população estimada é de 30.878 pessoas. A principal atividade nas comunidades rurais é a produção da goma, um derivado da mandioca.

de Minas²³ (9% dos respondentes), que tem seguido esta mesma lógica em busca do empoderamento dos sujeitos do campo.

QUADRO 03: Distribuição dos municípios de origem dos respondentes ao questionário (município, números absolutos e %)

<i>Município de Minas Gerais</i>	<i>n.</i>	<i>%</i>
<i>Almenara</i>	4	4%
<i>Araçuaí</i>	1	1%
<i>Capitão Enéas</i>	1	1%
<i>Chapada do Norte</i>	1	1%
<i>Comercinho</i>	1	1%
<i>Coronel Murta</i>	1	1%
<i>Frei Gaspar</i>	1	1%
<i>Grão Mogol</i>	4	4%
<i>Icaraí de Minas</i>	10	9%
<i>Itaobim</i>	3	3%
<i>Jaboticatubas</i>	1	1%
<i>Jenipapo de Minas</i>	6	6%
<i>Jequeri</i>	2	2%
<i>Jordânia</i>	4	4%
<i>Medina</i>	4	4%
<i>Ouro Verde de Minas</i>	2	2%
<i>Palmópolis</i>	2	2%
<i>Paracatu</i>	1	1%
<i>Pintópolis</i>	3	3%
<i>Riacho dos Machados</i>	1	1%
<i>Rio Pardo de Minas</i>	44	41%
<i>Rubim</i>	1	1%
<i>Santana do Riacho</i>	1	1%
<i>São Francisco</i>	1	1%
<i>São João das Missões</i>	1	1%

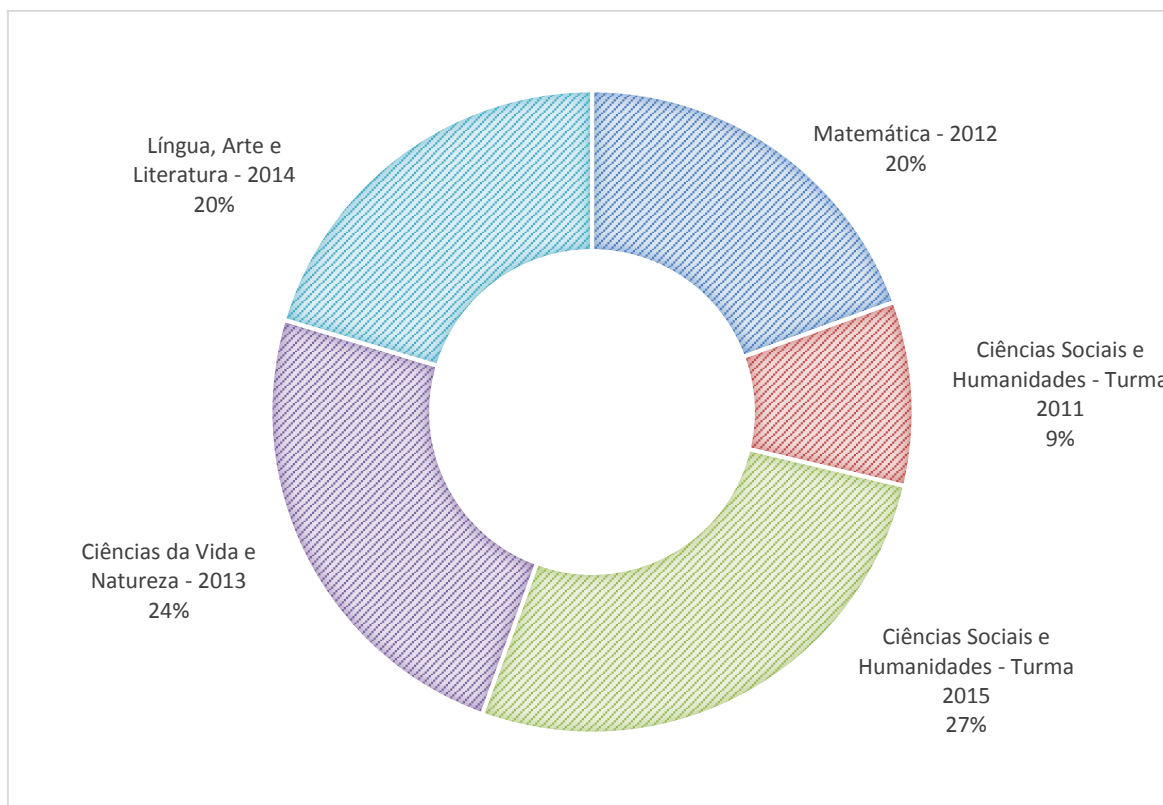
²³ Segundo dados do IBGE (2016), “em 1992, foi criado o município com o nome de Icaraí de Minas, sugerido pelo vereador José Ramos de Almeida. O rio São Francisco serve de divisa entre os municípios de Icaraí de Minas e São Romão e constitui o mais importante atrativo da região.” Em 2016 a população estimada é de 11.736 pessoas, sendo que o município possui uma área territorial de 625,664 quilômetros quadrados, com uma densidade demográfica (em 2010) de 17,18 hab/km².

<i>Sem Peixe</i>	1	1%
<i>Senador Modestino Gonçalves</i>	4	4%
<i>Teófilo Otoni</i>	2	2%
TOTAL	108	100%

Fonte: dados da pesquisa (2016)

O Gráfico 06 traz a divisão por habilitação/ano dos 108 estudantes que responderam ao questionário. Note-se que a distribuição desigual entre as turmas que está relacionada à adesão na resposta ao questionário assim como a ausência de alguns alunos em sala de aula no momento da aplicação e/ou alunos que não estavam presentes no Tempo Escola de 1º/2016.

Gráfico 06: Divisão dos estudantes respondentes por habilitação/ano de ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo (habilitação, ano e %, n=108)



Fonte: dados da pesquisa (2016)

Nota-se ainda a presença de duas turmas da habilitação de Ciências Sociais e Humanidades, porém de anos de ingresso diferentes, uma iniciada em 2011, em que os alunos estavam em etapa de conclusão do curso e outra iniciada em 2015.

Trajetórias e representações sociais dos participantes da pesquisa sobre a violência

Quando avaliou-se o que poderia ser uma trajetória, pode-se deparar com definições simples ou complexas. Falando no passado ou no presente, falar sobre uma trajetória implica pensar em um caminho percorrido (passado), ou planejado (futuro) por um determinado indivíduo, com um determinado objetivo, razão ou ambição. Neste exercício proposto para capturar o movimento das representações sociais sobre a violência para os futuros professores da Educação do Campo que estão fazendo sua graduação na FaE-UFMG debruçou-se em remontar as histórias, fatos e narrativas das tensões encontradas pelos sujeitos de pesquisa diante de violência.

Dada a pluralidade dos fatos aos quais a violência está relacionada, este autor posicionou-se em não julgar a qualidade, veracidade ou organização da história, o que interessou aqui foi resgatar o conteúdo do que é feito – em três níveis: pensar, sentir e agir – pelos sujeitos quando se depararam com a violência nos seus contextos de vida. Os nomes dos participantes de pesquisa foram substituídos por letras do Alfabeto, na mesma ordem em que as 17 entrevistas foram coletadas, sem relação entre o nome do entrevistado e sua respectiva inicial.

Entrevistada “A”

“A” é Mulher, 36 anos, aluna da habilitação de Ciências Sociais e Humanidades, atualmente reside em uma comunidade que é um projeto de assentamento na zona rural da cidade de Paracatu. É agricultora familiar, está envolvida com a produção de leite e é agente de formação em uma Escola Família Agrícola. Sua vinculação com o campo se dá tanto pela sua moradia no campo e o fato de ser agricultora familiar, quanto pela sua participação em movimentos sociais do campo, de reforma agrária e de luta pela educação do campo. Sua entrada na LECampo deu-se por incentivo de outros membros de sua comunidade que já estavam no curso e por sua vontade de intervir na formação de jovens camponeses.

Na entrevista ela apontou que no campo existem dois tipos principais de violência: uma física e outra psicológica. A partir desta divisão ela elencou as seguintes violências: **a.** Discriminação e preconceito; **b.** Violência física, agressões, roubos; **c.** Desvalorização dos sujeitos do campo, ver o rural como atrasado; **d.** Falta de perspectivas para os jovens do campo; **e.** Desvalorização pela mídia do sujeito do campo em oposição à supervalorização das cidades; **f.** Massacres, violências; **g.** Preconceito para com os movimentos sociais; **h.** Retirada de recursos (pontes, transporte, más condições das escolas); **i.** Comparações entre os alunos da cidade e os do campo; **j.** não acesso à educação, evasão escolar e falta de incentivo. Ao apresentar estas violências a entrevistada vai apontando como cada uma das violências foi vivida e o movimento de resistência feito pelos sujeitos do campo.

E eu acredito que essa violência física, ela aconteça no corpo, mas numa proporção talvez menor [...] Pelo menos na minha região [...] para mim, ao meu ver, existem duas violências. Existe a física e existe aquela violência psicológica [...] ... que, para mim, é a que mais machuca enquanto moradora, trabalhadora da agricultura familiar. [...] Na comunidade, são 87 famílias. Eu moro num assentamento de reforma agrária... [...] ... e, às vezes, pode acontecer alguma briga, alguma coisa assim. Já teve outros atos de alguma violência, roubos, de..., mas coisa assim mais supérflua, que é de arame, galinha; essas coisas. Agora, quando a gente vai para outro, para outra violência... [...] ... que nós deparamos com ela na cidade, essa violência, entende? discriminação... [...] Negação de direitos é bastante. [...] Quando nós falamos dessa negação de direitos, a educação do campo é um bom exemplo disso porque o curso foi conseguido com muitas lutas. E, até hoje, ele é visto por alguns como... que meio que a gente entra dentro da universidade pelas portas do fundo. [...] Provavelmente. Porque eu acredito que quando o indivíduo, seja ele de onde for — do campo, do quilombo, indígena — quando ele não tem conhecimento, que ele não tem de saber, que ele não tem argumento para dialogar com o poder... (Entrevistada “A”, 36 anos)

A discriminação é sentida a partir do que o sujeito vivencia quando está na cidade. A cidade, apresentada, representada e enfatizada pelos meios midiáticos e de comunicação se faz presente ao homem do campo: ela atrai, discrimina e ‘massacra’, principalmente os jovens.

Vamos partir do ponto da educação [...] Às vezes, um... acontece muito no campo a evasão escolar. [...] Ele vai para a cidade e, quando ele chega na cidade que ele é deparado como o rural, como o atrasado, isso os adolescentes. Vou colocar só os adolescentes [...] que ele é deparado assim, que ele é visto como o rural, como o atrasado, ele acaba saindo da escola. [...] E ele prefere esconder lá no campo e abandona a escola. Ou, por outras vezes, ele tem tanta vergonha daquilo ali, porque na cabecinha dele de 16, 17 anos, ele quer ser igual ao menino da cidade porque ele não quer ser o rural. Ele não quer ser o atrasado. Aí, o que acontece: ele sai do campo, muitas vezes contra a vontade do pai e da mãe, vai para a cidade, vai para a periferia. Vai entrar provavelmente no mundo do crime, alguns, porque não têm estudo, não têm como conseguir um trabalho melhor. Está morando nessa periferia, aumentando a população da cidade, aumentando a violência da cidade. Assim, eu acho que isso

tudo é muito reflexo desse tipo de violência que acontece [...] E tem uma outra coisa que é muito importante porque, com a tal de globalização, ela chegou na zona rural também. [...] Ela chegou através das redes sociais, mas, principalmente, da mídia. [...] E a mídia coloca a cidade como uma coisa... boa, como moderna porque lá tem tudo. E tem muito jovem que se deixa influenciar por isso. Assim, nós pulamos para a questão da globalização, que esse é um dos lados que eu acho mais negativos; a questão de que cria um mundo para o adolescente. E eu acho que, quando ele chega lá, que ele vê que não é aquilo que ele viu na TV, ele fica muito frustrado. Ou ele volta para trás, mas, de qualquer maneira, ele já deixou os estudos, ou então ele fica lá na cidade, ali naquele vazio, assim, perdido. (Entrevistada “A”, 36 anos)

A necessidade de diálogo para o enfrentamento da cidade como ‘oásis’ é, na fala da entrevistada “A”, uma das tarefas da educação, principalmente da Educação do Campo, dívida para com os povos do campo e que representa o conhecimento e a aquisição de saberes.

E, assim, eu acho que hoje para o homem do campo, para as comunidades do campo, talvez um dos melhores caminhos e mais seguros seja a busca pelo conhecimento, a busca pelo saber, pela educação. [...] eu costumo trabalhar, que eu faço um trabalho numa escola familiar agrícola... com os meninos. E a maioria dos alunos é, ou de pequenas cidades, cidades bem pequenas, praticamente rurais, ou então do próprio campo. E, assim, eu faço uma colocação para eles porque eu acho que, e eu não sei nem se eu devo usar essa palavra, "dívida da sociedade", que, às vezes, é bem trocada com a pessoa do campo, o campo, assim, como um lugar de atraso. O lugar de que as pessoas falam errado, de que as pessoas se vestem mal, mas... Eu acredito que tenha muito uma cultura. E eu costumo falar com esses meninos, e falo para mim mesma, que eu sei muito da cidade. Eu sei mexer... talvez eu não saiba muito bem dominar a informática, mas eu sei... eu sei mexer com o telefone, eu sei ir no banco, eu sei, sabe? Essas coisas, assim, que o pessoal da cidade faz. Agora, só... olhando do outro lado, o pessoal da cidade, a maioria, com certeza não saberia o que que eu faço. Eu, hoje, lá no meu assentamento, dentro da minha comunidade, eu trabalho com o leite, com a produção de leite. Assim, então, quer dizer, se eu pegar um jovem ou uma mulher da cidade e falar com ela: “pia²⁴ uma vaca aí para mim!” [...] Com certeza ela não vai saber. Então eu gosto muito de fazer essa comparação. Assim, porque aí a gente... fica uma questão a se pensar: será que eu que sou a ignorante, que não sei nada? [...] Porque eu sei da cidade, mas o que que a cidade sabe de mim? Assim, eu gosto muito de colocar essa questão para os meninos, até mesmo da minha comunidade, para estar pensando nisso. (Entrevistada “A”, 36 anos)

Para a entrevistada, a valorização do homem do campo passa pelas práticas educativas, assim como a ênfase junto dos jovens da comunidade de que há um saber específico do campo que as pessoas da cidade não conhecem. A questão cultural é reafirmada, assim como a necessidade de formar politicamente como uma forma de enfrentamento da discriminação e preconceito. Nas palavras da entrevistada “A”, o protagonismo é necessário para que os jovens do campo acessem direitos que parecem distantes, como é o caso da Educação Superior em

²⁴ Prender com corda ou ferro os pés de algum animal, no caso, amarrar as pernas da vaca para que seja possível ordenhar (tirar o leite da vaca).

uma universidade pública, fato que ela própria às vezes se questiona e se depara novamente com o seu papel de agente de transformação de realidades.

Eu acredito que sim porque [...] se eu puder fazer algum tipo de trabalho com os adolescentes ou mesmo com as pessoas mais velhas da minha comunidade, com os meninos dessa escola familiar agrícola, assim, com certeza vai mudar bastante. [...] E, se eu conseguir trazer mais alguns da minha comunidade ou de outra região para dentro da universidade, que para eles, na verdade, ainda, assim... às vezes, para quem está na cidade a universidade é normal. Mas para a gente que está lá no campo, para eles, assim, parece que é um sonho tão distante. Porque quando eu vim, até hoje parece que às vezes eu não acredito, sabe? (Entrevistada “A”, 34 anos)

A marca da discriminação também se faz presente no não entendimento dos propósitos da Reforma Agrária e dos Movimentos Sociais. Para a entrevistada “A” discriminação e preconceito acabam por se transformar em violência física, massacres, mortes e retirada de recursos das comunidades. Esta violência não é recebida com passividade, há um movimento de luta e resistência.

Eu sou da reforma agrária. Talvez eu seja até suspeita de falar, mas está. Vamos falar das terras. Na minha visão, que que acontece com as terras: os grandes proprietários de terra, eles geralmente têm essas terras por quê? Por herança; eles não trabalharam para ter essa terra. E eu acho que a partir do momento que a terra está lá, que ela está parada, que ela está improdutiva, que seja o... o governo, assim, alguém tem que dar um destino porque ela está parada, mas tem... aí já entra nós da reforma agrária, que estamos lutando pela terra. E a terra parada, que utilidade que ela tem? [...] Para quê? Assim, e quando você fala dessa violência, a ligação que eu faço e trago à tona é contra, realmente, os movimentos sociais pelos grandes proprietários de terra. Assim, os massacres, a violência que teve. Porque o movimento social, eu acho que ele foi marcado, e é marcado até hoje, pela discriminação e pelo preconceito. Teve muitas pessoas que perderam suas vidas sem conseguir conquistar essa tão sonhada terra e... [...] Teve uma história de quando foi a ocupação da fazenda, que estava acampado... no acampamento só tinha uma ponte que ligava para a cidade. [...] Aí o que que aconteceu: o dono da fazenda, ele mandou derrubar essa ponte. [...] E ele era uma pessoa muito influente [...] Não tinha como o ônibus ir buscar as crianças. [...] Aí foi aquele desespero total. Teve alguma coisa relacionada com tiros. Não violência corporal, mas teve tiro assim para amedrontar, para que os acampados saíssem desse lugar. Mas aí, no dia seguinte, o que eles fizeram? Eles se armaram. Não para a briga, mas com os instrumentos que eles tinham para mostrar, que eram a enxada, a foice, o machado, e foram para a porta da prefeitura. [...] Eram instrumentos de trabalho. É mais ou menos assim: o que a gente usa muito para trazer essas lembranças à tona na mística²⁵ [...] Mas a gente usa até para estar lembrando esses momentos, o que que passa. Aí o pessoal reuniu. Aí o que que aconteceu: assim, foi uma pressão tão forte em cima do prefeito da cidade, que esse... esse dono de fazenda, ele trabalhava, era vinculado à prefeitura, e ele foi imediatamente demitido. Eu não sei se por questões

²⁵ Ato cultural dos sujeitos do campo com músicas, vestimentas e gritos de ordem para lembrar as lutas passadas e problematizar as lutas futuras, é uma atividade artística e reificadora das lutas dos povos do campo e é uma das atividades culturais que acontecem durante o tempo escola e tempo comunidade da Licenciatura em Educação do Campo, como uma forma de expressão de um povo.

de política, só por aparência, mas ele foi demitido. E eles fizeram um arranjo lá até consertar essa ponte, e depois a terra saiu. Mas em meio a isso, lá tem vários assentamentos todos cercados por fazendas, por grandes produtores. Que que acontece lá: as estradas são péssimas devido ao transporte que tem de... de soja, de milho, assim. Tem muita carreta, e a gente fica no meio daquilo ali, assim. E muito mal vistos pelos proprietários dessas fazendas. Tanto é que, quando acontece qualquer coisa lá, a culpa primeiro cai no pessoal da reforma agrária. [...] Porque é, é mal visto, assim, não sei se eles têm medo de... de talvez invadir as fazendas deles. Porque eles acabam muito com a estrada e eles acabam prejudicando... eles prejudicam nós como? Porque é muito longe do assentamento para a cidade. [...] Aí eu não se se tem como o município está fazendo alguma coisa em relação a isso; uma cobrança deles de alguma maneira para estar, eu quero dizer assim: eles acabam com as estradas com tanta coisa e eles têm muito mais condições do que nós. E, pesando de um lado e de outro, que acaba ficando prejudicado somos nós... o pessoal da reforma agrária. (Entrevistada "A", 34 anos)

Há um posicionamento – representação social? – implícito nesta fala que se vincula a ‘para se ter a terra é necessário trabalhar ou lutar por ela’. Assim como um indício de outra RS de que as pessoas consideradas ricas são mais violentas do que as mais pobres.

Neste ponto, a entrevistada aponta a importância da Educação do Campo para fazer a diferença no posicionamento e luta por direitos dos povos do campo. A formação de professores, o protagonismo dos sujeitos e a não comparação entre alunos do campo e alunos da cidade aparecem como formas de valorizar o campo e, por conseguinte, evitar a violência.

Eu acho que como professora eu talvez não possa fazer tudo, mas bastante coisa. Pelo menos trabalhar de forma diferente na cabeça dos alunos, de maneira diferente. Porque, para começar, os professores da cidade, eles não querem sair de lá para dar aula no campo. [...] Por causa das estradas. [...] Por causa das dificuldades que às vezes as escolas passam na época de... é. Dessas coisas. Quando é na época da seca, é poeira demais; quando é na época da chuva, é barro demais. É longe. [...] As condições da escola, a realidade dos alunos... Eu acho que para trabalhar com as crianças do campo, aí entra o LECampo, entra a educação do campo. Porque talvez eu que viva essa realidade e tenha um contato bem mais próximo com eles, eu sei o que que é uma criança sair da casa dela 3h da manhã para ela está na casa 7h. Então não tem como eu comparar, por exemplo, só para fugir um pouquinho do assunto. Lá acontece muito isso e já teve uma briga muito grande entre as famílias do campo com a cidade. Eu comparar um aluno que ele levanta 3h da manhã para ele estar na cidade 7h com um aluno que ele sai de sua casa 06h50min para estar na escola 7h. Assim, aí entra a questão do aprendizado, do cansaço físico, do cansaço mental. Então eu acho que... isso dentro do LECampo. Quando eu estiver formada que eu puder exercer a profissão dentro de uma escola, eu acho que essa já vai ser [...] vai fazer uma diferença muito grande na vida desses alunos que eu vou trabalhar com eles. Tá. Esse trabalho que eu faço nessa escola familiar agrícola eu deixo, assim, eu tento ao máximo levantar a autoestima deles como eu te falei e não deixar que eles deixem se passar por baixo pelos alunos da cidade. Aí eles mesmos levantam essa questão. "Ah porque na escola da cidade acontece assim e assim; a professora faz assim e assim" porque eles mesmos notam a diferença que tem deles, dos alunos que se deslocam do campo para ir para a cidade dos alunos que moram na cidade. [...] E eu gosto de fazer muito com eles um trabalho assim de... da importância que tem a cultura do campo. A importância que tem de plantar um alimento. [...] E trabalhar mais, principalmente, a

questão do... quando a gente aborda essa questão da alimentação eu falo com eles assim: só porque vocês têm que ver que no asfalto não planta, não dá para nascer nada. Então vocês têm uma importância muito grande; por quê? 70% dos alimentos que vai para a mesa do brasileiro sai da agricultura familiar, não sai das grandes culturas. Porque eles até que não têm interesse nisso aí. Então, assim, para colocar mesmo essa questão do valor, do trabalho no campo. (Entrevistada “A”, 34 anos)

As adversidades da escola no campo, as chuvas, as secas, a falta de transporte, as comparações são elementos que fazem tanto alunos, quanto professores desistirem, entretanto a formação em Licenciatura em Educação do Campo já a faz pensar nessas situações e preparar-se para valorizar o que o campo pode oferecer, ressaltando os pontos positivos e a necessidade de permanência.

Ao final, a entrevistada “A” analisa as mudanças internas e externas que aconteceram com ela após a aquisição de direitos: a entrada em uma universidade pública. Ela sente a valorização, ao passo que tem conhecimentos sobre os seus direitos e as outras pessoas reconhecem que ela os tem e os conhece.

Dá para visualizar assim, no sentido, quando alguém pergunta: "Ah, você está fazendo curso...", eu falo: estou. "Que curso que é?" Ciências Sociais. "Onde é?"; na UFMG. A conversa e o olhar sobre você mudam. [...] E muda muito. E, a partir do momento que você, assim, às vezes, a pessoa... isso até nem convence tanto ela. Mas, a partir do momento que ela passa a dialogar, que eu já tenho mais ou menos, assim, noção, vamos dizer, dos direitos, falando de educação... [...] dos direitos que as pessoas do campo têm, que isso hoje é garantido, que tem uma lei que fala que... né? [...] Que tem esse direito assim. Ela vê que... aí, assim, a pessoa meio que dá uma recuada, que pensa: "Ah, então quer dizer que ela tem um conhecimentozinho de alguma coisa?" Assim, sabe? Já sabe e vai conversar comigo de uma maneira diferente que ele ia conversar com um trabalhador rural lá da minha comunidade. [E antes você acha que iam te desvalorizar?] Provavelmente. (Entrevistada “A”, 34 anos)

Por seu perfil militante, a entrevistada “A” demonstra possuir questionamentos e argumentos contundentes em relação às dívidas que os governos e sociedades têm para com as populações do campo. Demonstrou na sua fala que age individualmente e coletivamente pela garantia de direitos e que a Educação do Campo é uma das formas possíveis de superação das desigualdades e violências. As tensões que narrou dizem respeito às situações da posse da terra e da aproximação entre o campo e a cidade. A presença da monocultura – soja e milho – aparecem impulsionadoras dos conflitos e da retirada de condições de vida e de sobrevivência. Assim, se inicialmente ela demonstrava uma RS de que diante da violência é necessário resistir, permanecer no campo e lutar por direitos, ao passar pelo LECampo ela reforça seus objetivos e representações sociais e se sente mais preparada para a luta.

Entrevistado “B”

“B” é homem, 25 anos, cursa a habilitação de Ciências da Vida e da Natureza, reside no município de Almenara com a mãe e a irmã. Sua vinculação com o campo se dá a partir de seu trabalho como professor de língua portuguesa e espanhol no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, há cinco anos, em uma escola que é situada no campo e que faz parte rede municipal de ensino.

O entrevistado “B” considera que a violência acontece no campo e elencou os seguintes tipos de violência: **a.** violência decorrente do uso de álcool e outras drogas; **b.** violência contra a mulher. **c.** agressão sexual, iniciação sexual muito jovem por influência da família, com parceiros mais velhos que tem poder aquisitivo; **d.** agressão física nos movimentos sociais de luta pela terra; **e.** impedimento das mulheres em estudar; **f.** agressão física em mulheres; **g.** evasão escolar devido imposição do cônjuge; **h.** falta de perspectiva de futuro, não acesso à educação superior. A violência se apresenta como algo que incomoda os profissionais da escola, principalmente às relacionadas à mulher, às alunas crianças, adolescentes e às mães.

É inclusive para formar a turma do EJA que é à noite, nós professores, nós fomos atrás das comunidades rurais circunvizinhas da escola. E ao tentar ir numa casa lá, nós deparamos com o pai de um aluno lá batendo, né, na mãe do aluno. [...] Isso, estava já tomado acho que cachaça, tinha tomado algo lá e estava violentando a mãe, esmurrando a mãe do aluno. [...] Aí nós, professores lá, como lá pega celular, aí o coordenador da escola acabou chamando a polícia. Porque nós deparamos com aquela situação muito desagradável assim. Nós como professores, ali, no meio da comunidade, né, com várias pessoas [...] Ela é comum e lá na zona rural, ela é muito comum, mas principalmente o que causa ela ser comum assim é o álcool, porque os jovens das comunidades... nós lá temos alunos que têm faixa etária de onze a dezenove anos de idade, a maioria já faz uso de álcool. [...] Tem acesso e faz uso [...] coisas que eles compram mesmo, lá na cidade e levam para suas casas, e lá é comum... Na reunião de pais, nós professores alertamos sobre esses dados, assim sobre a violência mas mesmo assim eles acham normal, até na escola mesmo já levaram álcool, esse tipo de droga [...] (Entrevistado “B”, 25 anos)

Ao se deparar com uma cena de violência, os profissionais da escola interviram na situação. Por outro lado, para o entrevistado, essa violência dentro das famílias se faz a partir do uso abusivo de álcool, que se inicia na adolescência, os profissionais da escola já evidenciaram este fato aos pais, uma prática comum da comunidade. Outra prática que é

naturalizada na comunidade e que é indicada como violência para o entrevistado “B” é a relacionada às práticas sexuais, como abusos e iniciação precoce ao ato sexual.

Tem a violência sexual [...] Ela tem crescido durante os anos, tem seis anos que trabalho no campo, de 2010 pra cá eu vejo que tem crescido... Na maioria dos casos é porque, por as pessoas do campo terem menos condições de vida, os próprios pais, eles empurram suas filhas ou até mesmo seus filhos, a maioria, as filhas, fêmeas para pessoas mais... idosos, que tem mais poder aquisitivo, que já é... Que tem dinheiro... [...] e acabam sofrendo esses abusos, e muitos alunos nossos mesmo já, que até mudaram de cidade por essas questões, por sofrer esse tipo de abuso sim... se dá mal na escola e tudo, e se confessaram pra algumas professoras, relacionadas à ciência lá da escola, que tem mais vínculo e contavam que estavam passando por aquilo, que a mãe e o pai submeteram a criança `aquele tipo de violência. (Entrevistado “B”, 25 anos)

As relações amorosas iniciadas muito precocemente acarretam submissão e a presença da violência, o que faz com que as mulheres acabem por abandonar a escola.

[...] nós temos alunas que já até saíram, faixa etária de 15 anos porque começaram a namorar e os namorados não queriam que elas estudassem mais... [...] machismo. Aí, ela mesmo assim... eram boas alunas, iam pra escola e tudo mas depois os namorados acho que começaram com agressão física dentro de casa, elas acabaram optando por sair da escola. [...] principalmente para com as mulheres... (Entrevistado “B”, 25 anos)

O entrevistado coloca o esforço dos profissionais da escola na intervenção das situações de violência na comunidade escolar, porém ele indica que os pais que necessitavam da intervenção participam das reuniões em menor número.

Tanto quando a gente sabe desses acontecimentos, que a gente chama as famílias, tem reunião de pais, a gente tenta conversar com eles... a gente vê que o número de pais presentes são menos, os pais que não tem problema, vamos dizer assim... com os filhos, que os filhos não contam nada, eles aparecem em reuniões, eles participam da vida escolar dos filhos, já esses que passam por essas situações são os menos frequentes, então, vimos eles como parte negativa do campo... [...] ficam intimidadas de se relacionar com a escola ou até mesmo outros lugares... vivem isoladas com esse tipo de receio. (Entrevistado “B”, 25 anos).

Ele informa que a visualização sobre a violência contra as mulheres só começou a ser vista a partir da sua experiência no LECampo. A partir das discussões e das metodologias de ensino aprendidas na graduação ele vê formas de possíveis intervenções no cotidiano dos seus alunos.

Antes de eu entrar no Lecampo... A minha... era normal ... a que eu tenho hoje. Referente assim aos anos de trabalho que eu já tenho no campo. Então, esses anos que eu já tenho no campo, então, eu já tinha uma noção básica de como era essa violência por esses anos que eu já tinha trabalhado. Ao entrar no Lecampo eles me fizeram refletir sobre o que eu posso fazer pra estar amenizando ou acabando com esses problemas da violência [...] Isso, na reflexão, meu posicionamento como sujeito do campo, o que eu posso fazer pra ajudar as pessoas do campo, nisso aí, com certeza o Le Campo tem contribuído muito. [...] ó... porque aqui no Lecampo eles... a gente trabalha muito a questão da interdisciplinaridade e voltada `a realidade dos sujeitos. Se eu vejo [que nas] minhas comunidades, onde eu trabalho, tem o problema com a agressão, eu posso estar utilizando em minhas aulas, recomeçando e adaptando-as com textos detonadores, que eu já trabalho com textos detonadores, relacionado aos temas posteriormente trabalhados, igual... violência. Então se lá tem esse problema com a violência, eu trabalho com textos relacionados `a violência e discuto com os alunos. Então nessa maneira de discutir com os alunos é que nós acabamos achando esses problemas, essas situações, inclusive quando essas alunas até mesmo foram procurar a professora de ciências foi sobre uns textos detonadores que nós discutimos, debatemos, e nós sentimos que esses alunos ao falar lá, ao comentar o texto, eles tinham chorado, tinham emocionado, então os professores tinham acabado de pegar esses alunos e começaram... aí que eles falaram dos problemas enfrentados em casa. [...] Então essa maneira do texto detonador mesmo, que eu aprendi aqui, de trabalhar essa interdisciplinaridade ajuda muito [...] Ué, isso aí é importantíssimo pra qualquer educador do campo, procurar essas práticas educativas voltadas para esses temas porque assim nós educadores consigamos [sic], né, reverter tais situações, que nossos jovens, nossos alunos sofrem todos os dias... familiares. E que... nós pensamos que não têm esses problemas mas quando a gente tá nessas práticas educativas que assim... contextualizam com essas situações, acredito que esses alunos... eles falam a verdade [...] A de gênero, eu acredito assim que a de gênero é a mais... assim, na comunidade eu já trabalho... a de gênero ficou a mais forte, assim... depois das discussões aqui no Lecampo, que aí foi discutida essa questão de gênero, duas alunas saíram de escola, essas questões assim ... então eu vi que a de gênero que eu não conseguia visualizar, definir... agora eu consigo (Entrevistado “B”, 25 anos)

A partir destas considerações ele aponta dois caminhos para a superação, ou fim, da violência que visualiza que os sujeitos do campo passam, a primeira sobre a denúncia e a segunda sobre o acesso à educação superior.

Ó... para evitar, primeiro tem que fazer as denúncias porque eu acredito, igual no campo mesmo, as pessoas sofrem violência, os pais dos alunos lá... só que eles não denunciam, então eu acredito que [fazendo] a denúncia constantemente, acredito que venha mudar mas eu vejo que as pessoas também não denunciam com medo, elas se sentem intimidadas pelo parceiro, por onde eles moram mesmo, assim, tudo ... então eles acabam não fazendo isso, eles procuram mudar ou separar... então a denúncia era um meio delas e acho que até mesmo procurar a escola, ou também o nosso país se criassem leis rígidas para acabar com... por que né... é um crime muito ruim pra nossa sociedade então, eu acredito que seja isso: a denúncia para os órgãos competentes, e o nosso país criar leis rígidas para que possa acabar com essas violências.

[...]

Exatamente, eu penso isso... que isso é fundamental para a comunidade. Se as comunidades tivessem, se esses alunos... eles formassem e viessem pra o Lecampo ou procurassem estudos em outras instituições... desenvolvessem e formassem, tudo, acredito que esses problemas das comunidades, eles diminuiriam porque tem comunidades, por exemplo, a cidade de Rio Pardo de Minas a maioria desses alunos do Lecampo, lá da cidade, eles fazem o Lecampo, então se esses alunos voltam pro

espaço onde eles vivem, então, essas pessoas que acontece isso, então essas pessoas se sentem mais intimidados, eles pensam “Gente, esse aluno se formou nisso e naquilo!”, então elas se sentem intimidadas com vergonha dessas pessoas. [...] Então se eu vivo num ambiente onde ninguém, todo mundo, ninguém é formado, todo mundo é igual, assim... eles vão continuar fazendo esses mesmos acontecimentos, então eu acredito que essa formação do lugar, do território onde nós moramos é muito importante para o crescimento do país. Se lá na comunidade mesmo todos os alunos passassem por essa faculdade, se forma-se, ser alguém na vida, procurar assim... acredito que esses problemas iriam diminuir [...] formação! [...] Eu vejo assim que para o pessoal da cidade, da Secretaria Municipal de Educação, os professores que nós convivemos, é... eles acham muito importante, acham bonito... um aluno lá do LECampo, da UFMG, lá de BH, [...] diferenciadas, diferente, é difícil entrar e tudo... já para os meus alunos lá da escola, eles acham super normal... pros alunos porque eles não tem esse conhecimento que é uma faculdade, né ... eles tem essa formação, então para os alunos, eles acham normal. [...] Ah, os alunos onde eu trabalho, eles consideram que seja muito longe... pelas expectativas de vida deles lá, eu acredito que seja coisa de outro planeta pra eles [...] Isso, Exatamente... Já tem comunidades lá que os alunos vão pra EFA e tudo, que eles são mais envolvidos, tem expectativas melhores, pra eles não... eles não veem ... tem uns que até pensam em ingressar aqui no Lecampo, mas já nas comunidades onde eu trabalho que já é quase outro município, praticamente, eles têm expectativas de vida bem baixa sim nesses valores. (Entrevistado “B”, 25 anos)

Fica ressaltado também na fala deste entrevistado o papel da Licenciatura em Educação do Campo para a superação das violências nas comunidades que os alunos do curso irão trabalhar. Ter uma perspectiva de futuro diferencia os alunos, fazendo-os possíveis vítimas de violência ou não. A saída, a partir da fala do entrevistado, é o protagonismo dos sujeitos do campo, do incentivo à outras vivências, do incentivo à educação que possibilita a superação da violência.

Analisou-se, enfim, que o entrevistado “B” não relatou suas vivências sobre a violência, assim passa pela violência como expectador daquilo que acontece com os seus alunos, ele as vê e, juntamente com seus colegas de profissão, tenta intervir. As informações dadas pelo LECampo contribuem para a visualização de tipos de violência que ele não conseguia visualizar anteriormente e faz com que ele possa agir com outros instrumentos, na interdisciplinaridade. Durante toda a sua trajetória ele se coloca como um expectador da violência podendo agir sobre ela, por isso não se notou movimentos nas suas formas de pensar, sentir e agir diante da violência.

Entrevistada “C”

“C” é mulher, 23 anos, cursa a habilitação de Ciências Sociais e Humanidades. Atualmente não tem emprego fixo, sendo que nos últimos meses trabalhou como professora substituta, servente escolar e feirante. Espera que com o fim do curso consiga trabalho em sala de aula. Sua vinculação com o campo se dá a partir da sua família, ela morou no campo até os 19 anos quando se mudou para a cidade devido ao casamento. Mesmo morando na cidade considera-se campesina, marcada nos seus hábitos e tradições, além de que seus pais continuam morando na zona rural do município.

Segundo a entrevistada “C”, sua entrada na LECampo deu-se por insistência de sua mãe que fez sua inscrição e a incentivou na vinda para o curso. Ela já o conhecia por causa do sindicato de trabalhadores rurais ao qual sua família é filiada, mas a participação da mãe foi essencial. A dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho e as tarefas de casa foram um dos motivos de escolher a LECampo.

O que me fez vir para cá foi através do sindicato que eu fiquei sabendo do curso, que minha mãe trabalha no sindicato e ela me informou sobre o curso. Ela mesma que fez a inscrição para eu fazer o vestibular. [...] E era uma oportunidade de estudar e não precisar me mudar para a cidade porque eu nunca tive interesse de sair para poder estudar. [...] Meus pais moram e residem no campo. [...] Eu não. Eu me casei há quatro anos e depois que eu me casei que eu me mudei para a cidade, mas eu morei minha vida toda no campo. [...] eu encontro desafios para estar aqui, dentro do meu casamento eu encontro desafios por estar estudando. [...] Porque o meu marido não mora e nunca morou na roça, mas ele tem essa mentalidade [mentalidade que ela considera tradicional do homem do campo]. Numa cidade do interior todo mundo tem a mesma mentalidade, e ele vê isso, que eu não tenho necessidade de estudar, de estar longe, que isso é como se eu estivesse extrapolando as regras de uma família. Eu encontro dificuldades o tempo todo. (Entrevistada “C”, 23 anos)

A partir deste primeiro ponto, a entrevistada “C” evidencia a sua dificuldade em fazer a sua graduação e começa a apontar outras violências que ela percebe que acontecem no campo, principalmente com as mulheres: **a.** agressão contra a mulher; **b.** violência sexual; **c.** desvalorização da mulher; **d.** jornada de trabalho exaustiva, sobrecarga de trabalho e decorrente desvalorização do trabalho da mulher; **e.** os crimes ambientais da monocultura de eucalipto aparecem como algo resolvido, mas continuam na memória coletiva da comunidade; **f.** dificuldades para frequentar a escola; **g.** discriminação para com as pessoas do campo na escola; **h.** evasão escolar decorrente do preconceito, desvalor da mulher e a logística de transporte. Dessa forma, ela complementa:

[...] no campo é o que me deixa mais indignada, principalmente na minha região, de violência contra a mulher. Principalmente do parceiro da mulher, tanto que na minha

monografia, se tiver acesso depois, você vai ver alguns casos dela como um ser que tem que obedecer às ordens, como se fosse uma pessoa que não tem autonomia de si mesma, entende? [...] (Entrevistada “C”, 23 anos)

A partir desta indignação para com a violência contra a mulher campesina, ela narra alguns fatos em que teve, ou não, poder de intervir na situação. De outra forma, ela fala sobre o quanto este tipo de violência, como agressões físicas, sexuais e a iniciação precoce às práticas sexuais estão naturalizadas nas comunidades rurais de seu município.

Tenho vários casos específicos. Tem um que, inclusive, é de uma pessoa da minha família [...] É campesina e mora lá na zona rural da comunidade. Ela, eu não sei qual o motivo, se vê dependente de uma pessoa que violenta ela o tempo todo, que agride ela o tempo todo, isso há mais de dez anos. [...] Ela ainda continua com essa pessoa. Eu já entrei até no meio de confusões deles. [...] Mesmo assim ela continua. Quando as agressões são muito fortes ela chega a fazer denúncias e separam. Só que, eu não sei por qual motivo, quando está sempre perto da audiência, ele consegue voltar com ela e ela retira a queixa e deixa todo mundo indignado, porque a gente pensa que vai resolver o problema e na hora ‘H’ ela sempre retira a queixa. (Entrevistada “C”, 23 anos)

No relato, a entrevistada apresenta que a atitude do sujeito que é vítima da violência é elemento crucial para a continuidade ou a sua superação. Na sua representação, se o sujeito violentado aceita a situação posta, a violência continua e se ele se nega, a tendência é a superação da violência. A cultura aparece como mantenedor da violência que a mulher sofre, assim como a dificuldade de visualizar seus direitos, a situação de dependência e a sensação de fragilidade, todas elas fazem com que a mulher não encontre subsídios para ‘sair do lugar’. Em outro momento da entrevista ela relata sobre a submissão em que uma mulher do campo encontra-se e justifica isso pela cultura – costumes tradicionais – e práticas religiosas:

[...] uma menina de 23 anos que ainda vive com o marido dela por medo de ameaças que ele faz de morte, ameaças de tirar o filho dela. E ele a trata como se fosse uma escrava dele. Ela tem que ter relação na hora que ele quiser, no dia que ele quiser, independente da situação que ela estiver. Como eu havia falado, teve relação com ele em trabalho de parto, pós-parto. A criança nasceu e um dia ou dois depois ele obrigou ela a fazer com ele, então isso me deixou muito indignada quando eu fiquei sabendo e ela com medo de falar, ninguém da família sabia... [...] De certo modo, sim porque isso é mais das culturas. O que mais atrapalha é aquela cultura de que o homem tem que mandar mesmo e que a mulher tem que obedecer mesmo. Isso, no campo, é mais forte, principalmente por conta de algumas religiões, em que a mulher é vista como um ser que não precisa aprender muito, que tem que saber cuidar da casa, do lar e ajudar na roupa, mais nada. E o homem não, o homem é quem tem que fazer os negócios da casa, o homem é quem tem de viajar para comprar o que for e vender o que for. A mulher não pode fazer isso, tanto que até hoje ela é vista como um mal

necessário. Ela não precisa estudar porque ela não tem necessidade de estudar, porque o que ela precisa fazer não precisa de estudo para isso. (Entrevistada “C”, 23 anos)

A partir destas narrativas ela demonstra novamente a sua indignação, principalmente com as situações que ela presencia na sua família. Nesta indignação ela apresenta duas formas de enfrentamento que as mulheres do campo têm encontrado para superar a violência, uma delas é o controle reprodutivo e a outra é a organização de um coletivo de mulheres a partir do sindicato de trabalhadores rurais do município.

Nossa, eu fico muito indignada quando eu falo sobre isso porque eu vejo coisas de pessoas da minha família, de mulher estar lá o tempo todo ralando. Dia de plantar, dia de colher, dia de fabricação, que, no caso lá da comunidade, é da goma de mandioca. Ela rala o tempo todo junto com ele, mas a noite ele toma banho para descansar e ela não. [...] Ela vai cuidar da casa, entendeu? Por que tem que ser assim? Por que não pode ser os dois? Se ela pode ajudar... [...] Eu não sei nos outros municípios, mas no meu município, se você for olhar a realidade da vida cotidiana de uma mulher e de um homem trabalhador rural, às vezes a gente acha: “ah, mas o homem está lá de sol a sol”. É pesado, é, mas ele tem o momento dele de descanso no final de semana à noite, a mulher não tem. Lá nessa região não tem, é o tempo todo na sobrecarga. A única coisa que eu ainda vejo como vantagem, é que **a mulher aprendeu a se dominar mais, porque antes não. Lá, as mulheres tinham dez ou até mais filhos, hoje elas se controlam [...] Elas já sabem que não dão contam de tantos filhos, no máximo dois, três.** [...] E antes já era o marido que mandava, tem que ter tanto. Era assim. Então é a única coisa. **Tem um grupo lá de mulheres, que é do Movimento Sindical**, que ajuda muito a conscientizar a mulher que ela não precisa ser tão submissa ao marido. **A questão de ser submissa não é você obedecer às ordens deles, é você entrar em acordo.** (Entrevistada “C”, 23 anos, grifo nosso)

Esta reação das mulheres em busca de seus direitos não é aceita, há certa repressão a partir de argumentos culturais, comunitários e religiosos, colocando a mulher num patamar abaixo do homem.

Cada vez a gente percebe que ela [a mulher que foi violentada] se isola e se reprime, e as mulheres que se rebelam, são mal vistas. Por exemplo, eu resolvi sair, eu vou estudar, eu não quero isso e eu não aceito isso. Elas são mal vistas. [...] no sentido da cultura mesmo, da comunidade, da religião. Que não é assim, que tem que ser assim, que você tem que obedecer. [...] Se você não está obedecendo, você não está bem vista perante a comunidade. [...] Não é uma pessoa boa. [...] muitas vezes, o casal, como eu citei, trabalha e rala junto para poder comprar, adquirir um pedaço de terra, porque lá, quem tem mais terra é quem tem mais tudo, e o mérito é só do homem. [...] Os dois trabalharam, mas o mérito é só do homem. [...] Sempre está no nome do homem. Eu trabalhei algum tempo no sindicato e eu mexia muito com isso. Eu, pouquíssimas vezes, vi um tipo de terreno no nome da mulher. [...] Sempre está no nome do esposo. Tem essa coisa, os dois trabalham, mas ele quem leva o mérito. (Entrevistada “C”, 23 anos)

Segundo a entrevistada “C”, na escola as tensões vivenciadas na imposição de uma igualdade entre homens e mulheres somam-se a outros componentes como o preconceito para com os alunos do campo e as questões de logística e faz com que boa parte das meninas desistam de estudar.

Sim, e eu vivenciei isso. Quando eu fui fazer o Ensino Médio, a escola que existia, no município, do Ensino Médio, era apenas na cidade. Então saíam todos ônibus das zonas rurais, porque o município é muito grande, levava os alunos para estar às 7 horas da manhã na escola e estudar junto com os alunos da cidade. Isso era um desconforto muito grande. [...] Porque a gente era sempre mal vista, porque a gente saía às 5 da manhã de casa, chegava sempre muito cansado, não conseguia acompanhar o desempenho dos alunos da cidade, não se vestia como os alunos da cidade, então era junto e separado ao mesmo tempo porque ninguém se misturava com os alunos da cidade. Eram os alunos da nossa turma e a gente sempre mal visto pelos alunos mesmo e até, às vezes, alguns professores ficavam meio que com receio de que em algumas salas de aula, que tinha mais alunos da zona rural do que da cidade, a gente percebia isso. Tinha um preconceito muito grande. [...] Tinha aquelas brincadeiras de mau gosto. Para mim nunca chegou a falar não, mas eu já presenciei. Sabe quando, às vezes, o ônibus atrasava porque quebrava ou estava chovendo, eles ficavam fazendo piadinha quando a gente chegava, que os jecas chegaram para atrapalhar e não sei o que, o povo da roça, sabe? [...] Era bem desconfortável, mas era o único meio que a gente tinha de estudar. [...] **Ou era desse jeito ou não estudava.** Tanto que, nessa época, quando eu estudei, das meninas que estudaram comigo desde o início da primeira série, que sempre era a mesma turma, até o Ensino Médio, somente três concluíram. [...] Preconceito, distância, a logística. Tudo, [...] A questão do papel da mulher na sociedade também [...] Não precisa estudar, principalmente isso. E também por uma questão sociocultural, porque os pais tinham o receio de mandar os filhos nos ônibus, principalmente meninas. Eram 25 km de distância de ônibus junto com um monte de meninos e meninas de muitas comunidades e sem ninguém para poder estar supervisionando, então eles tinham receio e não deixavam. (Entrevistada “C”, 23 anos, grifo nosso)

Para conseguir concluir os seus estudos a entrevistada “C” demonstra outra atitude possível diante da violência: resistir para conseguir sobreviver. Passar por essas situações, presenciar em sua família a violência contra a mulher – algo que parecia distante pela televisão – juntamente com a sua participação na LECampo fizeram com que ela mudasse suas representações sociais e se propusesse à luta por direitos, vendo o mundo de outra forma.

[...] eu presenciei na minha família há dez anos, então essa parte do homem contra a mulher a gente via muito mais na televisão e achava um absurdo e, quando começou a acontecer dentro da nossa família, dentro da nossa casa, a gente começou a perceber e a gente começava a se indignar com aquela situação, mas esse fato da mulher ser submissa a gente via como normal. Depois que eu fui percebendo, principalmente depois que eu entrei no E. Campo eu fui percebendo que não é bem assim. Nas aulas da Isabel, então...a gente foi percebendo que não é bem assim, você não prova que ama obedecendo. [...] Daqueles dias para os dias de hoje, muita diferença! [...] [hoje] eu entro no meio, eu já apanhei por causa disso! [...] Eu acho que todas, eu não vou citar nenhuma não, porque todas as disciplinas que a gente teve durante o curso nos

mostraram mundos desconhecidos. Não mundos desconhecidos, mas elas possibilitaram a gente olhar com outros olhos para o nosso próprio meio. A gente ver, questionar, a gente duvidar de tudo, a gente não aceitar tudo que vem, então todas as disciplinas. Hoje eu vejo o mundo de uma outra forma. Eu acho que muita coisa até da minha vida, que aconteceu na minha vida, se eu tivesse aprendido antes, muita coisa não teria acontecido [...] (Entrevistada “C”, 23 anos)

A partir do LECampo ela consegue propor que para superar a violência no campo as intervenções devem ser feitas na escola e no espaço comunitário, para mudar ‘uma cidade inteira’. Partindo da realidade do aluno, ouvindo-os, debatendo com eles a fim de proporcionar um reconhecimento das violências que acontecem na comunidade e na zona rural, sem ferir a cultura local, devagar e com ‘jeito’.

Eu acho que é uma questão bem profunda porque, primeiramente, você teria que trabalhar em uma cidade inteira. Você não iria conseguir mudar só pelos alunos, teria que ser uma coisa que a comunidade toda percebesse. Hoje não está tão difícil, mas valorizar mais o que a mulher faz, o trabalho de cada um, dando certo valor para cada um. E eu não tenho a mínima ideia de como. [...] mas eu acho que teria que ser um trabalho mais comunitário do que só escolar. [...] Eu acho de extrema relevância, principalmente nas escolas do campo, que tem coisas que não são vistas como violência. [...] Então mais de conscientização, de fazer a pessoa, todos, sentirem na pele e mostrar para eles que a gente não pode querer para os outros o que a gente não quer para a gente. [...] Eu acho que é muito pertinente e a gente tem que levar sim, saber levar também porque isso pode ferir alguma cultura também. [...] Tem que ser com muito cuidado. [...] Eu acredito que a melhor forma de trabalhar qualquer tema que seja, principalmente em campo, seria usar a própria realidade do aluno, citar alguns exemplos que eles têm conhecimento e que, às vezes, não sabem que é, gera ou é algum tipo de violência, por meio de alguma oficina ou debate, e eu acho que ouvi-los também. Ouvir eles eu acho que é uma coisa que quase não se faz, principalmente em escolas da zona rural, escutar. (Entrevistada “C”, 23 anos)

Analisou-se ao final que a entrevistada “C” fez um movimento de RS no sentido de sair de um posicionamento de aceitar a violência para sobreviver para uma RS de que é necessário resistir, lutar por direitos. Essa mudança foi impulsionada pelos níveis informacionais, pelo contexto de vida que a mesma teve ao longo de sua juventude e casamento e pela sua atitude diante dos fatos que aconteceram contigo e com sua família. A mudança a impeliu a motivar outras mudanças, dando informação, problematizando com os futuros alunos e buscando uma igualdade de direitos juntamente com o fim da violência contra a mulheres no campo, inclusive fazendo uma produção acadêmica – trabalho de conclusão de curso – sobre o tema.

Entrevistado “D”

“D” é homem, tem 21 anos, cursa a habilitação de Língua, Artes e Literatura e reside no município de Rio Pardo de Minas com os pais e irmãos. Como não mora na zona rural sua vinculação com o campo se dá de duas formas, a primeira por participar dos movimentos sindicais do campo e, a segunda, por trabalhar como professor substituto esporadicamente em escolas do campo.

Na sua narrativa menciona que as violências que acontecem no campo tem alguns motivos que para ele são os grandes problemas que devem ser enfrentados para a superação da violência no campo: problemas de relacionamento, alcoolismo, machismo, a luta pela terra e, principalmente, a falta de conhecimento e de políticas públicas. Apesar da sua aproximação com o campo, o entrevistado “D” tece sua fala com certo distanciamento, não se reconhecendo como campesino. Ele consegue enumerar algumas violências que considera que acometem as pessoas do campo: **a.** assassinato do cônjuge; **b.** suicídio; **c.** agressão física à filhos; **d.** agressão contra mulher; **e.** intimidação de crianças; **f.** omissão dos profissionais da escola em intervir em contextos comunitários, seja na comunidade ou nas aulas, a escola se exime de trabalhar os assuntos do contexto comunitário; **g.** agressões contra militantes da luta pela terra; **h.** preconceito e bullying e **i.** abuso sexual. Em algumas o papel da escola é reforçado como organização social que deve intervir para cuidar e evitar as violências.

[...] recentemente eu peguei uma licença [substituiu um professor]. É em uma escola no campo que fica no município de Rio Pardo de Minas, é, e nessa comunidade, assim é, sempre teve essa questão de violência com as pessoas do campo. [...] É, aí recentemente teve uma violência de, em que o pai ele, matou a mãe e bateu no filho e depois ele matou a si mesmo, aí foi recentemente nessa comunidade. Aí assim, é eu, eu presenciei dá, dá para dizer que eu presenciei porque era um dos alunos da escola então assim, de certa forma envolveu a escola também [...] Viu o pai matar a mãe depois... E depois o pai cometeu suicídio na frente dele também. (Entrevistado “D”, 21 anos)

A experiência com a violência aparece-lhe a partir da sua experiência docente em uma escola do campo, para tanto percebe que em alguns casos os atos de violência são motivados pelo uso abusivo de álcool. O recurso encontrado para auxiliar nas situações é a retirada das vítimas do convívio com o agressor, desta ação analisa-se que há o despontar de uma representação social de que diante da violência é necessário abandonar o lugar e fugir.

Que foi o pai alcoólico [sic], ele espancou a mãe e os filhos também, aí tanto que nós encaminhamos para o conselho tutelar para que eles pudessem tomar as decisões

cabíveis e, é pegou essas crianças e a mãe e hoje eles estão é, não estão mais na comunidade, levaram eles para a cidade. (Entrevistado “D”, 21 anos)

Se por um lado a violência acontece fisicamente, há também a presença de uma violência em favor da mudança, ‘psicológica’ na fala do entrevistado “D”, violência que também deixa marcas.

[...] eu acredito que uma outra violência que eu nem sei se é, se possa ser violência é psicológica. É, em que as pessoas por exemplo; lá nós tínhamos caso em que é, a mãe, o marido morreu recentemente, aí ela tem um, tem crianças e, essa mãe recentemente ela já quer arrumar um outro marido, aí as pessoas acabam assim debochando dessa criança que vai arrumar um padrasto e isso e aquilo, aí essa criança acaba ficando com aquilo na cabeça, chorando é ... porque ele não aceita, que ele não quer (Entrevistado “D”, 21 anos)

Para o entrevistado “D”, as pessoas que são vítimas das violências enunciadas por ele muitas das vezes ficam caladas, não buscam seus direitos, por que não os conhecem, algo que não resolve a situação e faz com que o indivíduo modifique seu comportamento, tornando-se deprimido. Há outra forma de representar, o que o sujeito do campo faz diante da violência, aceitar o ‘destino’ violento para continuar vivendo.

[...] as pessoas que eu, que assim, eu mais tenho contato, que eu conheço mais aprofundado sobre a violência que eles sofreram, a gente pode perceber que o comportamento daquela pessoa muda a partir daquele momento, é fica uma pessoa mais deprimida... [...] ele está mais sozinho, não se socializa com as demais pessoas, eu acho que é algo que ele carrega que a gente vê que ele está carregando aquilo para o resto da vida. [...] É, uma marca. [...] é porque assim, de certa forma as pessoas do, do campo, pelo menos, elas têm menos conhecimento de seus direitos, de como é, procurar um psicólogo, ou então procurar um outro meio, é que ele possa estar se cuidando em relação aquilo. [...] É o conselho tutelar, aí eles acabam ficando é calado, guardando aquilo só para eles mesmo, e as pessoas da cidade não, já tem é, já busca esses outros meios para viabilizar a situação deles [...] porque é quando está no campo quem sofre nas maiorias dos casos permanece calado e na cidade não né, já procura os direitos, já procura está de acordo com a lei. Aí eu acho que seria uma das principais diferenças que a gente mais presencia. (Entrevistado “D”, 21 anos)

A partir da enumeração dos fatos de violência, o entrevistado “D” indigna-se com a ausência de atenção da escola a certas violências que acontecem na comunidade campesina, colocando que os problemas da comunidade também são problemas que devem ser debatidos na escola.

É, é que nem no caso de, que aconteceu também nessa escola que eu trabalho, é porque só pelo fato de que, é aconteceu um abuso sexual, só pelo fato de que era próximo a

escola, o aluno já não pertencia mais a essa escola, ele já estava na escola do estado, saiu da do município e foi para o estado... Aí a escola acha que não é, já não cabe mais a escola se envolver naquele... Nos arredores da escola. Aí a escola acha que já não cabe a ela mais se envolver naquele assunto e não procura nem mesmo ajudar a família. [...] É assim, eu acho é, extremamente errado porque eu acho que a função da escola não é só é aplicar conteúdo, tem que estabelecer relações sociais também e também pelo fato de ter sido um aluno que foi daquela escola e que a escola também é da comunidade, de certa forma a escola envolve a comunidade também. [...] Nem era para tratar o sujeito, mas se trabalhasse assim nas aulas né, de uma possível prevenção que isso aconteça com outras pessoas e também tratar como se fosse uma coisa da comunidade [...] (Entrevistado “D”, 21 anos)

Sobre o papel da escola na mudança da situação de violência na comunidade circunvizinha, ele aponta que existem possibilidades para acessar tais conteúdos e auxiliar tanto alunos, como a comunidade em geral, possibilidades que estão no hall de atividades da escola.

[...] assim eu acho que a gente tem um leque de possibilidades de estar trabalhando isso tanto com os alunos, quanto como com a comunidade em geral. É porque a gente vai ter os diversos momentos para estar debatendo isso na comunidade e também né que é a função do professor, não é só é ensinar o conteúdo, ele também pode estar estabelecendo relações sociais em os alunos e a comunidade em geral. [...] ter tem né, mas agora... É citar...olha eu acho que é... assim eu poderia está levando isso para a sala de aula, algum conteúdo aqui do, do... Que eu aprendi aqui no curso e que poderia estar contribuindo para diminuir, para acabar com a violência no campo né? [...] voltando assim pro seio da escola e também para a comunidade eu acredito que sim é porque a gente tem, tem é pra, para o professor ele tem autonomia de produzir o seu próprio material. Aí assim, dentro da sala de aula poderia estar trabalhando com os gêneros que relacionassem essas é sobre direitos, sobre os tipos de violências, é os tipos de violências no campo e está trabalhando isso com os alunos e quanto assim, para trabalhar no geral na comunidade a gente tem os momentos que a gente participa das associações comunitárias que poderia também está levando isso como tema das reuniões. Se eles trabalhassem né, porque até o momento eu acho que, eu não tive essa oportunidade de ter um professor que trabalhasse isso em suas aulas. [...] A porque eles estão, a escola ela é muito ligada apenas aos conteúdos mais específico, é que não vai estar abrangendo tanto nessas questões sociais. É, mais eu acho que esse professor, se ele trabalhasse isso em sua aula, ele, ele ia está enriquecendo a aula né? [...] Esta é, e está gerando também nesse, nessas, nos estudantes em geral é, que eles pudessem está entendendo os direitos e que é que é violência, é porque eu acho que é de suma importância, seria de suma importância trabalhar isso nas aulas, principalmente é na escola assim, até mesmo no ensino fundamental, que o aluno já ia ter essa bagagem de conhecimento quando ele chegasse lá no ensino médio está entendendo? [...] O que é que é a violência, como evitar esse tipo de violência, seus direitos. [...] Aí eu acho que seria é ter conhecimento sobre direitos né, sobre, em relação ao assunto. (Entrevistado “D”, 21 anos)

Na representação do entrevistado “D”, a escola da comunidade não assume a responsabilidade de evitar a violência, já que fica retida nos conteúdos gerais do conhecimento e deixa as questões sociais de fora das discussões escolares. Ele narra as mudanças que aconteceram nas suas formas de pensar, sentir e agir diante da violência no campo, a partir de sua vivência na LECampo.

[...] eu antes [do LECampo]... eu pensava que violência seria só a agressão física. [...] Aí para mim violência seria só isso, agressão física. É ser agressivo [...] É porque de... são, conforme eu fui estudando, aí foi é, nas diversas disciplinas a gente pode perceber que existe inúmeras, inúmeros tipos de violência, que não é só o físico né? [...] É e que também há nos diversos contextos [...] Porque assim, antes eu pensava que uma briga de casal que nem sempre seria uma violência, seria apenas normal... Uma briga de casal. [...] Eu já sofri assim muito preconceito, muito bullying, mas acho que violência mesmo, ou o bullying já seria uma violência? [a partir da LECampo houve uma mudança no comportamento das pessoas] Ah sim, sim. A gente vê sim que tem uma diferença. A forma do tratamento, a consideração que tem é, é totalmente diferente. (Entrevistado “D”, 21 anos)

Ao analisar as mudanças representacionais que o entrevistado “D” sofre ao longo da sua narrativa, e no antes e depois da sua entrada na LECampo, percebe-se que antes ele vivenciava e representava a violência como algo que não acontecia, ou se acontecia ele não referenciava como violência, para ele anteriormente existia apenas a violência física, que mesmo assim era naturalizada. Diante da violência física, restava apenas a aceitação, o silêncio e a resignação.

Com a entrada na LECampo o entrevistado recebe informações sobre outros tipos de violência, em outros contextos e de diversas formas, passa a verificar que o que acontece consigo mesmo – o preconceito, o bullying – também são expressões da violência e verifica nos direitos e organismos já consolidados uma forma de sanar o problema. Seu movimento é de acessar políticas públicas, bens e serviços que já estão prontos, sem necessidade de luta, existindo uma RS de que diante da violência o sujeito deve procurar seus direitos, sem lutar por eles, o sujeito fica responsabilizado/vitimizado pela violência, ao passo que ele não age, por que não sabe, e o não saber é sua culpa. Apesar da mudança indicada e evidenciada pelo entrevistado “D” ele se coloca numa postura assistencialista em que os órgãos governamentais é que devem agir, em prol das pessoas.

Entrevistado “E”

“E” é mulher, 33 anos, cursa a habilitação de Língua, Artes e Literatura, é moradora da cidade de Icaraí de Minas. É filha de agricultores familiares, trabalhou na lavoura junto dos pais quando era mais jovem e atualmente ocupa o cargo de presidente em uma Associação de Pequenos Agricultores Rurais em seu município. Sua entrada na LECampo deu-se por interesse próprio no curso, ver nele a realização de sonhos, não sabia do aspecto formativo que o curso se propõe a ter.

E aí, é, eu vim mais interessada na Literatura, porque como eu escrevo...eu faço mensagens...lá na minha cidade, morre um e aí eles já vêm atrás de mim para mim fazer mensagens de sétimo dia para velar, ou mensagem de aniversário, ou mensagem para aniversário de 15 anos, é, escrevo poesias para namorado que eu nem conheço, né. Então, eu queria entender mais que tipo de escrita era essa, o que que era isso, então partiu mais para esse lado o meu interesse no próprio curso. [...] Até mesmo porque eu não sabia que era um curso totalmente voltado para a educação do campo, nessa perspectiva de que o sujeito...no fortalecimento da identidade do sujeito, eu não sabia...não tinha esse conhecimento. Eu vim obter esse conhecimento depois que cheguei no curso, depois que cheguei no curso foi que eu fui conhecer. [...] (Entrevistada “E”, 33 anos)

A sua entrada na Faculdade foi motivada pelo interesse de saber mais e realizar seu sonho de escrever um livro também surgiu da possibilidade de superar questões familiares, o menosprezo de sua mãe sempre lhe pareceu como um tipo de violência a que ela desejava enfrentar. A tensão pela atenção da mãe, a ausência de seus carinhos e a preferência pela irmã a faziam sentir-se desprezada e desigual.

Bom, eu vou...vou te contar, é, a minha vinda para o LeCampo e não sei se foi bem questão de violência não... [...] Bom, na verdade, quando eu me inscrevi...eu tenho uma irmã que ela é muito inteligente, a mais velha que eu, e aí como...por um lado foi bom...é, às vezes...eu percebo assim que sozinha, como eu faço essa análise, ela sempre foi ‘a protegida’ de mamãe, porque quando ela era pequena ela sempre desmaiava, ela sempre tinha alguns problemas, então, acho que a atenção sempre ficou voltada para ela... [...] E isso fez com que eu...tive que aprender, é, sozinha, eu tive que me virar. E aí, ela conseguiu, também através do ENEM, fazer Pedagogia e os elogios que mamãe fazia eram muitos, “Ela é muito inteligente, ela é trabalhadeira, ela é esforçada...” [...] E aí quando, é, eu falei assim “Ah, eu vou fazer o ENEM e vou conseguir porque eu vou mostrar para a mamãe que eu também sou inteligente”. [...] Aí quando eu consegui, o meu colega me ligou “você conseguiu!”, eu estava na rua e fui correndo para casa de mamãe contar a ela, foi a primeira pessoa para quem eu fui contar, né, fui toda empolgada, e pulando e gritando para falar para ela que eu tinha conseguido. [...] Aí ela falou assim “Ah, conseguiu...que bom...parabéns”, assim ela estava trançando um alho, fazendo uma trança de alho...só isso ela falou. Aí eu fiquei decepcionada, porque não era a reação...aí eu falei “Mãe, não é uma escolinha qualquer igual a que Leila passou não mãe, é uma federal”. Só que aí para ela...como também ela não teve muito estudo, ela não foi escolarizada, então eu acho que para ela tanto faz, você entendeu? E aí, quando...a minha intenção era só provar para ela que eu também conseguia... [...] De subjugações, sempre foi assim. E é uma percepção que não é só eu que tenho, os outros irmãos também tem. É tipo assim, é como se, é, isso fez com que eu...eu acho que foi, eu falo assim às vezes que isso foi o que fez eu reagir, não ficar calada diante das situações. Eu saber sair de algumas situações, eu saber enfrentar problemas, é, eu sei entrar e sair em qualquer lugar, sou bem aceita, sei respeitar, sei impor limites. Então eu acho que a falta de...eu acho que foi meio que uma falta de...não sei se é de carinho ou de atenção, fez com que eu me amadurecesse. [...] Assim, eu acho que foi isso. E aí, é, por um lado é bom, eu considero que é bom porque eu não sou tão dependente quanto ela é hoje, ela depende muito de mamãe até hoje, eu não, eu sou independente. (Entrevistada “E”, 33 anos)

Esta primeira demonstração do pensar, sentir e agir da entrevistada “E”, sobre o que é a violência e qual a reação frente a ela, demonstra que exista aí uma representação social de que, diante da violência, a entrevistada luta por seus direitos, buscando alternativas para que seja possível sobreviver com igualdade. A partir desta narrativa, ela traça outras violências que vivenciou ou que sabe que acontece com as pessoas do campo: **a.** agressão contra a mulher; **b.** agressão física e psicológica à criança; **c.** trabalho infantil; **d.** abuso sexual; **e.** terra inacessível à todos; **f.** preconceito racial; **g.** descaso do governo municipal: falta de profissionais para atendimento da população; **h.** silenciamento da população diante do descaso do governo e da falta de políticas públicas.

Novamente demonstrando a sua ação diante da violência, a entrevistada “E” relatou sua experiência para com as agressões de seu pai à sua mãe, a violência cotidiana e repetida a fazia questionar e tentar enfrentar o pai:

Assim como em todas as cidades pequenas, sempre existe, é, agressões físicas às vezes em brigas nas ruas, eu já vivenciei isso muito em casa mesmo, porque, é, uma coisa que me marcou muito... Meu pai, ele, até hoje, é alcoólatra... e minha mãe lavava roupa pra fora pra poder sustentar, né, a casa, e aí ele sempre chegava bêbado... e jogava as roupas que ela estava lavando no chão e aí, isso começava a discutir, começava a brigar, muitas vezes já presenciei eles batem...ele batendo nela, né, e eu era a única que enfrentava, que entrava no meio, que às vezes tirava, que às vezes apanhava, mas sempre evitando deixar ele bater nela. Então, eu vivenciei isso. Eu não sei...eu não sei bem te dizer porquê, mas eu acho que assim, nas famílias, os conflitos em relação aos vícios...na cidade pequena, geralmente o álcool é o que mais... É, leva o indivíduo pra...para o consumo né e aí acaba gerando...chega dentro de casa, às vezes...sempre quando a pessoa está sobre o efeito do álcool, é, não tem noção do que faz e sempre vai para a agressão, sempre parte para a agressão... Às vezes é com o filho, às vezes é com a esposa, mas sempre parte. Assim, na minha comunidade, é...hoje não mais, né, porque antes quando era uma cidade pequena onde não tinha um conselho tutelar, onde o acesso à polícia era mais difícil, existia muito isso... (Entrevistada “E”, 33 anos)

Seus relatos não se prenderam apenas no seu ambiente familiar, as cenas de trabalho infantil, agressão física e sexual contra crianças e adolescentes têm sido comuns no seu município e ela relata dois casos sobre este tema:

[...] situações de agressões físicas à uma criança, a mãe morreu, o pai deixou essa criança com a avó e ele é bem reprimido, ele é carente porque sente falta da mãe, então quando ele quer conversar, é, ele vai para casa de minha mãe, ainda bem que são vizinhos ali e a gente percebe sempre [...] conversando com ele, orientando, ele é bem dedicado na escola, mas a própria escola tem essa percepção dessa carência que ele tem devido também às agressões que ele sofre na casa da avó. A avó maltrata ele, faz ele levantar às cinco horas da manhã para ir para a roça com ela... É como se ele fosse o escravo da casa.[...]

O abuso sexual. Lá, é, assim, não na cidade, mas nas comunidades em volta tem acontecido muito o abuso sexual, inclusive com uma...é...uma aluna que tinha que sair cinco horas da manhã para pegar a Kombi para ir para a escola, então, no intervalo da casa dela até o caminho, o motorista abusou dela. [...] O próprio motorista abusou dela. [...] E assim, foi uma questão que os pais...acho que, se não me enganar os avós que criam ela, não quis levar para a frente, foi feito exames e tudo, foi constatado que realmente ela foi abusada... [...] uma adolescente, se não me engano [...] É, mas não só esse caso como vários outros de abuso sexual. [...] No início ela não queria falar. [...] Só que aí eles começaram a perceber que ela não...tinha acontecido alguma coisa e aí, com uma conversa, foi que ela pegou e relatou e contou direitinho como é que aconteceu. Então foi acionado o conselho tutelar, e aí foi todo feito o procedimento onde é que, é, eles conseguiram provar que realmente houve um abuso. Só que os pais, devido...justamente devido à cidade pequena o que rege ser a prefeitura, então, é, tudo vincula uma coisa na outra, e aí acaba que eles não querem...não vai, não abre processo, não faz nada, fica por isso mesmo. [...] Procurar um direito é uma forma de romper com a comunidade. E talvez até de expor... Como se já não tivesse exposto. E aí, acaba que, para não ficar muito...suponhamos que com uma carga muito pesada, aí eles preferem abafar o caso, não ir lá. Há relatos de...tem um irmão que tem um filho com a irmã. (Entrevistada “E”, 33 anos)

Nos relatos da entrevistada “E”, a violência não passa despercebida, ela deixa marcas, faz sofrer, envergonha e silencia. Ela relata que não existem conflitos por terra no seu município, no entanto a não conflitualidade não representa que todos tenham acesso à terra, uma vez que não há violência no campo, mas só há terra para quem tem poder na cidade, quem saiu e foi em busca de melhores condições de vida:

Lá o primeiro dono que chegou, que se apossou, que geralmente era aqueles fazendeiros... É, ficou com parte da terra, doou terras para fazer igreja, escola, é, e outra parte foi...foram loteadas, né... onde cada um, hoje em dia, tem o seu próprio espaço, tem a sua casa, tem a sua propriedade. Aí propriedade de terra...lá é assim, não tem briga pela...por terra. Cada um que quer o seu pedaço de terra vai lá e compra, numa determinada pessoa... Não é qualquer pessoa que pode, que tem essa condição, na minha cidade, por exemplo, não é qualquer pessoa que tem essa condição de comprar um pedaço de terra, não é, né. Lá, é, geralmente quem tem essa condição é quem são os fazendeiros mesmo, é alguém que tem uma situação, é, financeira boa... Que geralmente são pessoas que saíram da cidade, do campo, foi pra cidade, formou, estudou, virou doutor, advogado e voltou. Trabalha lá, então tem uma condição melhor. Esses são os donos de terra, são os proprietários, você entendeu? [...] Que geralmente são filhos de prefeito, são filhos de vereadores, são os próprios vereadores, são essas pessoas que tem terras... [...] Que tem mais poder. [...] Porque o indivíduo comum mesmo, lá, é, que trabalha, não tem condições de comprar a própria terra. Só que hoje, o pessoal do campo mesmo, eu vejo que eles têm uma condição financeira bem melhor do que quem está na própria cidade. [...] É, eles lá trabalham muito...como lá na minha cidade é... ela é considerada a segunda maior bacia leiteira do norte de Minas...então é muito forte a agropecuária lá, é, eles, é, tiram muito leite, entregam leite pra cooperativa... É, além do leite, é, tem também as plantações de mandioca, é, as hortaliças [...] o gado, o próprio gado, o boi de corte, é, então esse é o sustento de quem mora na roça, no campo. Eles têm...quando você chega, por exemplo, no campo, numa roça dessa...a casa, é, você não vê mais a casa como uma casa do campo, uma casa onde tem...está cheia de eletrodomésticos, melhor aparelho de TV, internet, carros...os melhores carros, moto. [...] Então assim, a situação financeira de quem está

no campo está nem melhor do que quem tem na cidade, porque existe também vários programas que ampara o pequeno produtor. (Entrevistada “E”, 33 anos)

Neste trecho há a menção à um conteúdo de RS no que diz respeito que para que o sujeito possa se desenvolver ele deve sair do campo, também aparece na fala da entrevistada “E” uma RS de que o sujeito do campo seja desprovido de conhecimento. Esta RS aparece vinculada às repercussões que a violência tem para os sujeitos que foram agredidos. A sequência comportamental fica estabelecida no desconhecimento, seguido de descaso político, falta de cobrança de políticas públicas e o esquecimento.

Bom, é, acho que a falta de recurso tanto da...que a própria não oferece para um tratamento... Ou pra orientações, acaba que fica no esquecido [...] É, **até mesmo porque as pessoas que moram mesmo na zona rural não têm muito conhecimento, né, dos direitos...** Então, é, tudo em cidade pequena rege em torno da prefeitura e aí há um consentimento de que, é, se o prefeito não está fazendo eu também não vou cobrar, está bom assim. Então, há um contentamento, e aí fica esquecido. Não há projeto desenvolvido, é, pensando nesse sujeito que se envolve com álcool, com drogas. É o que mais tem destruído as famílias lá, é isso, é as drogas, é uma cidade com, acho que 11 mil e 54 habitantes e a droga já é um...a droga e o álcool é o que mais tem destruído inúmeras famílias lá... nesses lugares. E assim, é, a pessoa que foi violentada... Já que ela não tem acolhimento, nem tratamento... lá a única coisa que tem é assim: eles colocam a pessoa para fazer um...passar por um psicólogo mesmo lá, da cidade, que na maioria das vezes, os psicólogos que vão para lá não...não...eu não sei se é assim, a prefeitura não dá suporte para eles desenvolverem um bom trabalho. [...] Então acaba que tem o profissional, mas não dá condição para ele trabalhar. Então são só orientações, conversas que, é, na maioria das vezes faz...vai ali, por exemplo, é, aconteceu um abuso, aí tem todo aquele processo, de ir para o Fórum, passar por aquilo tudo e mais...acabou, fica naquilo, não tem um tratamento, não tem um amparo legal, não tem um... nada pra essa família... Sofrem sozinhas. E tanto é que essa família, onde que eu relatei dessa pré-adolescente que foi abusada, ela não queria falar. (Entrevistada “E”, 33 anos)

O descaso reaparece pela falta de vigilância e a insegurança a que as pessoas do campo estão submetidas, a cidade aparece como lugar mais seguro do que o campo, já que o acesso às políticas públicas é raro para as populações camponesas.

[...] há uma diferença porque no meio rural mesmo, lá no campo, é, não existe tanta agressão física, né, não existe tanta agressão física quanto existe na cidade... [...] só que a maioria dos abusos, aliás, quase todos os que eu conheço, foi na zona rural e não na cidade [...] Eu acho que de... Eu acho que a falta de acesso, a falta de...de...de...não a falta de acesso assim...como é que eu posso dizer? Eu acho que, devido ser na zona rural, geralmente comunidades pequenas, é, terem mais, é, oportunidade para acontecer isso, como por exemplo, existe uma casa que é mais longe uma da outra, é, o trajeto do aluno às vezes é. Suponhamos que é um aluno, tem que sair para caminhar até um determinado...pode ser até uma venda, pode ser até a casa de um parente [...] Tem menos vigilância. Então tem como acontecer com mais facilidade do que na cidade. [...] na minha cidade acontece muito isso de fazer justiça

com as próprias mãos, justamente porque, é, as autoridades, é, fazem descasos com as violências. Então, acho que é por isso que existe um número muito grande de violência lá, é justamente por isso, porque eles fazem uma vista grossa ou não quer trabalhar, quando a gente liga...eu já presenciei de muitas vezes ligar lá para fazer denúncias e eles dizer que não pode atender. Quando eu te falo que tudo rege em torno da prefeitura é porque eles não faz...eles falam assim: “não pode fazer denúncia porque não tem o carro, o carro está quebrado”, quem tinha que consertar o carro é a prefeitura e a prefeitura não conserta o carro, eles não trabalham... eles não vão a pé. Ou então, não fornece gasolina. Mesmo que tenha gasolina, eles sempre querem gasolina para eles, particular e para a viatura, e às vezes a prefeitura não fornece e aí eles acabam que também não trabalhando. [...] É bem...muito reduzido. Existe quatro policiais para quase doze mil habitantes. (Entrevistada “E”, 33 anos)

Assim, diante destas violências, ela discorre sobre o que é necessário ser feito para superar a violência, que não deve ser apenas esperada a solução a partir do governo, há que se ter um ‘humanismo’, pensando no outro, agindo para o bem comum, na formulação de políticas públicas e na melhoria para a coletividade.

Eu vou pensando na minha comunidade, é, eu acho que falta, é, uma estrutura por parte da...da...como é que fala? Da prefeitura, dos órgãos governamentais. Porque, por exemplo, a cultura lá, ela é muito pouco influenciável, não é muito trabalhada a cultura, lá o único esporte que eles apoiam é o futebol, não há outras modalidades, é, agora que fez uma quadra na escola, que tão jogando vôlei, mas, por exemplo, a capoeira lá é mal vista, é vista como coisa de macumba. [...] Eu acho que a falta de ocupação com alguma coisa, eu até propus isso no plano decenal quando a gente estava discutindo, que falta por exemplo, uma casa, um espaço para trabalhar com esses jovens, até mesmo aqueles que é usuário de droga, porque ela não tem entendimento que a pessoa não escolhe simplesmente a ser um drogado, algo levou ele praquela caminho. E aí lá é assim, você é um drogado? Eu nem te nem te olho, você entendeu? Então é deixado de lado, é, falta tanto a participação, é, de quem tem o poder para resolver isso quanto projetos para estar...para estar ocupando esses jovens, para já está colocando esses pré-adolescentes que tão, é, surgindo com novas expectativas para estar criando algumas coisas para que eu não vá, ou para a droga, ou para o vício, para a violência, que seja. [...] Agora, de uma forma geral eu acho que...eu acho que há falta de companheirismo, há falta de...é. Como que eu posso dizer? De humanismo, há falta de se colocar no lugar do outro, de ser... porque a partir do momento que você se coloca no lugar do outro, você se torna uma pessoa mais humilde, porque você vai perceber...você pode sentir as dores do outro, você pode, é, sentir as dificuldades, as necessidades, né. Que é muito fácil julgar quando você não sabe do que o outro tá passando. [...] Então, é, o individualismo tem levado muito, é, as pessoas para a violência sabiam? Porque eles acabam criando um próprio mundo deles, né, e aí acaba gerando uma violência de alguma forma. Então, acho que o individualismo, a falta de solidariedade com o próximo é que tá... (Entrevistada “E”, 33 anos)

Ela admite que sua entrada no LECampo lhe trouxe mudanças, se antes ela já lutava diante das violências que vivenciava, sua luta ganhou mais argumentos e, com as técnicas aprendidas nas aulas ela consegue projetar trabalhos com seus alunos para minorar ou acabar com a violência.

É lógico que é uma questão que sempre é discutida na família, porque eu como vivenciei muito essa violência e não aceitava, é, eu era uma das que estava sempre questionando meu próprio pai, né, ele chegava a dizer para mim assim que quem era o pai era ele e não eu, que era eu que tinha que ouvir ele. E aí, é, tinha essa visão de que não era uma coisa boa, e muitas das vezes o que que acontece é que há a...existe a violência e não existe uma punição, e mesmo tendo autoridades responsáveis para fazê-lo, eles preferem, é...como eu posso dizer? Fazer vista grossa ou fazer um descaso para não resolver. [...] Eu acho que o LECampo está colaborando, porque, a partir do momento que eu estou, é, construindo um aprendizado diferente do que eu não tinha, já muda algumas expectativas, me fez tornar uma pessoa mais crítica, apesar que eu já era, mas ver uma crítica também, às vezes do ponto construtivo, às vezes...né, de opinião. É, eu acredito que, em relação ao campo...à violência do campo, é, o LECampo vai contribuir muito, é, eu sinto que eu vou aprender. Eu não percebo que parte do LECampo é que vai me ensinar, é como se fosse me conduzir [...] É, não vai me dar pronto. [...] Olha, eu acho muito importante, é, eu acho muito importante, é, o momento que a gente vivencia quando vai fazer estágios em outras escolas, porque eu aprendi, por exemplo, a minha primeira oportunidade de estar dentro da sala de aula, é, aconteceu de uma forma que hoje eu já tenho uma outra visão do que eu tinha antes, quando foi a minha primeira vez. [...] E eu acho isso interessante porque a cada vivência você aprende mais, essa...isso eu acho importante, é, para o meu aprendizado. Agora matéria, matéria em si eu gostei muito, é, de Gestão, Currículo e Escola. E, como eu gosto muito de política, eu gostei também de estudar Políticas Públicas [...] É, além da Literatura em si, porque eu gosto muito de escrever. Eu relatei isso em outras ocasiões, mas quando eu vim para esse curso o meu interesse era só ter um curso a mais e poder escrever um livro, que é o meu sonho, escrever um livro. [...] Eu acho muito importante, é, e até interessante porque como a gente vive numa comunidade pequena, que a gente conhece todo mundo, é, quando...quando...Nas minhas aulas de observação a gente sempre sabe o aluno que tem facilidade para sobressair, aquele que tem dificuldade, justamente nas questões dos sentidos que nós discutimos né. E às vezes acontece muito a violência em casa, que isso faz com que o aluno se sinta mais retraído, mais tímido, faz com que ele não participe das coisas e às vezes faz com que ele fique agressivo, que ele se torne agressivo, que ele não sab... não tenha disciplina, não sabe suportar, não sabe ficar sentado, não sabe ouvir, e eu acho muito interessante essa questão da violência em todos os sentidos. [...] Em todos os sentidos. Não só a violência contra a mulher, porque também existe violência contra homem, existe mulher que bate em homem também, né? [...] Então, e isso eu penso que seria uma influência que ela deveria ser abordada não só no ensino médio, mas eu acho que na quarta série, a partir da quarta, quinta série já pode estar abordando esse tipo de assunto, até mesmo a violência entre os colegas que às vezes há, né. [...] Então, como eu gosto muito de teatro...ou poderia ser abordado ou em forma de teatro [...] Poderia ser abordado, é, em alguns textos, em formas de cartas, em forma...é, variação textual, né. Porque tem aluno que tem dificuldade para fazer uma dissertação, mas às vezes ele tem facilidade para fazer uma tirinha, né, então eu acho que de diferentes formas. [...] Mas usando os diferentes...as diferentes formas textuais para expressar essa questão da violência. [...] Muito, muito. **Porque, é, quando eu cheguei aqui que eu descobri que o LECampo tinha essa identidade, é, que surgiu a partir de uma luz...de lutas, de movimentos sociais e tal, foi aí onde eu me identifiquei.** Eu acho que eu me identifiquei tanto com o LECampo justamente por ser uma luta e eu acho que eu estava sempre lutando por alguma coisa. Então quando eu cheguei, que eu descobri toda a história e tal, eu me encantei mais ainda e me senti em casa, acabei me sentindo em casa, eu pensei assim “Eu estou no lugar certo”, né. E aí Penha até me falou “você está no lugar certo e no lugar errado ao mesmo tempo, porque você não deveria estar nesse curso, você tinha que está lá na Belas Artes, porque você é uma verdadeira atriz”. E aí, isso só me motivou mais ainda. (Entrevistada “E”, 33 anos, grifo nosso)

Dessa forma, analisou-se os movimentos das representações sociais da entrevistada “E” como expansão da RS que já possuía. Ela inicia sua trajetória falando de seu posicionamento de luta para superar as violências que sofria, reforça suas RS nos contextos proporcionados pela LECampo e se apresenta como ser que age na coletividade, reconhecendo-se na luta e não se silenciando diante das adversidades.

Entrevistada “F”

“F” é uma mulher, 22 anos, aluna na habilitação de Matemática, atualmente reside na zona rural do Município de Grão Mogol em Minas Gerais. Seu envolvimento com os movimentos camponeses está articulado a partir do sindicato de trabalhadores rurais do município. Ela mora com os pais e os irmãos, trabalha com as tarefas cotidianas da casa e do campo.

A entrada dela na LECampo deu-se a partir da vontade de fazer uma graduação com a possibilidade de continuar residindo no campo. Diante disso, ela diz que o curso:

Então, e eu vejo que o curso ele é mais que um curso de graduação, querendo ou não é uma luta e para tentar acontecer nesse espaço, tentar permanecer no campo e ver ali não como espaço só de aquele trabalho braçal, cansativo. Que muitas vezes principalmente nós que somos jovens vamos dessa forma, tenta sair da comunidade e, levando essa educação [Educação do Campo], mostrando assim que o campo ele é um local de possibilidades que tem como você crescer nesse meio, eu acredito que as pessoas vão se interessar mais de permanecer ali naquele local. (Entrevistada “F”, 22 anos)

Ela narra que já teve acesso aos seguintes fatos que considera como violência: **a.** agressões decorrentes de abuso de álcool por parte do pai; **b.** negação do direito a escola, sair da escola para trabalhar, ou manter uma rotina e estudo trabalhar e estudar, faltar muitas vezes e em decorrência disso tinha que negociar com os professores. **c.** o machismo e a tradicionalidade do local, onde quem enfrenta é considerado como desrespeitosa, que agiu contra o Pai, fica considerada como “diferente” como não seguidora dos costumes e da família; **d.** a expulsão da terra pela monocultura de eucalipto; **e.** exploração do trabalho, por parte dos donos dos eucaliptais; **f.** a exploração da terra por parte da monocultura que a deixa imprópria

a produção e para o cultivo de subsistência dos povos daquela região; g. meninas que desistem de estudar para casar e cuidar da casa e dos filhos, se tornando propriedade do marido.

Dos episódios narrados pela entrevistada dois chamaram a atenção, o primeiro diz respeito às situações familiares relacionadas aos valores que dão mais poder aos homens, ao tradicionalismo das relações familiares, uso de álcool, agressões e a luta para estudar:

Eu já vivenciei, [a violência] tem a questão da violência doméstica mesmo também que meu pai já foi alcoólatra então, a minha mãe sofria agressões e as minhas irmãs mais velhas também, eu convivi com isso durante algum tempo, embora hoje não tenha [...] Lá o que se apresenta mais assim é mais o álcool, só que lá tem essa questão de o homem, tipo assim, o homem da casa ser dono, como se a mulher fosse posse, ela é como se fosse posse e os filhos e assim, muitas vezes igual lá tem muito caso de mulher que sofre agressão, [...] que tira o filho da escola para poder trabalhar, tipo assim, o pai ele se sente no direito de fazer isso é como se ele tivesse direito sobre aquela pessoa e ele que determinasse o que ela fosse... [...] E acaba às vezes maltratando, tem muito essa questão mesmo do afastamento da escola que lá os poucos que estudou é porque foi contra, porque lá é assim, você ser contra, você bater de frente e tentar continuar, você está desrespeitando, por questão assim de cultura, sabe, você está desrespeitando, você não é digna de respeito, você agiu contra, você desrespeitou seu pai da pior forma, tipo assim, você tentando lutar por uma coisa que é bom para você e eles veem como uma forma de desrespeito. [...] Acho que é uma coisa muito cultural, porque meu pai, hoje ele não é, mas eu vou dar um exemplo dele, mas quando ele começou eu acho que ele tinha uns 12 anos, lá era assim para o homem ser um homem de verdade ele tinha que fumar e beber, se ele não fuma e não bebe então, ele não é um homem, ele não é [...]E tem essa questão o homem, “para mim ser homem eu bebo, eu fumo e faço o que eu quiser”, aqui tem muito isso [...] Hoje em dia... que eu enfrentei muito, para mim poder estudar eu tive que enfrentar ele, era dois na escola e três dias na roça, ai teve essa questão também de conversar com os professores, que a questão da falta eles têm, mas para mim conseguir estudar foi dessa forma [...] Mas para mim estudar era, uma semana faltava dois dias ia três, na próxima tinha que faltar três e ir dois dias e não podia e era assim, eu não tinha direito de estudar durante o dia, nem final de semana, ano tinha esse negócio não, durante semana trabalhar na roça, cuidar da casa, cuidar dos bichos, esses trem, e só podia estudar à noite e ai já vem aquela questão a noite não pode ficar com luz acesa porque gasta energia então, tinha que se virar, momento de estudar era no ônibus, porque geralmente eu estudava muito no ônibus, no ponto nunca dava tempo, mas era mais no ônibus e na hora que chegava na escola, não tinha esse negócio de estudar em casa, então lá, a desistência assim é muito grande, tem muitos jovens que nem terminou os estudos e muitas meninas que assim acaba a consciência de que a mulher ela é só para reproduzir! [...] (Entrevistada “F”, 22 anos)

Em um segundo momento, ela narra sobre o abuso do trabalho nos empreendimentos da silvicultura, o desrespeito aos direitos trabalhistas, a dificuldade de ficar no campo e a necessidade de trabalhar para manter a família:

[...] tem também a questão do trabalho porque eu sou muito crítica em relação a forma de trabalho e as condições que somos obrigados às vezes a trabalhar no campo, igual os fazendeiros os que tem oferecem trabalho, pagam muito pouco e tem horário para

entrar, não tem horário para sair, alimentação é muito ruim e não tem aquele respeito é como se a gente fosse... tratamento como se tivesse tratando um animal e não um ser humano então, a minha família já passou muito por isso até por ser muito grande, a minha família é muito grande a gente teve que trabalhar muito pra fora, todos, todos teve que enfrentar isso e tipo assim, você tinha que se submeter a tudo para conseguir [...] Tipo lá tem a questão da monocultura, né, que a princípio eles chegam tipo mostra que aquilo ali vai ser algo bom para a comunidade, que vai trazer emprego só que logo depois eles conseguem meio que de certa forma ir expulsando o pessoal da suas terras para pode estar cultivando este eucalipto e depois, as promessas que tinha, ah, carteira assinada, essas coisas, não tem, a pessoa não tem carteira assinada, alimentação não tem, a pessoa tem que levar e quanto tem não é boa e não tem horário, tem horário para entrar, mas não tem horário para sair é até a hora que eles quiser. [...] Lá são os que trabalham que tem o contato assim direto, adoece, agora as famílias dos que não vão ainda não tem muito caso não, só tem outros fatores, que os rios secam, o lugar fica muito seco e o que antes se produzia no lugar agora não se produz mais perto, ai tem que começar a comprar tudo, o campo... você mora no campo, mas até uma verdura que você vai consumir você tem que ir na cidade para comprar porque lá [...] os que não são expulsos e que não consegue viver sobre essa situação, muitas vezes deixam, o lugar vai ficando isolado são poucas as famílias que permanecem no lugar e também tem tipo o custo de vida no lugar eleva, acaba se elevando mais ainda o que dificulta ainda mais com que esses sujeitos permaneçam no campo e que ai vem essa questão da crítica, de ver que o campo é um lugar atrasado tipo assim, morou ali a vida inteira, mas ele vê agora que o campo é um lugar atrasado ali não dá para mim vier, ali não tem trabalho, sabe, ai começa tipo assim, a culpa, eles não associam a culpa a esses outros fatores, mas é o próprio campo, eles esquecem que a vida inteira estava dando para eles viverem ali e viviam bem e por que que agora, só agora o campo já não dá para morar ali mais, o campo que ficou ruim, não é o campo que ficou ruim, são essas coisas, esses outros fatores... [...] Isso, é, não consegue argumentar, não consegue bater de frente e não tem muita essa questão da formação política local até porque não é de interesses deles, né, e o que eu vejo é isso, que nessa disputa quem perde são os pequenos agricultores, porque os que permanecem muitas vezes se submetem igual ao serviço que eu falei que é degradante sim e passa por inúmeras dificuldades até chegar um ponto de ter que deixar mesmo o local. E movimento social lá na região é algo que ainda é muito, praticamente não é presente, não tem muito não, lá o que tem é o sindicato, mas eu não vejo que o sindicato tem uma ligação muito forte assim com o pessoal do campo. [...] E quando a gente tenta discutir levar para outro lado, às vezes acaba tendo muita interferência [resistência], igual lá na Associação, porque quando você chega lá você vai discutir sobre essas outras questões, muitos não aceitam, porque o negócio deles, o que eles pensam, não, nós temos de ir atrás é alimento isso e pronto, sabe assim, quando a gente tenta propor algo “não, gente, vamos embora lutar, vamos embora tentar resgatar esse lugar, vamos embora tentar pôr esse lugar para produzir de novo” porque ele produzia, ai já vem esse discurso e querem tipo assim, já desanimado, sabe, descrente “não, não, isso não é possível mais não” e tipo para ele é isso, então foge e é até difícil você ir para outro discurso. [...] É ‘nossa’ e muito, até porque depois que eu vim para cá, antes eu não conseguia argumentar, bater de frente assim com as pessoas e hoje eu consigo, hoje se eu não consigo me defender as outras pessoas, pelo menos eu, eu consigo, ninguém passa por cima de mim mais, até porque o povo diz assim, acabam vendo a gente às vezes não vê com bons olhos, sabe, porque você chega com aquela visão tentando mudar as coisas começa alertar as pessoas, até lá em casa o pai ficou muito bravo comigo, porque hoje em dia ele oferece serviço assim, não é com carteira assinada, porque fala é para trabalhar a dia, recebe pelo dia de trabalho, assim, as pessoas entrava as 7:00 para sair depois das 18:00? Aí eu comecei a apelar, de início ele apelou comigo, mas eu falei, não importa o pessoal tem horário é até 17:00, no início ele achou ruim, mas hoje não, hoje já vejo que isso lá em casa isso mudou. (Entrevistada “F”, 22 anos)

Nas duas narrativas a entrevistada põe-se a questionar sobre a situação que tinha e tem vivido no seu contexto, notou-se que em ambas ela aceita no início o que é posto e depois ela tenta enfrentar a situação de forma a mostrar o que pode ser mudado. Nesse processo, ela encontra resistências, pessoas que não veem perspectivas no campo, que estão desanimadas e ainda pessoas que têm outros objetivos, porém ela não desiste, posiciona-se, “apela” e consegue mudanças. Entretanto, ela descreve que anteriormente ela não possuía esta habilidade, este processo deu-se a partir da formação política recebida no LECampo:

Primeiro que quando eu vim para cá acho que eu não tinha formação política nenhuma e eu não tinha essa visão que todo mundo tem direito, que todo mundo deve ser tratado tipo assim, com a mesma igualdade, eu não tinha essa visão e também eu não via essa questão mesmo da gente ter que sair do campo para estudar na cidade, eu não via isso como algo negativo, eu não via, eu não tinha essa concepção de que isso era ruim para região, de não ter escola ali não era bom, para mim tipo assim o que eu recebia estava... eu não tinha essa concepção ah, tem que ter uma educação no campo para mudar, para mudar essa... eu não tinha e quando eu vim para cá nem tanto no primeiro, no primeiro tempo de escola, mas no segundo igual que veio as aulas da Isabel mesmo, que trabalhava movimentos sociais essas coisas assim, aí fui mudando mais essa concepção e fui vendo a importância que a educação tem, a influência que ela tem no lugar e hoje eu entendo que, igual lá mesmo, é de urgência que se tenha essa formação, que não seja algo só na transmissão, não seja, tipo só transmissão de conteúdo, mas seja algo que forme mesmo o sujeito então, hoje eu tenho essa visão e defendo igual as poucas escolas que ainda tem, as multisseriadas mesmo, alguns criticam, mas para mim a gente é uma abertura para você estar trabalhando nesse sentido, você já tem que lutar para essas que estão ali permanecer e lutar para que venham outras que ofereçam do sexto ao nono e o ensino médio e que a gente consiga trabalhar da forma como a gente é preparado aqui. [...] a gente muda muito depois que a gente entra aqui, porque de início a gente não tem essa visão, não tem. [...] (Entrevistada “F”, 22 anos)

Essa mudança apontada pela entrevistada “F” também é percebida por ela em relação à sua concepção de violência, que passa de “Antes de eu entrar se me perguntasse eu ia falar tipo, violência é você ir ali e tirar a vida de um, só isso! [...]”, para:

Agora não, eu vejo essa questão do trabalho de forma desumana para mim é uma violência, a forma essa questão do machismo que está presente em quase todas as casas do pessoal do campo é uma violência, a forma como é a monocultura e não só ela o agronegócio, lá a monocultura é mais presente, por isso que eu levo como exemplo, mas... o minério também, a forma como eles chega se apropriando daquele lugar, expulsando as pessoas daquele lugar, é a violência, a invasão dos direitos é uma violência e essa negação de a pessoa não conhecer, sabe assim, quem sabe não (ininteligível) é uma violência, tipo assim, querendo ou não, se não é, contribui para isso. (Entrevistada “F”, 22 anos)

Os posicionamentos da entrevistada mostram a capacidade de visualizar situações que antes eram naturalizadas e que agora ela, de alguma forma, vê e se indigna diante delas. As

situações que estão ao seu alcance ela tenta resolver, mas não as faz sem tensões, num movimento de melhora, a seu ver, para si e para os próximos. Notou-se então que ela sai de uma posição de “aceitar tudo” para uma posição de enfrentamento, de conhecedora de seus direitos, para uma posição de luta. Ou seja, há um movimento representacional em relação à violência sofrida, se antes a RS vinculava-se a viver no campo em uma situação de submissão, atualmente ela expressa uma RS de ficar, resistir e construir novas formas de existência no campo. Por fim, ela relatou o que tem causado a violência no campo, assim como o que pensa como alternativa para a superação da violência notada no seu contexto:

Eu acho que até por essa falta de conhecimento às vezes que tem no lugar, porque a gente tem é muito grande, sabe? Não conhece, então, se torna uma vítima mais fácil para que outras pessoas cheguem e façam isso [...] O primeiro fator é levar, mostrar, porque talvez a pessoa vivencia, vive aquilo, mas não vê ainda não tem entendimento daquilo como violência, conhecer e saber que aquilo é uma violência sim contra ele e tentando trabalhar mesmo essa questão deles saber quais são os seus direitos e meios de se defender contra esse tipo de violência. (Entrevistada “F”, 22 anos)

Notou-se o reconhecimento a nível informacional que a participação no curso de Licenciatura em Educação do Campo trouxe-lhe, o reconhecimento por parte dela de que a informação sobre a violência é o melhor caminho para a superação das expressões de violência no campo.

Entrevistada “G”

“G” é mulher, 25 anos, estudante da habilitação de Língua, Arte e Literatura. Mora na zona urbana do município de Icarai de Minas. É conselheira tutelar e secretária de uma associação comunitária. Sua relação com o campo se dá pela aproximação, pela atuação como conselheira e por ter morado na zona rural do município.

Sua vinda para a LECampo deu-se a partir do incentivo dos colegas e da perspectiva de poder agir com mais segurança junto às violências que vivenciou e presenciou durante sua atuação como conselheira tutelar de seu município.

[...] o motivo que me levou também a participar esse curso, tem tudo a ver também com essa questão da violência no campo, da minha experiência profissional e assim, devido eu trabalhar a dois anos e meio no Conselho Tutelar, eu vivenciei muitas coisas, abusos, violência física, psicológica e assim, então assim isso me fez... claro que também foi incentivo dos colegas para estar aqui, mas esse também foi um dos motivos que eu sempre pensei assim, posso fazer alguma coisa, mas de que forma?

Principalmente na educação, porque o que falta hoje eu vejo muito isso, são professores que não... estão ali e não estão preparados, por exemplo, quando o adolescente, quando a criança é vítima de violência muitas vezes o profissional não sabe como lidar com aquela situação, muitas vezes faz com que aquele adolescente passa por constrangimento ou muitas vezes ele não sabe como lidar e simplesmente omite o que talvez o aluno passou para ele... [...] Como se não tivesse acontecido nada, deixa passar em branco, não assim, devido eu ter vivenciado isso acabou que eu me interessei pelo curso e também por querer tentar fazer alguma coisa de alguma forma tentar mudar essa realidade. (Entrevistada “G”, 25 anos)

Como conselheira tutelar, a entrevistada “G” presenciou diversos casos de violências em desfavor das crianças e adolescentes do campo. Para ela, a principal forma de violência que tem acontecido é a tentativa e o abuso sexual para ambos os sexos. A partir desta consideração ela narrou alguns dos fatos que teve contato.

[...] porque lá acontece mais [...] acontece mais devido, eu não sei se a falta de formação, com essa questão que acontece quando você menos, lá naquelas casinhas bem escondida você vai... aconteceu um fato de um padrasto que estuprou a enteada, ela ia fazer 12 anos, e assim teve a denúncia, a mãe não estava a gente conseguiu chegar no momento do ato então, foi uma experiência assim, que não sai da minha cabeça, sabe, você pegar aquela criança ali toda machucada, e foi uma coisa que graças a Deus a agente conseguiu, a gente recebeu a denúncia a gente já foi com a polícia então, a gente já conseguiu fazer a prisão e ir até o final, essa criança ela foi levada para fazer a perícia médica e depois ela passou por acompanhamento com psicólogo, com assistente social, infelizmente lá na cidade nossa não tem o CREAS que recebe... tem um tratamento mais especializado então, devido ter só um psicólogo para atender o município todinho, acaba que só vai... ela só desloca uma vez para ir na casa da pessoa, porque a pessoa não vai, muitas vezes ela não tem condições de ir até o CRAS, por exemplo, onde que ela atende então, aquela criança a gente teve que ter uma atenção maior da parte nossa, porque a psicóloga ela não tinha como estar ali direto então, ela meio que a gente mesmo teve que dar uma psicóloga e estar ali fazendo o trabalho com a criança e tudo. (Entrevistada “G”, 25 anos)

Nesta primeira narrativa, a preocupação expressa pela entrevistada direcionou-se a que tipo de acompanhamento a adolescente recebeu e o quanto, por vezes, a situação de afastamento de órgãos de proteção de direitos, a distância da cidade etc. pode ser um agravador das violências. O segundo fato narrado esteve no contexto escolar, propriamente no transporte escolar.

[...] aconteceu um fato lá de uma aluna, ela pegava ônibus 5:00 horas, ela era a única que pega ônibus 5:00 horas e aí o próximo que entrava era bem mais longe da casa dela e aí o motorista sempre passava no horário e pegava ela e aí a vó, o bom era que a vó era instruída e sempre conversou com ela “olha, minha filha cuidado” mora com a vó “toma cuidado, se ele quiser fazer alguma coisa com você, você corre, você grita, você fala alguma coisa” e num belo dia o motorista quando a menina entrou no ônibus, ela tinha 9 anos, mas uma menina muito inteligente, muito, sabe, bem assim, ela é bem inteligente mesmo, ela já sabia, porque a vó tinha instruído então, o motorista tentou abusar dela, estava alcoolizado e aí tentou segurar ela a força e beijar, e gritar e ela falou que aí contar para a vó e tudo e ele ameaçou ela, eu sei que estava passando

um motoqueiro na estrada e ai parou e ai ele foi e parou rapidinho ela falou desceu e pediu ajuda, ela conseguiu, e ai então assim, ela já estava instruída, mas se a vó na fala nem nada talvez ela ia achar que talvez o fato ia acontecer e ela ia ficar retraída ela não ia contar, porque é o que acontece então assim, eu cito esse caso, porque é uma forma de violência que mais acontece, está acontecendo muito, frequentemente, a gente até já estava trabalhando... (Entrevistada “G”, 25 anos)

Percebeu-se a partir desta narrativa a vulnerabilidade que algumas crianças do campo estão para acessar o direito à educação ao passo que se nota o papel da informação e do acolhimento familiar, a fim de evitar que a violência aconteça. Por outro lado, estar alcoolizado permite/justifica a tentativa da violência, como se fosse algo improvável de acontecer ou que exista uma RS de que homens sem ingerir álcool não são passíveis de cometer estupros. Os abusos sexuais não se restringem às meninas, a entrevistada também relata um pequeno caso em que um menino foi abusado.

[...] nós tivemos um caso lá de um menino que ele tinha problema psicológico, ele tinha 12 anos, e mais é nessa faixa também, e um senhor ia fazer 65 anos, tipo que comprou ele ofereceu moedas para o menino, levou ele para casa e teve a condução carnal, fez a perícia o menino falava que sentia muita dor no anus, ele não falava direito de como foi o fato, mas ele falava que ele deu a ele dinheiro e que levou para a casa dele e que desceu as calças dele e que machucou ele, ai ele falava, então, já tem fatos sim de meninos. (Entrevistada “G”, 25 anos)

Estas narrativas fizeram-na lembrar um fato de sua infância, no qual havia sofrido também um abuso por parte de um tio. Se por um lado este abuso a marcou, ele também a motivou a lutar por outros meninos e meninas que também são acometidos pela mesma violência que aconteceu com ela.

[...] porque quando eu tinha 12 anos, é 12 anos, a gente mora, nós somos 7 irmãos e tudo, morava numa casa bem simples e tal, minha vó morava do lado com os irmãos dela e ai teve um dia como eu dormia só num quarto ai um dia eu peguei assustei com meu tio me tocando e ai eu assustei e comecei ai eu fiquei assim sem ter o que falar, ai eu fiquei assustada e ele continuou ai depois eu falei para, para, e ai sabe, mas ai já é um ato libidinoso, já então, ai depois no outro dia eu fui contei para mamãe, consegui, ainda bem que eu consegui, porque muitas pessoas não conseguem pedir ajuda, não consegue, e ai eu fui e contei para ela o que tinha acontecido e ai teve toda uma confusão e tudo e isso eu ainda guardo dentro de mim, porque... [...], mas eu cresci com isso assim e depois quando eu fui crescendo eu fui aprendendo e adoro conhecer as leis e tudo, eu... minha irmã depois ela entrou no conselho tutelar e depois eu comecei a ver o que que era aquilo, para que que servia e tudo ai comecei a interessar e vi que identificava comigo pelo fato que tinha acontecido, depois eu acabei que entrei, entrei assim, com toda vontade de fazer justiça por aquelas pessoas indefesas e tudo. [...] Porque assim, poderia ter ido mais além, graças a Deus não aconteceu. Então assim é muito triste assim é uma coisa assim que dói dentro da gente, você vê que dentro da própria família acontece muitas vezes dentro da própria família então, é uma coisa assim que eu tenho guardado, às vezes... assim, hoje eu converso

com o meu tio e tudo, mas não é aquela coisa assim, é você lá e eu cá, tipo ele pensa que passou nunca sabe, mas é uma coisa que nunca saiu da minha mente. [...] ai fico se tivesse acontecido isso comigo como que eu não estaria, sempre fica passando aquele monte de coisa na cabeça. (Entrevistada “G”, 25 anos)

A violência, não concretizada no seu ponto de vista, foi marcante na sua vida, assim como para os demais sujeitos a que tem acesso no seu ambiente de trabalho. A falta de perspectiva, o isolamento social e a dificuldade de sair da situação de abuso são elementos que aparecem nos casos que ela tem convívio. A falta de apoio dos familiares e a ausência de políticas públicas também são entraves na superação da violência.

Ah, percebo assim, pelo o que eu tenho acompanhado, que acaba que cresce com trauma, a pessoa fica mais retraída, ela não consegue socializar então assim, tem pessoa que já aconteceu também, vizinhos e tudo então a gente percebe que a pessoa é mais retraída, ela não tem círculo de amizade, ela não consegue se sobressair então, afeta muito, ou que seja uma violência psicológica ou física tudo envolve, né. [...] É assim, eu acho muito raro aquela que consegue sobressair. Eu até queria contar um fato, mas eu não sei se eu queria que conste. É justamente como eu te falei, eu não sei se é por uma falta de informação ou se é porque... eu assim, eu não sei te dar uma resposta exata, mas acontece muito. Com que aconteça, né, talvez o fato de não saber pedir ajuda, não ter como pedir um socorro. [...] Por exemplo, quem sofre a violência física, por exemplo, a mulher, muitas vezes ela até tem vontade de fazer algo, mas não sabe como buscar, não tem como ligar, por exemplo, para pedir ajuda, muitas vezes até tem coragem, mas às vezes tem medo de “ah, se eu chamar a polícia para ele daqui a pouco como que eu ficar, ele não vai me deixar morar na casa, vou ter que sair” não tem essa consciência de quem tem que sair não é ela, é o agressor. Então, acontece muito isso. (Entrevistada “G”, 25 anos)

Dessa forma, se o sujeito violentado não tem informações e não consegue sair da situação de violência, não resta outra alternativa senão a espera pelo auxílio e assistência de outras pessoas, dos órgãos de proteção de direitos. Se por um lado esta perspectiva é bem vista por que demonstra uma necessidade de cuidado e atenção das políticas públicas, por outro revela uma representação social de que o sujeito do campo é desinformado, não sabe lutar por seus direitos e fica paralisado esperando a ajuda do outro. Revela ainda uma postura assistencialista aos sujeitos do campo.

Por fim, ela narra as mudanças ocorridas consigo mesma após sua entrada na LECampo. Se antes ela tinha uma representação social que diante da violência era necessário reagir e buscar apoio, ela através das suas vivências profissionais e da LECampo se sente mais preparada à intervenção, com mais argumentos e possibilidades para a atuação.

Eu acho que eu tinha bastante assim, eu tinha bastante conhecimento e antes de entrar eu já procurava saber como lidar, quem procurar, como tentar fazer justiça quando

algun fato acontecesse, e quando eu entrei no curso quando a gente passa a estudar as políticas públicas da educação do campo, várias disciplinas que vem abordando os fatos então assim, só aperfeiçoar o conhecimento da gente e esclarece, abre a mente a mente da gente para direcionar mesmo essa ideia, essa questão da violência mesmo. [...] Até onde eu posso ir, porque tudo também tem seu limite a gente não pode querer ir além, nem querer ir sozinha trabalhar em conjunto vem quem pode me ajudar. [...] eu acho que é justamente isso, porque muitos tem medo de se envolver, talvez de falar que aconteceu o fato e falar, não, mas se eu falar daqui a pouco eu tenho que provar e ir mais adiante. Então, eu como educadora e mais ciente da minha função e já conhecedora das leis, conhecedora de como poder ajudar o aluno então, isso vai ajudar e vai possibilitar com que os alunos eles possam ter uma confiança, eu sempre falo que quando o aluno ele tem essa relação com o professor ele acaba tendo mais abertura para poder contar o que acontece então, como educadora eu vou saber até onde eu vou, vou poder ajudar ali o aluno, a família e a comunidade em geral, através de palestra ou individualmente conhecendo a realidade do aluno. [...] É igual quando fala, hoje eu estava comentando com as meninas, lá na escola se você for falar sobre educação sexual os pais não quer e até os próprios professores não se abre, mas é uma coisa que eu acho que tem que ser trabalhado principalmente no campo, porque muitas vezes o aluno não tem essa consciência de que, por exemplo, se pode um estranho pode querer se aproximar de uma forma estanha ele não vai saber que tipo de carinho é esse que ele vai te dar então, acho que tem que ter essa educação ensinando sobre isso para os alunos do campo. (Entrevistada “G”, 25 anos)

Na análise da entrevistada “G”, o medo de se envolver com a temática acaba gerando mais possibilidade de que as violências aconteçam com outros sujeitos do campo, os profissionais da escola têm que ter uma contextualização com seus alunos e de alguma forma trabalhar com temáticas que possam protegê-los das eventuais violências que eles possam ser acometidos.

Entrevistado “H”

H é homem, 31 anos, cursa a habilitação de Ciências Sociais e Humanidades, reside na zona rural do município de Rio Pardo de Minas e é funcionário público em uma escola do campo. Seu envolvimento com os movimentos sociais do campo dá-se a partir da participação de ações da associação de trabalhadores rurais de sua comunidade. Sua família está envolvida com a produção orgânica e agroecológica, principalmente de mandioca, para a produção de “goma”. Sua entrada na LECampo deu-se de forma não planejada por insistência da família:

E aqui no curso, né, eu cheguei em 2011, meu irmão já estudava aqui, tinha 10 anos já que eu tinha concluído o Ensino Médio, estava em um momento assim que eu não tinha intenção nenhuma de estudar mais, né, estava muito cômodo para mim aquela vida de ganhar o salário mínimo e viver minha vida ali no campo, eu gosto muito do campo também [...] É, e aí eu, estava todo mundo insistindo, tal, peguei falei "ah, vou fazer". E aí eu fiz, não tinha nenhuma pretensão de passar e acabei passando e comecei

aqui no curso aqui, isso me despertou essa vontade de continuar os estudos. Foi muito bacana. Assim, mudou inclusive a minha forma de viver a vida, de ver, perceber os problemas relativo ao campo, né. Até então, as coisas que acontecia para mim era muito normal, eu não via aquilo como problema, achava que as coisas tinham que ser assim mesmo. O curso me deu uma nova forma de ver a vida, de pensar, de ter maiores anseios para esse povo do campo. (Entrevistado H, 31 anos)

No que diz respeito a violência vivenciada e sentida por este entrevistado, ela narra os seguintes fatos que considera como violência: **a.** a falta d'água decorrente do secagem de lagoas, poços e rios após a drenagem para a lagoa da fazenda próxima à comunidade; **b.** a falta de acesso à educação, decorrente da ausência de escola na comunidade; **c.** ameaça por parte de fazendeiros ao saber que existia um debate na associação que os contrariava; **d.** a ocupação por parte da monocultura uso da propriedade e da terra de forma ilegal; **e.** brigas e conflitos entre famílias originadas pelo uso e abuso de álcool; **f.** rompimento de barragem, contaminação do solo, perda de produção; **g.** promessas de indenização e convencimento; **h.** discriminação e consideração que os agricultores são atrasados; **i.** briga internas entre irmãos por divisa de terras; **j.** migração sazonal para conseguir trabalho; **k.** negação de direitos e falta de políticas públicas para o campo; e **l.** uso de agrotóxicos, uso ou não de herbicida.

Dos fatos narrados pelo entrevistado “H” entende-se que alguns deles estão entrelaçados com a monocultura e a existência de uma propriedade latifundiária de silvicultura que controla, agride e discrimina os camponeses. A primeira das questões apontadas como violência refere-se à ocupação e à criação de documentos, que o entrevistado desconfia que podem ser falsos:

Uma outra disputa pela posse da terra é a questão da monocultura do eucalipto. [...] Que as chapadas foram ocupadas [...] na década de 80, foram ocupadas pelo eucalipto, né. Na época eles pegaram, eles chegaram com uma promessa de, de que seria muito bom, traria um desenvolvimento muito grande, as pessoas, essas terras, elas... acreditaram. E assim, as pessoas enfrentaram o problema que essas terras, elas eram da pessoa, a pessoa tem um documento aí, não sei dizer certamente qual que é, tipo recibo, de por exemplo, 20 hectares. Mas ali, ele tem 5 hectares de terra baixa e onde tava essa terra alta, ele não declarava essa terra. Então legalmente essa terra também não era desse agricultor. E aí, aí gerou-se um conflito [...] os documentos não são, não dá a garantia de que essa terra... agora, tem alguns documentos, tipo recibo, todo escrito, muitos até bem antigos [...] Mas essa terra era da comunidade. De certa forma, onde as pessoas criavam gado coletivo era a “solta”, era utilizado pra colher frutos do cerrado, pequi, araticum. (Entrevistado “H”, 31 anos)

Implementada como uma promessa para o desenvolvimento para a comunidade, a “fazenda” começa a render outras violências para os agricultores, suas famílias e ao meio ambiente, como a falta e a contaminação da água:

[...] há fazenda que fica, inclusive, onde era uma nascente de água, onde foram feitas várias barragens [...] Essa água ficava retida, aí a contaminação dessa água é, o rio secou. Agora as barragens secaram, nesses últimos períodos agora e eles começaram a abrir poços artesianos. E agora começa a gerar na comunidade aquele debate mesmo. Até então, a fazenda era uma coisa boa. Em determinado momento ela gerava emprego, depois ela não gerava mais emprego para as pessoas da comunidade, porque as pessoas, esse fato das pessoas terem sua propriedade, ter sua fabriqueta para fazer goma, ninguém tinha necessidade de trabalhar para ele, mas se precisasse também, não ia ter tanta oferta também. Mas nós estamos vivendo num momento agora em que essas questões, elas começaram, algumas pessoas começaram a questionar isso e meio que assim, fala " ah não, a gente pode fazer nada contra, vai que a gente também precisa deles um dia". Aí falei uma vez "eles tão pegando nossa água, nós vamos ficar sem água". (Entrevistado "H", 31 anos)

Os conflitos que se originam na gestão da água na comunidade despertam nos trabalhadores locais associados a atenção sobre o que deveria ser feito, a ambiguidade em relação com a fazenda fazia com que eles se interrogassem sobre a melhor abordagem. As reuniões na associação passaram a não ser um local seguro, já que algumas pessoas foram ameaçadas.

Começa a ter um debate e, inclusive, eu já ouvi falar que essa fazenda, ela, até de certa forma ameaçou algumas pessoas. Não assim aquela ameaça direta, né, mas assim, tentou é, impedir algumas... Isso! Queriam saber porque que as pessoas estavam fazendo. Por exemplo, lá na associação, esse debate ele foi para associação dos moradores. Então, eles [a fazenda] começaram a questionar...[...] Vazou, porque tem pessoas, inclusive, que fazem parte dessa associação, que trabalham lá, que eu tenho conhecimento é em torno de 5 famílias. (Entrevistado "H", 31 anos).

A tensão na relação com os grandes proprietários fez-se presente no momento em que houve o rompimento de uma barragem e o prejuízo dos pequenos agricultores próximos.

Que acredita... vou pegar, por exemplo, um caso muito dessa fazenda. ²⁶Em um determinado momento uma das barragens deles rompeu. E desceu muita água. Então essa água foi levando tudo. Então, todo mundo que morava às margens [...] tiveram suas lavouras atingidas. Então envenenaram as terras que eram cultivadas à partir, do brejo, que hoje já tá muito seco também, né. Contaminou o solo, é, a fertilidade que tinha ali acabou, né. Que a enxurrada veio, levou, colocou pedra onde não tinha pedra, areia onde não tinha, fez muito buraco. E eu lembro que, na época, eles fizeram uma reunião e assim, foi um, o gerente da fazenda chegou para comunidade, né, e começou a falar "não, nós vamos pagar tudo, vocês não vão ter.... vamos passar na propriedade de todo mundo, vamos fazer um laudo, todo o prejuízo a gente vai pagar. Arame, se morreu alguma coisa, todo o prejuízo que vocês tiveram a gente vai pagar." E foi, por exemplo, na época eu não percebi isso, mas, no meio da fala dele ele começou a chamar os agricultores de atrasado. "Vocês têm que aprender a melhorar, a fazenda daqui é para ser parceira, é um exemplo pra vocês seguirem, vocês tem que aumentar

²⁶ Fazenda se relaciona à um conjunto de bens e haveres, assim como a uma propriedade rural, envolvida com atividades de produção agrícola ou agropecuária. São sinônimos: roça, sítio, terreno.

suas produtividades, vocês não podem ficar com essas rocinhas aí suas não." Eu lembro que, na época, meu pai foi questionar e falou "eu tô fazendo uma produção orgânica e a enxurrada chegou e levou tudo, eu me preparei muito pra isso." E ainda, ele falou assim, ó: "Você me desculpa falar, meu senhor, mas planta não come bosta não." [...]. Pareceu que pagou mesmo, e inclusive eu fiquei convencido de que eles que eles deram atenção, consertou a cerca, fez tudo, deu calcário lá para colocar nas terras, trator disponibilizou para pessoas, mas aí a gente pensa que na verdade eles não... isso foi só uma forma de tapear, e as pessoas acreditaram. Então acho que tem a, essa questão, um dos fatores que leva à violência pode ser isso também, né, essa... [...] Essa falta de informação, não sei se é falta de informação ou talvez essa benevolência, né, essa... nosso jeito de homem cordial (risos) [...] é assim, talvez essa, não sei se a palavra certa seria fragilidade, né, do homem do campo em não ter essa força de resistir contra o sistema, que é o crime. A falta de conhecimento ou às vezes até aquela, a bondade né que a gente faz. Às vezes é uma pessoa muito simples, aí o camarada chega, faz! (Entrevistado "H", 31 anos)

Nesta descrição o entrevistado complementa a sequência de relatos sobre a "Fazenda" que inicialmente se apropria da terra de forma irregular, gere a água e prejudica toda a comunidade e durante o momento de acidente ambiental 'finge' uma ajuda e ainda discrimina o modo de produção dos agricultores. Nesta narrativa o entrevistado demonstra sua modificação em relação ao seu posicionamento em relação à "Fazenda" e passa a questionar sua 'boa ação' para com os agricultores da comunidade.

Na análise do movimento feito, o entrevistado "H" narra a sua mudança de representação social da violência e do lugar que a violência ocupa na sua comunidade:

Talvez eu pensava em violência no campo muito assim, muito aquela questão assim.... Violência é o roubo que tem, mais essa violência nesse sentido, né, que, mesmo sendo uma comunidade do campo muito tranquila, é, demora de tempos em tempos mas acontece de ter assalto, essas coisas e tem. Sempre houve, né, e essa questão também que também é muito, muito rara de, assim, não é que é muito rara, né, mas que sempre teve né, que são as brigas, essa questão. Isso é uma forma de violência que eu vi, que sempre teve briga, mas nunca houve assim, questão de morte por exemplo. Na minha, quando a gente fala eu me entendo por gente, até que a minha lembrança atinge eu não lembro de ter... [...] A violência? Hoje, hoje tem um debate maior sobre a questão da violência, né. Mas o debate que tem sobre violência [na comunidade] é muito aquela violência da televisão. [...] ela é alvo de comentário, de debate. Isso é comum, a gente chegar por exemplo num bar, e aí as pessoas tão comentando: "Aí, você viu que passou na televisão, passou na Record?" Eles comentam muito mais sobre isso, né. E esse outro são, essas violências que são mais, acho que mais, não são tão expostas, assim, as pessoas conversam sobre isso assim, mas não assim no sentido de debater "a violência", assim o fato mesmo, um debate sobre o fato. Igual, por exemplo, eu falei a questão, né, que tá cada vez... [...] Então, a minha percepção mudou, eu acho que a violência tá no meio dessas, né, dessa negação do direito do sujeito. Acho que, para mim acho que acaba sendo uma violência. Que você tira o direito do sujeito que está ali no campo e talvez ele é obrigado a sair, por exemplo, num determinado período pra ir pro sul de Minas, trabalhar e assim, a família dele fica ali, parte da família vai, parte fica. Né, isso gera um desconforto. Às vezes o pai não tem, não dá conta de acompanhar, por exemplo, a família... e aí, essa também, inclusive essa questão do, agora me lembrei dessa questão também, dessa migração sazonal também,

ela é um pouco complicada. Né, há alguns fatos isolados de pessoas que saem pra ir [pro café] e quando volta, volta com a mente diferente, né, volta meio que... (Entrevistado "H", 31 anos)

A violência que antes era apenas discutida a partir do olhar à distância, apresentada e influenciada pela mídia, torna-se visível no seu próprio contexto. Questões que poderiam ser tidas como comuns passam a figurar no campo da violência, como é o caso da migração sazonal para o trabalho em lavouras em outras regiões do Estado. O entrevistado ainda demonstra que a violência sofrida deixa marcas nos vitimados e acaba por demonstrar as possibilidades de movimentos dos sujeitos do campo diante da violência.

Eu nunca parei pra pensar nisso, né, como que esse sujeito, né, como que ele... Assim, na verdade, eu acho que ele, é uma questão assim, eu acho que sente constrangido... [...]Então, acho que, é, pode desmotivar, e acho que tem uma coisa assim também que é muito, talvez eu sou. São, principalmente quando é em menor número, violência contra, por exemplo, uma pessoa, ou um número pequeno de pessoas. O fato dessa, de sentir impotente o produtor acho que gera assim, uma certa, eu não sei como que seria, como que eu falo isso, mas é aquela questão de você estar mal, mas você não tem nem com quem. [...] Não tem ação, não tem como fazer. Acho que você fica reprimido com o mal dentro da pessoa, né, que aí, não sei o que isso pode gerar. Mas acho que... [...] há casos e casos, né. Mas eu creio que, algumas pessoas elas conseguem, né, elas conseguem ir se superando, né. Mas em outros, eu não sei como que... porque tem, tem algumas violências também, a gente vai conversando vai lembrando, né, de algumas coisas. Até mesmo alguns debates. Por exemplo, em torno do cultivo da mandioca, o uso ou não do herbicida? É questão que eles travam vários debates, né. E assim, a forma que muitas pessoas que defendem o uso, elas ironizam e brincam muito e, tipo, insulta aquela pessoa que não usa, aí, eu conheço pessoas que ficam MUITO mal com isso [...] E que às vezes fala, começa a bater boca e aí quando vê, não tem como chegar a um consenso ali, aí ele sai, mas você vê como a pessoa, ela saiu do debate mas ela mantém ali uma raiva dentro dela, um rancor ali. (Entrevistado "H", 31 anos)

Ele também narra as tensões intrafamiliares em defesa da agroecologia e da ânsia em fazer as outras pessoas reagirem aos sistemas opressores:

Eu penso que teria que ser de uma forma, você teria que ter uma estratégia de ir fazendo isso bem sutil, aos poucos, né. Eu aprendi uma coisa nisso aqui com Isabel que tudo é um processo e que esse processo, ele é lento. Então isso mudou minha forma de ver outras coisas no mundo. Antes eu tinha um (-ininteligível) muito grande de querer que as pessoas assimilassem rápido um conhecimento, né. Hoje eu já tenho uma tranquilidade maior, você entende que, as pessoas, se descobrindo aos poucos, acho que, isso, acho que na escola tem que ser dessa forma. [...] Eu coloco como exemplo, por exemplo essa questão que eu falei do uso de agrotóxico. É, a história que eu sei disso é que a aula de práticas agrícolas que tinha na escola, o aluno, ele, inclusive (risos), foi meu irmão. Essa história aconteceu em casa. É, ele teve uma aula de práticas agrícolas, ele chegou em casa e tentou fazer o modelo, né, agroecológico de produção, né. E aí, na época, meu pai não deu muita bola. Aí na época foi meio interessante que ele desafiou. Meu pai falou "você planta de um jeito que eu vou

plantar de outro para ver qual que é melhor". E assim, o que, diz a sorte que o sistema agroecológico deu mais certo. Que isso nem sempre dá certo, né? Deu certo, e aí meu pai comprou a ideia. E aí... [...] Depois de ter testado. E ele na época falou assim, sou um dos primeiros, aí começou a (-ininteligível), fazer curso, e aí, quando ele ia falar contra agrotóxicos, essas coisas, as pessoas, era sempre um debate muito grande. As pessoas falavam que ele estava errado, que não tem isso e que você tem que aumentar a produção e tal. E assim, isso gerava muito debate. E aí, eu sei que, depois uma outra família que participava da associação, eu era da diretoria junto com meu sogro aí larguei também. Hoje ele já abandonou completamente. Hoje, um cunhado desse que era, que é da diretoria da associação também já tá abandonando praticamente. E assim vai. E aí, hoje, por exemplo, já tem muita gente. Então é um processo de aprendizado e é o que eu penso na escola também. Se você chegar com (-ininteligível) muito, colocar as cartas na mesa de uma vez, eu acho que vai gerar um outro conflito, né. Talvez seria um processo mais lento, mas bem estratégico, mesmo. Eu acho muito difícil, inclusive [...] Se você jogar todas as cartas na mesa eu penso que sim. (Entrevistado "H", 31 anos)

A partir das tensões cotidianas do entrevistado "H" e das suas vivências da violência na coletividade avaliou-se que houve uma movimentação representacional na qual o entrevistado sai de uma posição de aceitação da violência e realidade do campo, como algo normal, naturalizado e para uma posição de ver o que está acontecendo e de tentar mudar a realidade a que está submetido.

É, inclusive por questão pessoal minha, sabe, bem pessoal mesmo. Uma coisa que eu nunca percebi como violência, questão até de fazer brincadeira, colocar apelido, fazer uma, isso é muito comum. E é, é assim, é muito, é normal fazer isso. Sempre foi normal! [...] É, mas acaba que a pessoa aceita e, primeiro ela apela, depois ela aceita [...] Aí acaba aceitando, mas as pessoas até brincam, "ó, você colocou apelido e quando mais a pessoa apela, aí que é bom pra pegar". E assim, eu já fiz muito isso, muito mesmo, eu sou muito de brincar, de contar piada, de fazer isso, de fazer muita brincadeira. Mas aí, assim eu, acho que essa (-ininteligível) aqui no curso, no começo assim, hoje eu penso 2 vezes antes de fazer certo tipo de brincadeira com alguém, porque quando. Aí antes eu não me importava, se eu fizesse, colocasse um apelido em alguém e ele apelasse, eu ia falar "Não está dando certo". Hoje, é, eu tento ajudar o máximo mas às vezes acontece ainda. Não tô dizendo que eu mudei, assim, 100%, mas se chegar a acontecer, EU que fico chateado, aí eu... [...] eu não repito mais isso[...] (Entrevistado "H", 31 anos)

A tentativa de mudança faz-se presente intimamente e na família, nas relações comunitárias e na luta por melhores condições de vida no campo e pela Educação do Campo. Se antes ele não pensava sobre a violência, ou pensava apenas como roubos e furtos, agora consegue ver outros tipos de violência e tentar agir sobre elas.

Entrevistado "I"

H é homem, 31 anos, cursa a habilitação de Matemática, reside em uma comunidade rural que está se transformando em um assentamento pelo INCRA no município de Rio Pardo de Minas e é agricultor. Seu envolvimento com os movimentos sociais do campo se deu desde a sua infância e vivência familiar pela luta pela ocupação e posse de terra através da participação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Com traços de coletividade dos movimentos sociais camponeses, sua entrada no curso deu-se através de decisão coletiva.

[...] luta da comunidade que a gente tem, que uma das coisas que a gente viu necessário era a questão da educação no campo para fortalecer mais a comunidade e ao assentamento, uma das lutas, uma das bandeiras era a educação no campo é daí que surge quando a gente ficou sabendo da licenciatura em educação do campo aqui através do sindicato os trabalhadores rurais do município, aí a gente sentiu-se motivado a fazer as inscrições a participar das provas do ENEM para estar conseguindo e através disso a gente está aqui hoje, nós somos mais de 55 estudantes de rio pardo aqui e para nova turma já foi 14 pessoas que passaram para a próxima (ininteligível). Então, já tem todas as turmas anteriores 2005 – 2008 - 2009 – 2010, já tem estudantes que são formados aqui no curso. (Entrevistado “I”, 31 anos)

Em relação à violência, o entrevistado “I” narrou os seguintes eventos que considera como violência: **a.** a ocupação da Terra pela monocultura, em especial o eucalipto, e alteração do modo de vida após a chegada da “firma”; **b.** medo por parte das mulheres em percorrer o percurso que passava pela empresa, já que encontraria com muitos trabalhadores que vieram de fora, com medo de violência; **c.** desacordos e brigas entre pessoas que não eram da comunidade e pessoas que eram da comunidade decorrentes do início da luta pela restituição da terra; **d.** perseguição após o início do movimento de retomada da terra. As outras comunidades não entendiam, ou entendiam como luta contra o progresso; **e.** falta d’água devido a monocultura do eucalipto; **f.** perseguição pela polícia militar na época do acampamento, para amedrontar; **g.** já foram recebidos por pedras e foguetes em outras comunidades e decorrente preconceito em outros povoados, por serem considerados ‘sem-terra’ e ‘baderneiros’; **h.** violência contra idosos, por causa de dinheiro e maus-tratos; **i.** falta de oportunidades para com os jovens; **j.** roubos e agressões; **k.** falta de punição, apesar de saber quem é o assaltante ou o criminoso a polícia não vai lá, falta legislação e vontade do policial; **l.** medo de falar decorrente do medo de virar a próxima vítima da violência; **m.** na escola, discriminação pelos professores, por ser aluno do campo e chegar sujo da estrada; **n.** rejeição às pessoas do campo, ao movimento sem-terra; **o.** durante os estágios serem vistos como invasores na escola, rejeição por parte dos outros profissionais.

Da narrativa do entrevistado “I” três fatos são geradores de todas as violências, o primeiro diz respeito à empresa que se apropriou das terras da comunidade indevidamente e depois a retomada dessa terra, a segunda diz respeito à implantação do assentamento em que vive e o modo de vida das pessoas do campo e a terceira diz da falta de policiamento no campo e do medo em relação à violência. Estas três narrativas estão descritas e analisadas abaixo.

Sobre a implantação da empresa de monocultura de eucalipto este processo aconteceu quando o entrevistado era bem pequeno, mas ele se recorda do que foi falado e sentido na época

E sobre o assentamento sim, a comunidade nossa, o assentamento é porque a terra nossa, o território nosso foi ocupado pelas empresas de eucalipto na década de 70 e 80, a gente ficou lá convivendo com essas empresas por 20 – 30 anos e aí logo nos primeiros 5 anos os mais velhos conta que já começou a perceber os pontos negativos que as empresas estavam tendo e assim a gente começa a mobilizar, a conversar como que a gente conseguiria entender melhor essa questão de eucalipto por quanto tempo aquele eucalipto ia ficar ocupando as nossas terras e aí a gente viu isso, daí a partir disso a gente começou a conversar entre a comunidade, conversar com pessoas de fora para ver como que fazia, se aquela terra a gente tinha perdido mesmo ou não, se tinha como a gente pegar aquela terra ou se tinha uma forma de sobrevivência ali na comunidade junto com eucalipto e através de várias conversas as conclusões a gente percebe que dava para mudar um pouco, a gente percebe que a terra não era das empresas. [...] que a terra era do estado e que tinha um contrato com as empresas, mas que antes o território, a terra era da comunidade aí que a gente começa a perceber como é que a gente fazia para conseguir a terra de volta e aí tem uma longa história, mas assim, eu em quanto menino na época, jovem estudando lá e as escolas não debatiam, mas junto com a comunidade era debatendo para gente perceber isso até que a gente viu que tinha como a gente recorrer ir atrás do estado procurar os órgãos competentes para isso. Então assim, eu no caso estou presente na luta sempre. (Entrevistado “I”, 31 anos)

A história da vida do entrevistado e a história da sua comunidade enlaça-se com a história da implantação da empresa de eucalipto, assim como o histórico de luta e violência também se faz a partir da presença da empresa. A violência é sentida pela mudança dos hábitos da comunidade, da forma de visualizar e sentir o lugar.

[...] assim, eu acho que, conflito a violência a gente já começa a perceber lá desde o início, eu não sei se podemos considerar agora aqui, mas como uma violência grande a primeira coisa que os moradores se percebe com a chegada da empresa do eucalipto foi a violência com nosso território, a nossa morada, é o nosso mato, o nosso território que nós tinha lá como fonte de sobrevivência foi violentamente devastada, isso a gente considera como uma forma de violência contra o cerrado conta o bioma cerrado. [...] E conseqüentemente contra a comunidade, muitos, os animais, por exemplo, foram todos violentados, o cerrado, e aí a gente também percebe violência humana também, a gente com a chegada da firma o pessoal mais velho conta que o modo de vida foi modificado, o pessoal, a comunidade rural sofradora e tal, mas tinha um modo de vida, tinha um percurso que as pessoas fazia, aí as mulheres já ficaram ansiosas de fazer esse percurso, por exemplo, o marido está trabalhando na roça num lugar longe, a

mulher já ficou com medo de ir, por exemplo, de ir levar o almoço para o esposo que estava na roça a trabalhar, depois ia encontrar com muitos trabalhadores que vieram de fora que a comunidade não conhecia e acaba interferindo nessa questão, com medo de violência. (Entrevistado “T”, 31 anos)

Ao visualizarem as faces negativas da presença da empresa no seu território e da possibilidade de restituição da posse para a comunidade, há um movimento inicial de reivindicação dos direitos, nem todos os sujeitos e comunidades partilhavam do mesmo ponto de vista para o enfrentamento.

É, tem esses casos de início e aí quando a gente intensifica mesmo a luta para retomar aí sim aí a gente teve muita perseguição, porque assim, tem a comunidade e tem as comunidades circunvizinhas e [...] por não estar diretamente ligada ao território por talvez ter uma terra aqui e está morando num outro lugar não sentiu na pele o que a gente estava sentindo, por exemplo, a falta da água, se o cara está morando lá no [nome de uma outra comunidade] é difícil perceber que a comunidade lá está sem água por causa de uma monocultura de eucalipto, porque lá na cidade ele tem. Então assim, aí quando a gente mobiliza para retomar aí essas pessoas começam a enxergar a gente como que está atrapalhando o progresso que a comunidade não deveria agir assim com a firma que tinha que deixar a firma lá então assim, nesse sentido a gente sente perseguido sim, a polícia militar também a gente vê que ela na época do assentamento ela ia era para impor as regras através de violência, violentar as pessoas para que as outras ficassem com medo e não tocassem a luta, a gente já foi [...] [numa] comunidade vizinha a gente foi recebido por pedras, foguetes, e aí isso aí foi a violência que marcou muito a gente vê isso como violência também. (Entrevistado “T”, 31 anos).

Segundo o entrevistado a resistência das comunidades próximas rendeu muito preconceito e agressões em relação aos membros da sua comunidade. A principal consideração é que eles estavam lutando contra o progresso da região, as outras comunidades não “sentiam na pele” os efeitos diretos da monocultura do eucalipto. A desconsideração da luta dos outros justificava, de alguma forma, a possibilidade de agredi-los.

[...] na época que foi em 2004 que nós assentamos mesmo, tem um povoadinho lá perto mesmo que a gente não podia nem ir uma pessoa sozinho não, que a gente era cercado na rua e era... o povo gritava de longe “ó, o sem-terra, ó os baderneiros” o pessoal fazia isso não era nem só no povoadinho pequeno era em várias cidades da região, o pessoal da comunidade minha era considerado como esse povo, “é os sem-terra, é os baderneiros, está tirando o progresso” e se pudesse eles pegava a gente mesmo e... e aí assim, a gente evitava mesmo nem frequentava muito esses locais, o grupo pequeno, porque era... não! O que a gente não estava querendo a violência, mas eles vinham para cima da gente a gente tinha que... tinha que evitar, a melhor proteção a gente evitava, por causa disso o preconceito mais é isso, que estava atrapalhando o desenvolvimento e essa questão de ser considerado sem-terra mesmo no sentido ruim da palavra. (Entrevistado “T”, 31 anos)

O preconceito vem minorando ao longo dos anos, a percepção de que a comunidade lutava para um bem comum foi sendo pautada e aceita. O entrevistado percebe as mudanças, mas ainda verifica alguns sujeitos que não a entendem.

[...] agora nós acampamos em 2004 nós já estamos em 2016, já tem 12 anos, né, assim, já diminuiu bem o preconceito assim sobre isso a gente já conseguiu fazer alguma coisa lá no território e ver uma questão que muitos também falavam que era um pequeno grupo que estava querendo a terra e que depois a comunidade mesmo ia ficar sem terra (ininteligível) e ai assim, a gente foi nesses 12 anos só de embate mesmo assim a gente já foi conseguindo fazer alguma coisa no coletivo na comunidade e ai a gente está conseguindo provar o que a gente falava que não era só falando para conseguir a terra, mas era falando que a gente queria para a comunidade um bem comum e assim, ai essa questão do xingamento já estreitou bem, já está bem menos, ainda tem ainda tem alguns que olham para gente diferente assim, mas já diminuiu bem. (Entrevistado “T”, 31 anos).

Outras violências aparecem no cenário indicado pelo entrevistado. Em decorrência da falta de emprego os jovens da comunidade acabam indo para outros lugares à procura de uma forma de “ganhar” a vida, os seus pais, muitas das vezes idosos, acabam ficando sozinhos em casa e acabam por ser vítimas de roubos, furtos e maus-tratos.

Esses exemplos que eu falei aqui agora é mais ligado a comunidade nossa, essa questão da terra, da empresa, esses trem, mas tem muitas outras violência lá que não tem nada a ver com luta de terra, acho que não, né, com empresa esses trem, são violências mesmo que cada vez mais aumentando principalmente nas comunidades rurais, nas comunidades rurais, na minha mesmo é muito... a questão dos idosos é muitos idosos, **como o campo talvez não oferece uma qualidade de vida para família e os filhos jovem acaba tendo que sair e migrar para uma outra região para ter que arrumar um emprego**, conseguir um bem estar melhor, como na comunidade não tem acaba que os jovens saindo e ficando ali só as pessoas idosas e como todas as pessoas no interior, no meio rural, são aposentadas todas recebem um salário mínimo e ai assim, geralmente é dois o homem e a mulher aposentado, acaba que recebendo um dinheiro todo mês e isso chama muita atenção das pessoas que estão lá agora aparecendo a gente não sabe por certo quem é, a questão do roubo do dinheiro mesmo e além do roubo do dinheiro é maltratar as pessoas como amarrar, bater, esses trem, então isso também é uma coisa que tem acontecido e cada vez mais com frequência. Então assim, eu acho que é isso, né. (Entrevistado “T”, 31 anos, grifo nosso)

De acordo com o entrevistado “T” a ocorrência destas violências, somadas à falta de perspectiva de futuro no campo, a impunidade e o descaso dos policiais acaba por impelir os sujeitos a se mudar da comunidade.

[...] na minha comunidade tem o casal, como eu te falei, teve que sair do campo, porque foi lá pegaram eles amarraram eles, bateram e pegaram o dinheiro e foi embora, tem a questão também de outros também que rouba moto, que rouba criação,

que rouba bicicleta e assim, a gente tem quase certeza quem é a pessoa, mas a gente vai lá para fazer um boletim de ocorrência para a polícia ir lá na comunidade fazer uma vistoria eles não vão, eles não vão, porque diz que tem que ter uma prova concreta e a gente tem que provar e ai assim, as pessoas acaba que ficando com medo também, por exemplo, se eu souber, ó, foi fulano que pegou a minha moto e roubou, mas eu sei que a lei não vai pegar ele prender ele fazer com que ele pague aquilo, vai lá e ele fica preso poucos dias, se ficar, e ai ele volta e acaba fazendo coisas pior com as pessoas, inclusive tirando a vida e acaba isso tem sido um complicador muito grande, até uns bobos lá, por exemplo, de gado, prendeu os cara, o gado morto, os caras pagou fiança e saiu, pagou R\$ 5 mil de fiança e no outro dia já estava solto na rua lá no boteco tudo normalzinho. (Entrevistado “I”, 31 anos)

Todos estes quesitos são somados a dois componentes que impedem a resistência. O medo da violência gera o silenciamento dos sujeitos e impede uma melhoria para a situação posta.

Mas eu acho que o policial assim ele não age mais é por causa da legislação, eu acho, e falta mesmo a vontade do policial mesmo, porque eu acho que ele ir lá na comunidade fazer uma vistoria, dar uma volta lá uma vez por semana, talvez a legislação até cobre isso, mas isso não acontece e ai acho que o pessoal tem muito medo, nas comunidades rurais quase todas tem reunião de associação, mas o povo tem medo de falar isso, se eu tenho uma moto boa, por exemplo, se a pessoa tem uma moto boa por exemplo, via lá na reunião de associação e puxa essa pauta e puxa esse debate, isso vai chegar nos ouvidos das pessoas que a gente acha que faz esse tipo de violência então, essa pessoa já fica vítima desses bandidos, possível vitima desses bandidos e vão lá tomar dele, “ele falou isso a gente vai lá e toma dele, que ai mais ninguém tem coragem de falar sobre”. (Entrevistado “I”, 31 anos)

O medo da violência, conforme o entrevistado “I” pode incorrer também no não trabalho das temáticas sobre a violência na escola, já que ao tocar no assunto com os alunos o professor também poderá se tornar uma possível vítima. Há em seguida o engessamento do trabalho do professor que apesar de muitas vezes se sensibilizar com a temática vivenciada no cotidiano dos alunos passa a trabalhar a temática da violência como algo geral – distanciando da realidade deles? – agindo duplamente na sua proteção e na sua fragilização, já que não estarão expostos diretamente mas não estarão conscientes do que acontece na comunidade.

Será necessário sim ter na grade curricular, no currículo de uma escola do campo essa disciplina ai a gente tem que ter esse no caso, esse professor muito bem formado para falar sobre, para não correr aquele risco, por exemplo os ladrões de gado e de moto, por exemplo, a gente tem quase certeza quem é e assim, acabo falando o que eu te falei, se a gente for debater numa reunião de associação a gente vira vitima depois. Então assim, esse negócio tem que ser trabalhado mesmo, mas assim, ai tem que ter essa formação muito bem, como é que a pessoa leva isso para escola de forma que eu não seja perseguido depois por ter debatido tal assunto na escola, que tem que ser debatido mesmo e precisa, mas, por exemplo, vai você falar numa comunidade que tem vários ladrõezinhos assim, você vai com seu carro ou sua moto lá, no outro dia que você for corre o risco de você chegar lá a sua moto já não tiver lá no pátio mais. Então assim, tem que ser trabalhado, mas assim, tem que ser uma coisa mais na

educação municipal, por exemplo, estadual para não ficar “o professor Luiz foi lá falar isso” e falou foi comigo eu vou lá tomo a moto dele que ele não volta aqui mais, ai a imagem denigre a escola, mas tem que ser trabalhado, como eu não sei não. [...] tem muitas formas de violência para ser trabalhada que eu nem sei falar aqui agora, mas você, por exemplo, se você for dar uma aula já volta o que eu falei, você pode chegar em qualquer comunidade rural ai e dar uma aula sobre violência sem citar... você pode dar uma aula sobre violência sim, mas ai se você vai apurar com os estudantes e começar à partir da minha comunidade, do sujeito que eu tenho quase certeza que pratica essa violência contra os seus próprios vizinhos ai precisa de um pensamento melhor, mas a questão da violência pode ser trabalhado de uma forma mais geral, ai a gente vai dessa forma geral para gente conseguir chegar lá, esse chegar lá a gente tem que saber muito a metodologia. (Entrevistado “I”, 31 anos).

Sobre sua mudança em relação à violência a partir da sua vinda para o curso de Licenciatura em Educação do Campo ele afirma que já tratava desses assuntos na associação e que durante o curso incrementou o que já sabia.

A gente vai tendo mais conhecimento, né, porque assim, eu não sou tão novo assim, eu entrei no curso tem 3 anos, eu já tenho 32, 31 – 32 então assim, e como eu já vinha de comunidade a bastante tempo eu já ouvi falar muita coisa sobre, já participando de muitas reuniões de associação de organização, a gente vive falando sobre isso. Então assim, o curso tem contribuído muito a gente vai aprendendo mais, só reforçou o que a gente sabia e alguns aprendizado vai aparecendo. [...] Tem sim, por exemplo, acho que quase toda turma aqui entra aqui na licenciatura tem a disciplina formação da sociedade brasileira, daí quando vai falar da formação de sociedade brasileira essa desigualdade vem a tempo e eu acho que uma forma da violência também é essa desigualdade, porque tem a desigualdade o pessoal quer conseguir as coisas com mais facilidade e as leis sempre beneficiando é os que mais pode é os mais corrupto, é os mais corrupto que escreve as leis então assim, vai beneficiando eles, acho que tem a ver sim com a formação da sociedade brasileira, quando a gente vai pegar a disciplina formação da sociedade brasileira a gente trazendo para a nossa realidade fazendo essa leitura, acho que essa disciplina é bem chamativa para isso. (Entrevistado “I”, 31 anos)

Neste âmbito o entrevistado verifica que a sua participação no curso é uma forma de superação das violências sofridas não somente por ele, mas pelos povos do campo.

[...] eu vejo que é uma superação da violência também para os movimentos não só para mim estudante, mas para todo esse movimento que tem uma ideologia de uma sociedade mais igualitária e para isso necessita da educação, lutaram para isso e quando a gente consegue o acesso, por exemplo, o sindicato lutou muito, luta, né e não só o sindicato pegou para ele essa bandeira que os movimentos vem lutando de educação, quando ele consegue por aqui, o município consegue ter aqui mais de 60 estudantes é uma forma de superação sim, tanto para os movimentos que é rejeitado muita das vezes é preconceituado [sic], tem um preconceito contra os movimentos sofre essa violência ai quando a gente consegue ter uma universidade que abre as portas através dessas lutas, dessas conquistas, é uma superação sim, tanto para o sujeito do campo quanto para os movimentos, porque se fosse só eu enquanto sujeito não tivesse ligação, se não tivesse um movimento organizado eu ia continuar violentado do mesmo jeito sem o direito de estar numa universidade. [...] As comunidades são muito rejeitadas, vai a cidade, vai ao banco, se a gente for fazer um

plano lá falar que é da roça até o tratamento a gente vê que é outro. (Entrevistado “I”, 31 anos)

Na análise do movimento sociorepresentacional feito pelo Entrevistado “I” num primeiro momento a violência não se movimenta, já que ele diz que na sua comunidade já haviam se sensibilizado sobre a questão da terra, que a terra era da comunidade e eles descobriram como devolvê-la a eles. A sua presença no movimento social desde criança marca uma representação social de que é necessário permanecer e lutar. De certa forma o posicionamento sobre a retomada da terra e o assentamento das famílias está em um status de resolvido e de não o implicar como antes. Diante dos fatos de violência que tem vivido e visualizado atualmente, como os roubos e violência decorrente deles, o entrevistado “I” apresenta outra representação social de que diante do medo e da falta de perspectiva de apoio e melhora só resta sair do campo, ou seja, uma representação social de que diante da violência o sujeito camponês abandona o lugar.

Se inicialmente ele pontua a necessidade ficar e lutar para mudar, o movimento da comunidade de sair de uma posição de crer que a monocultura é boa para um posicionamento de lutar para recuperar a terra, acontecimentos anteriores ao seu nascimento. Atualmente ele vê outra perspectiva em que não há possibilidade de luta, já que lutar significa poder ser a próxima vítima. A mudança demonstrada pelo entrevistado faz-se no nível do contexto e tem implicações nas suas representações sociais e atitudes.

Entrevistado “J”

“J” é homem, 37 anos, cursa a habilitação de Ciências Sociais e Humanidades, filho de agricultores familiares, trabalha como professor substituto e mora em um assentamento da Reforma Agrária em Paracatu. Tem largo histórico de lutas com o movimento social e sindical camponês, junto à Educação do Campo e pela reforma agrária.

Sua entrada na LECampo deu-se por aproximação e vontade de lecionar, já que já havia sido monitor e instrutor em Escolas Família Agrícola no interior do estado. Ele teve que tentar três vezes para entrar no curso da FaE-UFMG.

Sempre tive vontade de ser sempre, me despertou vontade de ser professor quando eu fui monitor do programa então eu queria fazer licenciatura, mas eu não sabia a especialidade e o que correspondia mesmo o que que era ser sociais de imunidades

né, na época quando cheguei que eu vi assim história, geográfica, filosofia, sociologia aí eu deparei que eu estava no lugar que eu precisava me formar, eu me encontrei aqui. Porque sempre gostei de história, sempre gostei de geografia, filosofia, sociologia porque é sempre [...] quando você bate papo, você entrega, você discute, você conversa com eu me hoje graduado podemos dizer assim falta apenas passar por um momento né, hoje eu me sinto uma pessoa que tem uma condição de falar com consciência o que é um curso licenciatura educação do campo. (Entrevistado “J”, 37 anos)

Para o entrevistado a violência no campo tem se expressado de várias formas, ela é algo histórico e que deixa marcas e mortos. Histórias que ele vivenciou e que consegue analisar como fenômenos que afetam as comunidades camponesas: **a.** violência em acampamentos (tiros, intimidação, brigas); **b.** violência psicológica (preocupações, não conseguir dormir, rejeição); **c.** preconceito para com os sujeitos do campo; **d.** desterritorialização; **e.** negação de acesso à educação e à saúde; **f.** negação da história da violência contra os povos do campo.

Os tipos de violência relatados pelo entrevistado “J” dizem principalmente de sua participação nos movimentos sociais e sindicais camponeses em busca de direitos e terra para as populações do campo.

Olha eu em primeiro lugar eu queria falar de uma coisa assim que eu acho que quando você vem falar de violência do campo é no meu trabalho de monografia [...] É eu me deparei com a autora Maria Isabel Antunes-Rocha e do livro dela “Da cor da terra” e assim aí a gente ver que eu me esperei nela como autora e nele no livro fala que de 1964 a 1986 foram mais de 1.400 e seis pessoas mortas no campo pessoas que não foram torturadas. [...] Eles foram mortos não tem no campo eu aí eu vou falar aí eu estou falando isso de uma coisa que é a nível dá a CONTAG [...] estou falando de uma pesquisa feita agora eu, eu vivenciei algumas coisas que eu não estava no acampamento. (Entrevistado “J”, 37 anos)

Das vivências no acampamento em relação à violência ele trouxe duas situações diferentes em que narrou o fato ocorrido e o movimento feito pelos trabalhadores rurais a fim de superar aquela violência vivida.

[Caso 01] no acampamento que eu participei na fazenda do Conceição em 1997 teve um senhor chamado [nome fictício] que era [profissão] de governo da prefeitura de Paracatu que chegou, nos ocupamos uma fazenda que era de um parente dele mas com a perspectiva do inca vistoriar essa fazenda que nos ocupamos e mais a dele também, isso chegou nos ouvidos dele ele chegou perto do acampamento deu tiro em direção da gente isso ai e uma coisa que tá real. [...] Inclusive ele deu tiros, tiros e mais tiros ele mais três pessoas. [...] Tentando intimidar não assim eu nem sei se ele deu o tiro para acertar na gente que na hora a gente correu mato não ficou olhando se deu para cima se deu para o lado da gente esse tipo de coisa inclusive o assentamento chama tiro e queda que assim vale você está estudando a questão de violência no campo porque que o assentamento chama tiro e queda? Ele deu um tiro lá ele era secretário de governo nós pegamos no outro dia a maioria das famílias do acampamento fomos

para a prefeitura e o prefeito demitiu ele então. [...] Então chama “tiro e queda” por que ele atirou e caiu.

[Caso 02] E quando eu estava no sindicato ai eu não vou falar pra você a data certinho mas foi 97/98 e não já foi mais ou menos 2000 nós estávamos eu estava no sindicato já assentado no ano 2000 e teve uma a família de saco em Paracatu comandada pelo, pelo o outra família lá que eu não tô me lembrado o nome aqui agora mas não, não tem muito interesse mas é e campos família campos eles foram pro no acampamento em lagoa grande eles estava na beira da rodovia que entra depois do rio Paracatu você entra a esquerda você entra a esquerda depois do rio Paracatu que vai dar acesso a Paracatu João Pinheiro a Lagoa grande eles foram lá em volta torno de dez jagunços e fizeram assim eles além deles atiraras quebraram vários, vários barracos do acampamento e tudo, no outro dia nos do assentamento nos dirigente sindicais foram mobilizados pelo polo da FeTAEMG que ficava em Paracatu e fomos todos pra lá pra mostra. [...] Que não estava apenas brigando com uma pessoa com acampamento estava brigando com um Estado várias vários sindicatos. [...] Estava brigando com pessoas que tinha alguns já com a costa terra e muitos com a luta da terra então assim e as experiências. (Entrevistado “J”, 37 anos)

Às vezes, a violência psicológica fez-se tão presente durante os acampamentos e retomadas de posse que era comum que algumas pessoas adoecessem, é o caso que aconteceu às margens do Rio Paracatu.

[...] nós tivemos experiências também de um rapaz a margem do rio Paracatu. [...] Na fazenda [nome] em Paracatu que foi hoje existe uma área lá que não virou assentamento ainda que eles estão eles partiram os lotes por conta própria nós chamamos de pré-assentamento que chama pré-assentamento [nome do lugar]. [...] Lá em Paracatu, que chama de ‘Bate Pau’ não sei aqui como que chama eles chegaram lá com arma e falou que o povo tinha que sair da fazenda disse fazenda de é na época de [nome] uma fazenda a margem do rio Paracatu e que eles tinham que sair da fazenda e eu as pessoas com arma e gritando e falando esse rapaz ele deu ele ficou tão nervoso esse [nome do sujeito] que chegou a falecer. [...] Ele deu, deu aneurisma cerebral e chegou a falecer, não foi atingido com arma nem com pancada. [...] Traumática que deu aneurisma nele foi diagnosticado depois pelos médicos tudo que foi nervosismo que ele passou que ele teve que levou ele ao óbito mesmo. (Entrevistado “J”, 37 anos)

Outras violências que acometem os homens e mulheres campesinas estão relacionadas ao preconceito, a desterritorialização e a desvalorização da história do homem do campo. Esta desvalorização é vista inclusive na escola que estuda a colonização sem mostrar as violências vividas pelos povos do campo, apenas vangloriando os colonizadores.

[...] nós temos a violência do preconceito [...] assim é nos por exemplo eu moro numa região noroeste na cidade de Paracatu que é uma cidade completamente e, é formada e através dá, da do capitalismo e do coronelismo né é que você vê que existe uma, uma a maioria das famílias quando há um acampamento há o assentamento julga o assentado como vagabundo [...] Julga o assentado como pessoa que não quer trabalhar que quer pegar apenas os créditos do governo né é assim e a gente tem uma coisa também que é assim muito, muito, muito mesmo que as vezes não é pautada no campo que é a educação do campo. [...] Você pega a o aluno que mora lá no campo que é

tratado o aluno lá no campo que é tratado como moeda que fica mais barato você pegar ele quatro horas de a manhã levar ele para a cidade para começar a estudar sete horas da manhã fazer um trajeto muito grande porque é mais econômico para o governo do que [...] Do que levar o professor montar escola né isso acontece no meu assentamento que eu moro o aluno sai quatro e meia isso eu, eu falo porque eu presencio isso porque eu as vezes eu, eu faço o trabalho do PIBIDI então eu pego o ônibus eu vou quatro saio quatro e meia da porta da minha casa chego sete horas na escola morto de cansado né isso e uma violência e uma violência contra educação e violência contra o jovem né então e uma violência. [...] Não acessa direito né e uma violência em desterritorializar, desterritorializo o jovem no campo trazer tirar ele de um território rural do campo e pegar do desse território e levar ele para a cidade. [...] Até porque como se a educação não fosse possível ali [...] Aí você chega e outra coisa ele sai lá do campo vai para a cidade são a mesma não tem uma educação diferenciada onde mostra para ele que você tem que estudar os professores falam isso então você tem que estudar para não ficar analfabeto igual o pai para não ficar roceiro igual o pai, [...] Vários professores falam isso até hoje no dia de hoje, então isso e uma violência, isso para mim e uma violência. (Entrevistado “J”, 37 anos)

Como dito, a negação da história do homem do campo também se apresenta para o entrevistado “J” como uma expressão da violência às populações camponesas, principalmente no ambiente escolar, partindo dos livros didáticos e dos professores. Quando há indicação das lutas que os povos do campo tiveram este conteúdo é descontextualizado de um entendimento maior, vinculado à outras situações que estavam acontecendo no restante do país e no campo brasileiro.

As escolas que eu frequento que eu pratico e tal né é e um tema essa questão da violência do campo homem do campo ela e muito pouca abordada. [...] Se você pegar por exemplo os livros didáticos né os mais conceituados que mais tão aí na nas escolas ele muito supérfluo a isso né, aí quando você fala do índio na escola você fala no dia do índio né, você fala que os portugueses trouxeram evolução do índio, mas você não fala da história do índio da violência contra o índio, [...] quando você fala do quilombola ne você, você não vê por exemplo você vê comemorar e Dom Pedro I, Tiradentes não que eu tenha nada contra o Tiradentes e outros e outros mas Zumbi muito pouco você vê falar na literatura brasileira na nos livros didáticos brasileiro, você vê muito falar você vê quando você vê falar do homem do campo inclusive teve uma, uma colega nossa que defendeu a monografia falando sobre os livros didáticos e agricultura familiar, teve numa êxtase mais ou menos isso que ela quis falar quando se você vê falar você fala do campo você fala do campo sem gente então assim não é num, é [...] Sem história não é assim não é não é qualquer professor não é são, são a minoria dos professores que falam sobre violência do campo [...] É quando fala violência do campo eles não falam eles falam da violência apenas de algumas de algum de alguns contos que tem de algumas histórias. [...] algumas histórias você fala de canudo né [...] você fala da violência do campo, você fala sobre Trombas né [...] Sobre essas coisas que estavam na história, mas é muito superficial né Antônio Conselheiro combateu o exército tal, tal foi morto e pronto. [...] Né aí né assim, assim são coisas bem fútil digo assim você fala né deste você não fala dessa violência que o homem do campo tem que ter uma educação do campo, que o homem do campo tem que ter uma saúde do campo [...] Que o homem do campo precisa né de um tratamento diferenciado pelo pela produção que ele tem pelo que ele faz ne aí as vezes você vê muito os livros você vê muito as pessoas falar do homem do campo como caipira

como jeca tatú então assim eu sou a violência do campo e muito pouco retratada nas escolas pelo menos as que eu frequento. (Entrevistado “J”, 37 anos)

Diante dessas violências ele evidenciou quais as repercussões, principalmente das violências acontecidas nos acampamentos para a subjetividade das pessoas do campo, a desproteção, insônia e as preocupações são consideradas traumatizantes.

[...] Eu vejo assim que na verdade você fica no acampamento onde você fica meio desprotegido. [...] A gente não dorme a gente não dorme, ali eu por exemplo eu estava no acampamento sem filho [...] Eu não tinha filho ali no acampamento, mas como eu estava na coordenação do acampamento os filhos das pessoas que estavam ali eu sentia como meus filhos também [...] Então você fica preocupado com aquilo [...] Você não dorme você fica pensando como e que é amanhã vai vim cá como e que é essa atitude que a prefeitura vez prefeito vez de ter mandado essa pessoa embora vai refletir em, em ele voltar de novo [...] se ele voltar como e que vai ser dessa vez ele deu tiro a gente não sabe se para cima ou se foi para nós e dessa vez como e que vai ser? [...] Ele está vendo que a fazenda dele vai ser desapropriada, ele está vendo que ele vai perder a fazenda ele já perdeu o emprego e aí agora como e que vai ser? Aí você fica meio fica as famílias ficam traumatizadas. (Entrevistado “J”, 37 anos)

Para ele a violência para com as populações camponesas tem origem no sentimento de perda que os latifundiários possuem ao ver suas terras invadidas e tentam desenfreadamente retornar o poder sobre a terra, a política elitista também assume um papel neste momento, a educação das populações camponesas fica à mercê da vontade política que a usa como moeda, a reforma agrária fica barrada pela bancada ruralista etc.

Eu acho que eu não sei se eu vou conseguir falar com você. É, mas é as causas e no sentido de perda de latifúndio [...] É para mim é um sentido de perda e um latifundiário pensar que está perdendo a posse mesmo que aquela terra seja improdutivo que não seja se rendendo para eles bens, mas rede para ele a posse, é um do se sentir que você está perdendo o poder [...] Eu acho que dentro da humanidade quase todas as pessoas que sentiram desafiadas e que sentiram que ia perder o poder ágil com brutalidade, então para mim o a questão de, de porquê da violência e o sentido da perda do poder né. [...] Pra tentar resgatar pra intimidar as pessoas e ai eu falo pra você que essa de lagoa grande essa brutalidade que teve em lagoa grande ela foi confirmado pela polícia mas esse inquérito sumiu acabou não teve andamento a de lagoa grande as pessoas que foram lá atirar dá tiro essas coisas não eram de lagoa grande eram de Paracatu, eram pessoas que temiam que aqueles acampamentos que tinha acontecido em Paracatu mas que tinha dado uma amortizada com a vida pra lagoa grande voltasse. [...] Então assim é assim a questão de perder o poder. [...] É se você pegar o filme e o vento levou que é o filme milenar que tem aí que já tem anos e anos e anos né tem aquela e poder. [...] Então se você perder a terra você o latifúndio, você perde coordenadíssimo, você perde o poder e isso gera violência [...] É porque se você se você ver por exemplo aquele documentário homem marcado para morrer [...] foi lá no Nova Jerusalém lá no Nordeste tal e tal. O latifúndio lá era muito unido [...] e tem uma a questão latifúndio e a política. [...] Que quem elege político deputado senador são os latifundiários se você pegar a bancada ruralista né não deixa nem sequer que a [...] Bancada ruralista, não deixa nem se quer que a reforma agrária avança no Brasil [...]

Né que a reforça a reforma agra nossa é lenta ne com a morosidade muito grande né então assim é essa questão por exemplo de eu assim eu, eu tenho um documentário né que assim que eu prezo muito ele então assim eu sempre eu não tenho ele aqui hoje que é o massacre Corumbiara e o massacre dos Carajás [...] você vê que simplesmente e um massacre de poder político [...] De poder político onde o latifundiário né aciona a força militar para fazer com que isso aconteça [...] É que nada e provado que político estava atrás daquilo, o homem marcado para morrer o cara que mandou matar o homem marcado para morrer ele era o terceiro suplente de deputado os dois o primeiro o deputado renunciou o segundo renunciou para o outro assumir o outro coronel assumir para ele não ser julgado. [...] Então assim é uma coisa muito, muito, muito forte (Entrevistado “J”, 37 anos)

A partir desta consideração sobre os motivos da violência o entrevistado “J” discute o papel da educação do campo, principalmente na superação de modelos e de preconceitos que o homem do campo é um ser sem conhecimentos.

O primeiro papel da educação do campo e formar agente de desenvolvimento. [...] Não e formar professores, não e formar doutores e formar pessoas que tenham sensibilidade com esse tema essa discussão que nós estamos fazendo aqui agora, [...] Forma agente do desenvolvimento, formar pessoas que tem consciência com isso é a educação do campo tem também o dever né acho que os educadores, as faculdades, os pensadores de não só capacitar as pessoas para ser professores, para trabalhar em escolas, mas ter a condição de discutir, discutir isso formar pensadores. [...] É ao mesmo tempo é se nós não conseguir eleger trabalhar eleger trabalhar pessoas do campo, mas pelo menos pessoas que tenha consciência do problema do homem do campo, [...] eu acho que nós não podemos é deixar a sociedade achar que o homem do campo tem que ser tratado a educação do campo tem que ser tratado igual a educação da cidade, [...] Que a educação do campo ela tem que ser tratado de modo diferenciado e que os camponeses né homem do campo ou familiar seja o nome que for que dá para ele né ele tem suas peculiaridades, [...] É tem suas diferenças e tem uma frase que fala que se o homem não pranta o povo não janta, então a comunidade tem que saber disso. [...] mostra que o homem do campo não é analfabeto, [...] Eu aprendi isso aqui [no LECampo] É que não existe um homem analfabeto existe um homem que as vezes não é letrado, [...] Mas ele ao mesmo tempo ele e letrado de uma forma ele. [...] Não saber de sua consciência que em momento nenhum eu posso achar que o homem do campo por mais que ele não tenha ido na escola formal, [...] Não passou na escola, ele não passou na escola formal, mas que ele tem seus conhecimentos e que a gente tem eu preservar esses conhecimentos e valorizar esses conhecimentos, então assim a gente eu vejo assim esse curso de Ciências Sociais e Humanidades que eu fiz deu para mim uma base muito grande nessa questão de ver uma sociedade de forma diferente, principalmente sociedade camponesa. (Entrevistado “J”, 37 anos)

Neste posicionamento verificou-se o aparecimento de uma representação social sobre o sujeito campesino de uma forma diferenciada do que foi colocado por outros entrevistados. O sujeito do campo representado pelo entrevistado “J” não é um sujeito desinformado²⁷, pelo

²⁷ O “sujeito desinformado” tratado como “sujeito sem conhecimento”, ou o “sujeito que não sabe falar sobre”, pode desvelar uma face da violência oculta no silêncio da própria violência, considerada pelo autor desta pesquisa

contrário, ele sabe e tem conhecimentos. Como já evidenciado o entrevistado “J” começa a narrar as suas mudanças ao passar pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo, principalmente nas formas de ver a violência que acontece com os povos campesinos.

Eu acho que me indignou mais, porque igual nós estávamos conversando aqui do outro mais atrás, eu via a violência do campo apenas aqueles latifundiários que batiam, que matava né porque que atirava hoje eu vejo, [...] Mais física hoje eu vejo que a violência do campo não é não é essa violência física né, quando você quando você tira a oportunidade de uma pessoa ir na escola, [...] Quando você tira a oportunidade de uma pessoa de conhecer né de ver o conhecimento de estar ali você quando você tira a liberdade da pessoa de ter o direito a saúde e uma violência. [...] então assim a violência não é só você chegar e te dar um murro. [...] existe outros tipos de violência então isso eu aprendi aqui na escola da UFMG né a gente traz uma, uma bagagem de outras coisas, mas essa questão é mais grande e mais forte aqui. [...] Eu acredito que sim sabe porque, porque você imagina uma pessoa que não teve a oportunidade de estudar que foi privado. [...] é assim fiquei sem pai com meus oito anos né fiquei só com minha mãe e um meu irmão mais novo aquela coisa toda né e assim é fui o único filho que conseguiu terminar o ensino fundamental ne assim é, é fui e aí tive que trabalhar, [...] Não tive mais oportunidade de ir para a escola né então você pega aí de 2005 até 2015 menos de dez anos né você conseguir fazer o ensino superior é e uma e uma coisa muito grande né assim é você e você conseguir dar um salto, [...] É e superar assim uma violência mesmo uma violência que foi tirado né porque é duro você saber assim que não, não que quem não tenha quem não tem o ensino superior, [...] Seja inferior a gente ou que seja superior isso tudo não estou para falar nisso. [...] Mas é um direito [...] Não é aí você tem você tem assim é a gente tem a luta empírica aquela que você faz lá no porquê e a porque a formação nossa, [...] Aí eu estou falando minha e de várias pessoas do movimento ela foi forjada no fogo, [...] Ela não foi forjada no laboratório, mas quando o você junta ne a teoria e a pratica que você emenda isso que você vai com a condição de falar assim não eu estou falando o que eu vivi, mas estou vivendo estou falando também o que eu estudei. [...] você se torna mais forte mais capacitado mais em condições de reagir essa violência né. (Entrevistado “J”, 37 anos)

Assim, analisou-se que a representação social sobre a violência do entrevistado “J” adquiriu mais elementos pelas suas vivências contextuais e informacionais, sua participação na LECampo e na sua luta junto aos povos do campo. A superação da violência que acontecia com ele vem a partir do acesso à educação, ampliando, dando mais oportunidades e expectativas diante da vida e luta campesina. Dessa forma, verificou-se que ele mantém sua RS de que diante da violência é necessário resistir e lutar com mais elementos que o reforçam e permitem um entendimento da violência e da luta de forma empírica e teórica: forjada no fogo e no laboratório.

como uma das violências mais contundentes e agressivas, já que pela intimidação, submissão e perda da autonomia o sujeito se coloca e é colocado na posição de não saber, precarizado, violado, porém sem voz, sem palavra a dizer.

Entrevistado “K”

“K” é homem, 55 anos, cursa a habilitação de Ciências Sociais e Humanidades, é militante dos movimentos sociais e sindicais do campo, reside com a família em um projeto de assentamento da Reforma Agrária em Paracatu. “K” considera-se um agricultor familiar e na sua propriedade, em parceria com os outros assentados, produz frutas na modalidade agroecológica. Ele foi um dos sujeitos que se ofereceu para participar da entrevista, por entender que ele poderia contribuir de alguma forma considera-se que sua participação era pertinente.

A sua vinda para a LECampo deu-se a partir da divulgação feita pela FETAEMG dos trabalhadores rurais de seu município sobre o curso e o incentivo de colegas de luta social, uma oportunidade de reforçar a luta e os conhecimentos.

Através da federação aqui do escritório de Belo Horizonte eles mandaram pra mim um e-mail com, noticiando a questão da... da... do vestibular, da educação do campo, ligado aos diretos, aos recursos sociais que era Ciências Sociais e Humanidades, que era assim uma tendência que a gente tinha já histórica mesmo que inconsciente na luta né, e incentivados inclusive pela minha colega, embora eu achava que já estava um pouco tarde pra tá disputando aí uma seleção no ENEM com essa meninada, mas a colega minha lá secretária do polo, a Deise ela me incentivou a participar. E eu fiz, ela fez inclusive foi ela que fez a minha inscrição no Enem, eu fui no Enem, me senti até muito bem classificado na época né, e depois fiz uma carta de intenção pra UFMG do meu interesse de participar por que eu me sentia na necessidade de melhorar mais os meus conhecimentos para poder está contribuindo com os movimentos sociais na linha que a gente sonhava. E por isso que eu estou aqui. (Entrevistado “K”, 55 anos)

Com uma vida marcada pela participação nos movimentos sociais e sindicais do campo e da cidade o entrevistado “K” elencou as violências que acontecem com as populações do campo no âmbito da reforma agrária seja esta vivenciada na falta de perspectiva dos sujeitos do campo, principalmente os jovens, seja na discriminação e preconceito para com os movimentos sociais, ou ainda na delonga dos processos de posse e na truculência das reintegrações, elementos aos quais ele denominou como violência camuflada.

Olha eu acredito como eu estou na militância de fato, tanto urbana como no campo, desde o final dos anos 80, eu digo que a violência se você analisar ela só mudou de figura, ela continua sendo a mesma violência aonde priva o agricultor, o homem do campo dos seus direitos né. Ou de forma momentos de forma a ceifar as vidas mesmo ou momento usando inclusive o judiciário como forma de expressar camufladamente essa violência. Ou se você for olhar que hoje a justiça incrimina né, criminaliza os movimentos sociais, principalmente pelo campo é uma forma de violência de inclusive dar mais instrumento para o grande latifúndio. Quando cria lei que determina como que você, como que o latifúndio é produtivo ou improdutivo, é uma violência enquanto o homem do campo está de baixo da lona, imundo da terra, na mão do

agronegócio, de empresas estrangeiras que é absurdo né, muita empresa estrangeira com grande extensão de terra no Brasil, e os brasileiros aí expulsos do campo né é... E colocados debaixo dos barracos de lona, na marginalidade, sendo morto tanto pelo o grande latifúndio, mas também sofrendo uma violência camuflada né através dos meios oficiais né. Eu acho que essa violência que é colocada através da justiça ela se torna uma violência até maior, por que não é uma violência de confronto, que as pessoas não veem, mas que marginaliza você na luta né, por direitos né, por espaço, quando milita e abre várias brechas e aí nesse sentido só o poder do dinheiro a gente vê que não é uma justiça que trabalha por direitos, mas que trabalha pelo direito de quem já tem né, pelo direito do poder econômico. (Entrevistado “K”, 55 anos)

O campo visto como lugar de não desenvolvimento ou de atraso não atrai a juventude campesina, que muitas vezes migra para as cidades e periferias, o que pode gerar problemas sociais.

No meu entender é um pouco problemático por que o campo ainda é visto como um lugar de atraso, só fica eu e minha companheira, então quando eu saio ela está sozinha na roça por que hoje a juventude o campo está vazio. E essa luta da gente na busca da educação do campo é justamente de tentar com que a pessoa entenda que o campo também é um lugar de estudo, que o campo também é um lugar de progresso, que o campo é um lugar bom e digno de viver né, melhor que estar nas periferias, nos cantos das grandes cidades. (Entrevistado “K”, 55 anos)

Nas afirmativas do entrevistado “K” a escola – escola rural – torna-se uma aliada dos grandes latifundiários que ao invés de alicerçar uma visão do campo como lugar de desenvolvimento, acaba por invalidar o esforço dos movimentos sociais do campo, com preconceito e discriminação.

A dificuldade da escola tradicional rural [...] a gente vai falar de uma coisa de prática, que a gente sentiu aí em banco de escola, é que quando se trata da violência, principalmente na busca de direitos dos movimentos sociais, os professores tradicionais eles trazem os movimentos como movimento de baderna, como movimento que vai tratar a violência no campo e das lutas de direito como se fosse no local - e não quero dizer que somos vítimas, mas eles fazem uma abordagem de como o grande proprietário rural (e ninguém sabe como que foi conseguido aquela terra) ele é que estava sofrendo a violência, ele trata esse tema como se a gente tivesse violentando ou tomando a terra de uma pessoa que comprou, que tá produzindo... Mas não pensa na função social daquele lugar e quantas pessoas seriam beneficiados disso. (Entrevistado “K”, 55 anos)

O tradicionalismo da escola rural é elencado como um dos motivos da violência do campo, assim como o entrevistado indica que a impunidade para com os agressores, a ‘leviandade’ do estado e a truculência da participação da polícia nos momentos de reintegração de posse são outros motivos da violência junto às populações do campo e movimentos sociais campesinos.

Eu acredito que uma das, um dos grandes empecilhos e que traz essa violência, eu acredito que seja o não-entendimento dos nossos governantes e também as questões legais, que barram né, que tiram é alguma possibilidades - principalmente a gente que luta por ocupação do campo, mas que as pessoas sejam assentados, que dá brecha pra que o grande latifúndio, o grande empresário rural use de maneira camuflada atacar as pessoas né, quando você aqui em Minas Gerais mesmo a violência das ruas, quando você vê violência no Pará, quando você vê violência de enfrentamento de fazendeiro, enfrentando o Estado quando mata os fiscais do trabalho e a justiça custa a agir, dá impunidade pra que a violência contra os trabalhadores seja pior. E aí o pior das violências hoje que leva uma das violências mais que eu acho que é brutal, é o modelo de reintegração de posse que é feito pela polícia né, eu acho que isso é uma coisa muito truculenta, e vejo que o Estado hoje muitas das vezes é mais, ele é mais violento ou oportuniza o grande empresário rural a bancar a violência né. Pela impunidade, ele sabe que ele é impune, então ele pode violentar em direito e violentar inclusive na morte das pessoas como nós estamos vendo. Cada vez matam uma liderança né. Quando matam uma liderança, quando ceifa a vida de uma liderança, é uma violência que você não está tirando só a vida daquela liderança, você está tirando a vida de vários que está ali, que acredita que a organização se enfraquece, que a organização... E os, os grandes empresários rurais eles têm usado essa artimanha, matam uma liderança, usa de conhecer das lideranças de um movimento e vai matando as suas é... Vamos dizer assim, vão matam as suas é... As suas... as suas não diria estrelas, mas as suas peças chave na organização. Então para mim hoje umas das fortes violências é nessa de ceifar. E o que eu acredito que trace também essa violência, é por uma leviandade do Estado, que sabe que existe as terras, inclusive do Estado, ociosas, ocupadas por grandes fazendeiros, e não toma nenhuma providência legal, o que dá margem para que as pessoas fiquem ali sofrendo todo tipo de violência, desde o acampado até quando ele vai para dentro da terra de algum latifúndio. (Entrevistado "K", 55 anos)

Ao passo que o estado é apresentado como grande impulsionador da violência no campo, o entrevistado propôs que a diminuição da violência deve partir de ações políticas estatais, recuperando as terras devolutas e fazendo a reforma agrária.

Eu acho que as pessoas assim é... O Estado brasileiro, por ser um país capitalista, um capital muito violento de acumulação de renda, aí se a gente for analisar que 2003, quando a gente acredita que com o governo que a gente pensa ser de esquerda, melhorava ou avançava essa questão da reforma agrária, que estava dentro do princípios do Partido dos Trabalhadores, e quando assume o poder e você vê que a questão do poder ela é muito mais forte, e aí não resolve essa situação, aliás começa a minimizar mais na questão e eu vejo o conformismo e muito inclusive das pessoas que reivindicavam, das lideranças que reivindicavam ser assentado, que essas terras sejam melhor distribuída. Uma das coisas que a gente vê que seria uma da principal condição para minimizar, que seria o Estado pelo menos recuperar as terras do Estado. Se o Estado recuperasse as terras do Estado e faça reforma agrária, uma reforma agrária digna, já seria um momento de minimizar. Outra coisa seria uma deficiência do Estado, e o Estado brasileiro ele é muito é... Ele se torna muito irresponsável nisso, é dos devedores do Estado, que devem e que tem grandes glândulas externas e que ele tem dívidas com o Estado que não consegue pagar né, e o Estado empresta mais dinheiro, e essas pessoas conseguem ficar com a terra, que seria uma obrigação do Estado é, reivindicar essas terras para a finalidade de reforma agrária. E eu achava que minimizava se não pusesse um fim na violência, mas pelo menos 80% seria minimizado. E a outra questão é o Estado atender as questões básicas - por que não

basta você fazer a distribuição de terra, você colocar, faz isso, gente, tem que lutar pelas questões mínimas né. Uma das questões também que diminuiria a violência - e aí eu acho que seria uma contribuição muito grande com campo e cidade, seria dar condição para que os jovens ficassem além de assentar, de distribuir, seria da condição para que o jovem ficasse no seu local de origem, não precisasse de ir para os grandes centros. (Entrevistado “K”, 55 anos)

O entrevistado “K” avalia o papel da Educação do Campo na superação da violência junto das populações camponesas, sendo eixo fundamental de atuação já que é uma proposta dos movimentos sociais junto aos poderes públicos de forma emancipatória e que promove o protagonismo dos sujeitos do campo.

Eu acredito que o papel da educação do campo, ela é fundamental. Por isso que eu sempre falo que a educação do campo está sendo implantada, ou sendo construída no seio do poder público através dos movimentos, através das nossas manifestações, e que é uma educação diferenciada, eu tenho feito uma análise de entendimento que a educação do campo ela é oriunda da educação popular. A educação popular ela te ensina muito mais que a educação bancária, por que ela é uma educação emancipatória né, onde o sujeito ele tem condições de dialogar com onde você está e fazer proposta, não é uma educação onde você se torna um sujeito repetitivo, você além de ter uma educação formal das disciplinas ou matérias exigidas em qualquer outro currículo escolar, você vai para além disso né. Então eu acredito que a educação do campo, ela é formadora de cidadãos. E eu só acredito que a educação ela vai minimizar e ela vai ter um papel fundamental se formar cidadão, né. Enquanto tivermos uma educação que forme indivíduos que não tem capaz de exercer um papel crítico, a educação no nosso entendimento para o campo ela não tem significado. [...] Por que o que eu acredito que da dificuldade das pessoas que estudaram nas escolas tradicionais é que eles não conseguem valorizar o território, não conseguem valorizar o homem do campo no entendimento que a terra para ele não é simplesmente uma questão de um produto de valor. Mas a terra tem um significado muito além disso que é o significado da sobrevivência, da proteção né, dessa coisa mais de humanização. Não é uma terra, não é para ser totalmente devastada como a gente vê pelo agronegócio. Então eu acredito que quem tem uma formação na educação no campo, ele iria tratar com uma diversidade, ou uma capilaridade de trazer para os educandos, uma proposta de que a violência ela tem uma, uma coisa muito além do momento do que está acontecendo agora. Você ia trazer para um viés de quando que foi isso que aconteceu a ocupação do Brasil no passado né. [...] eu acredito que isso seria a melhor maneira de você abordar. Não dá para você abordar a questão da violência do campo só pela questão de uma história rompida e mal contada, acho que teria que buscar mais historicidade nesse sentido. (Entrevistado “K”, 55 anos)

“Uma história rompida e mal contada” nas palavras do entrevistado “K” remete à escolarização da história da violência no campo como fatos isolados na história brasileira e não como um percurso de violências seguidas e embates eternos entre os latifundiários e os diversos sujeitos camponeses do Brasil. O entrevistado “K” aponta que sua entrada na LECampo é uma forma de superar a violência, rompendo a barreira de que um filho de trabalhadores rurais não precisa estudar e chegando à universidade pública.

Por que eu sou filho de trabalhador rural, né. Na época trabalhador rural sem nenhum direito né -direto que eu digo é tendo todos os seus direitos pagos né, não tinha diretos trabalhistas, não tinha direitos de carteira assinada, recebia salário que não representava o necessário para a sobrevivência -; então morei na roça né, sou uma pessoa que eu comecei a trabalhar na rua, já com 7 anos de idade, né. Fui para o mercado de trabalho muito cedo então na minha época é diferente, inclusive muito grande hoje, que a opinião da família da gente era que filho de trabalhador, pessoa pobre tinha era que trabalhar, não estudar, então eu fui criado com essa cultura e foi muito custo romper com essa cultura. E quando vem aí a inserção dos movimentos sociais, e que você começa a ver o filho de um trabalhador rural, uma pessoa igual eu to com 55 anos frequentar um banco de uma universidade federal, com um naípe que é a Universidade Federal de Minas Gerais é... É um tipo de rompimento - por mais que as universidades sejam fechadas, é um tipo de rompimento da violência de coisas que a gente não tinha no passado, por que muitas vezes a violência ela não é só a violência corporal, física, a violência ela é cultural e também ela está no seu psíquico né, ela é psicológica. E no meu caso, eu tive enfrentamentos além dos confrontos de vários, várias vezes nesse sentido de vias de fato, mas também eu sofri essa violência de que filho de pobre não era para servir para estar no banco de escola. E aí após aí 2003 a gente quebra aí esse paradigma. Então a gente, a gente vê que isso, a vinda para cá, ela é uma dívida que a gente tem - claro que tem que aprofundar mais, eu acho que ainda está muito aquém daquilo que a gente sonha, não dá para um agricultor familiar, um trabalhador rural, um filho de trabalhador rural, vim para a universidade só fazer uma licenciatura, precisa de romper isso. Você precisa de ter filho de trabalhador rural fazendo nesse mesmo sentido, nessa mesma linha, de estudo, fazendo medicina, fazendo outras coisas que vai beneficiar o campo, por que ainda não tem isso, mas eu acredito que já supera, para mim, meu entendimento, supera e é um superar muito grande por que você se tiver uma linha de uma educação diferenciada você constrói cidadãos e eu acredito nesse sentido que isso já é um rompimento muito grande, traz a gente para os grandes centros. (Entrevistado “K”, 55 anos)

Se, de alguma forma, a sua entrada na LECampo foi uma superação da violência ele também aponta as mudanças representacionais que obteve após sua experiência na universidade pública.

Eu te falei desde o início, eu tenho uma militância dos anos 80, e aí a gente foi forjado na luta. Então você não chega aqui igual a juventude, que talvez está chegando com um... A gente chega além de alguns vícios de pensamento, a gente já chega também pensando vem para cá para poder essa formação acadêmica ela ter um significado para que você possa voltar para o campo e tentar se organizar também nesse papel de intervenção. Eu acredito o seguinte: no meu entender, ela pode é... Quando eu coloco para você essa condição de o Estado ser um dos responsáveis dessa violência por essa questão de seção de direito, eu, eu... fico é mais preocupado, por que eu vim ter um entendimento talvez nesse sentido mais profundo aqui. Então eu fico com medo por que eu começo a descobrir que a violência ela é muito além, muito mais, com um grau muito maior do que eu pensava antes de eu chegar aqui. Então quando você começa a estudar como que o papel do judiciário está exercendo para que essa violência ou essa detenção de direitos das pessoas ligadas ao campo ela é retirada com o papel do Estado, eu tenho medo de - com minha análise que depois que eu cheguei aqui eu tenho condições de falar que ela é mais violenta do que eu pensava, pelo menos eu tenho condições de ver isso. (Entrevistado “K”, 55 anos)

O chegar à universidade em outro momento de vida revela a história de muitas lutas vivenciadas ao longo da sua participação nos movimentos sociais, ao passo que marca certa maturidade nas escolhas e nas formas de sentir, pensar e agir diante do mundo e o campo. Na análise do movimento das representações sociais notou-se que o sujeito já trazia consigo uma representação social de que diante da violência é necessário resistir e lutar para a aquisição de direitos. Ao passar pela LECampo toma consciência de outras violências para além das que já conhecia e reforça a representação social de que diante da violência é necessário resistir, lutar e permanecer no campo, com mais armas acadêmicas e entendendo o campo como um lugar de desenvolvimento.

Entrevistado “L”

“L” é homem, 28 anos, cursa a habilitação de Matemática, mora com a esposa e a filha recém nascida na zona urbana do município de Senador Modestino Gonçalves. Sua vinculação com o campo dá-se através de seus pais que foram agricultores familiares durante toda a vida. Segundo seu relato, ele veio para a LECampo em busca de aprender uma forma diferente de ensinar a Matemática, levando para a sua comunidade novas formas de aprendizagem e de ensinar métodos matemáticos.

Devido sua experiência recente, seu relato sobre as violências do campo restringiu-se à violência e agressão feita à idosos decorrente da facilidade de acesso ao dinheiro guardado em casa.

Em cidades do interior, cidades pequenas, ocorre muito isso. Os idosos, as pessoas aposentadas, principalmente do campo, elas têm a mania de pegar o seu dinheiro e guardar dentro de casa. [...] Aposentadoria. Recebe e em vez de deixar no banco, eles deixam dentro de casa. Acontece que as próprias pessoas da comunidade, igual aconteceu com esse caso lá, elas se reuniram para roubar esse idoso e ele reagiu, levou cinco facadas e ficou três dias para eles acharem ele. E os dois rapazes, se eu não me engano, são até parentes desse homem. Sabia que ele tinha dinheiro. Tinham contato, tinham os horários. Sabia que ele iria estar sozinho. Tem acontecido muito!
(Entrevistado “L”, 28 anos)

A partir deste fato que lhe foi muito próximo – aconteceu com um parente dele – ele aponta que os principais motivos é o tamanho da cidade, a facilidade de conhecer a rotina das

peessoas, assim como a falta de policiamento e a consideração que os sujeitos do campo são coitados, pobrezinhos e ainda humildes e sem poder de ação.

Eu acho que até a necessidade do dinheiro. Eu acho que não. Eu acho que não era droga não, mas até pode ter sido bebida. Porque a bebida influi na droga. É uma coisa frequente. Gera muita briga. [...] Lá, se você falar, por exemplo: “estou indo à casa de tal pessoa”, já te falam onde é que é, entendeu? É uma cidadezinha bem pequena. [...] A pessoa do campo, às vezes, está mais com outros olhos. A pessoa vem do campo, ela é pobrezinha. Até pela humildade da pessoa que é do campo, eu acho que eles nem percebem. Às vezes, eles nem percebem que eles estão sendo humilhados e eles fingem que não aconteceu nada. Ou, às vezes, nem percebem. [...] Lá era para ter mais policiais, têm poucos, e agora com a lei que eles têm que trabalhar 40 horas o quartel está ficando sem polícia, fechado às vezes. Nisso, os próprios bandidos já... aproveitam. (Entrevistado “L”, 28 anos)

Nesta fala percebemos que existe no entrevistado “L” uma representação social do homem do campo como alguém puro ao passo que é alguém sem informação, vulnerável às más intenções inclusive das próprias pessoas da comunidade que ele vive. Diante da violência, então o que resta para as pessoas é migrar para a cidade, para ter um pouco de ‘sossego’, apesar de que isso não acontece. Sair da comunidade em busca de melhores condições de vida é como uma pausa para que seja possível fazer algo, agredir por que um dia foi agredido.

Nesse caso do idoso, pôr a família ser amiga do parente do homem que matou, eu acho que acaba um pouco esse sossego da família. Agora eles vieram para cá, pra Belo Horizonte, e eles vão lá só para ver se encontram o rapaz. E fica essa raiva. Eles vieram. Trouxeram a mãe deles para cá, mas eu não sei se vão ficar aí. Fica nisso. Quando eles encontrarem, o que vai acontecer? Acontecer mais violência. (Entrevistado “L”, 28 anos)

Além do policiamento o entrevistado “L” aponta que os sujeitos do campo devem buscar mais a igreja, assim como que os professores devem trabalhar este assunto em suas aulas com os adolescentes.

Eu acho que as pessoas têm que procurar mais a igreja para procurar algum caminho que não seja a violência. Eu acho que um dos caminhos é a igreja. [...] Tem que trabalhar, não é? Porque, por exemplo, adolescentes têm que saber que o álcool e a droga vão trazer violência, então isso tem que ser trabalhado na escola. [...] Para confrontar essa violência. Eu acho que eles sabendo disso, diminui bastante. Sendo professor de matemática, eu acho que com demonstração de gráficos, pesquisas na comunidade que eles trariam para a aula de Matemática. Tipo mortandade, essas coisas da estatística. Para as pessoas sentirem ou não se aquilo tem aumentado, diminuído e o que pode ser feito. (Entrevistado “L”, 28 anos).

Assim, analisou-se junto do entrevistado “L” as mudanças ocorridas desde sua entrada na LECampo até os dias atuais em relação sua vida anterior à estas experiências. Para ele sua concepção de violência não mudou, continua a representando como violência física. Com as narrativas feitas por ele entendemos o movimento das representações sociais dele inicia o percurso com uma representação de que diante da violência é necessário fugir, sair do lugar e termina o percurso com uma RS de que diante da violência é necessário intervir seja pela igreja ou pela escola. E, ainda, ele não vê o campo como lugar de desenvolvimento e representa o homem do campo como coitado, empobrecido e humilde.

Entrevistada “M”

Mulher, 33 anos, cursa a habilitação de Ciências Sociais e Humanidades, mora com o marido e duas filhas na Zona Rural do Município de Grão-Mogol, é funcionária pública municipal atuando como servente escolar em uma escola do campo. Seu envolvimento com o campo e com os movimentos sociais do campo dá-se a partir da sua participação em ações da associação de trabalhadores rurais de sua comunidade, além de que já trabalhou em uma plantação de eucalipto próximo a sua residência. Sua entrada no curso de LECampo deu-se a partir do desejo de cursar uma graduação.

O curso na verdade, quando eu entrei para ele, eu não tinha uma visão do que era educação do campo assim, nunca tinha pensado nisso. Então de início o que me fez gostar do curso foi a oportunidade de fazer uma graduação, essa oportunidade. Eu vim porque casei muito nova, tive filho muito jovem e interrompi os estudos. Voltei a estudar então depois de adulta, depois de um bom tempo, eu formei no ensino médio em 2013, mas na verdade em 2013 eu cursei o segundo ano do ensino médio, prestei o Enem e não precisei cursar o terceiro ano. [...] Esse ano que foi 2013 valeria para 2014, para fazer qualquer coisa, eu acabei não ingressando e nada, até conseguir uma vaga para Salinas, para fazer Matemática, mas não ficou viável. Era todo final de semana, como eu trabalho e tenho filhas, acabou ficando inviável. Em 2014 novamente eu prestei o Enem, fiz a inscrição aqui e pensei em Prouni, alguma coisa assim também. Mas como o resultado aqui saiu antes das inscrições do Prouni, eu fiz o primeiro período, que é presencial, então eu vi que tinha conseguido aqui e nem cheguei a tentar o Prouni. Eu fiquei sabendo do curso através de uma amiga, a gente trabalhava junto, ela também estuda aqui, ela faz Matemática. E assim eu vim para cá só pensando que eu estava indo fazer uma graduação. Não conhecia nada da área de educação no campo. Apesar de eu viver no campo, eu não sabia do que se tratava a educação no campo, eu sabia que era uma graduação e que eu ia sair daqui habilitada

na área de ciências sociais, humanidades, que seria Geografia e História, que eu penso em ser hoje. Então, assim, de início eu vim por causa disso. Aí no decorrer do tempo em que eu fui ficando, fui entender como foi a formação do curso inteiro. Hoje em dia eu estou no terceiro período, eu já tenho uma vista do que o curso pretende na verdade, que não é só formar um professor, ele pretende formar uma pessoa capaz de envolver o ambiente do campo e conseguir através desse envolvimento trabalhar de forma a que os sujeitos abram a mente para talvez sair um pouco dessa alienação, cabeça alienada, porque muitas vezes o pessoal do campo não tem informação. A única informação viável na maioria das vezes é só a televisão, mais nada. (Entrevistada “M”, 33 anos)

Nas suas primeiras considerações a entrevistada “M” já traça sua mudança de posicionamento a partir da sua vivência no curso, saindo de uma posição de alienação para uma posição de vislumbre da realidade. Nesse instante ela ainda aponta que as mudanças de posicionamento não aconteceram em relação a você mas em todas as pessoas de seu convívio.

A partir do momento em que a gente entra no curso e começa a olhar de outro ponto de vista, o curso leva a gente a ver além das coisas, a gente passa a pensar muita coisa. Muita coisa que a gente fazia a gente deixa de fazer. Outras que a gente não fazia a gente vai aos poucos adaptando, porque também não é uma coisa de falar que eu entrei no curso e já vou fazer aquilo ali, não é, você vai adaptando. Tanto que eu que estou no terceiro período não posso me comparar com esses alunos que estão formando agora, pelo conhecimento deles, a mente deles está muito mais aberta do que a minha. Eu ainda estou naquele processo de formação, né? [...] Mas eu acredito que mudou muito o meu modo de ver o campo. Na verdade, eu acho que não só eu vi assim, mas pelo menos o pessoal que mora lá onde eu moro também, a gente sempre vê o campo como um local mais inferior à cidade. A gente vê o campo como um local inferior, a gente não vê o campo como um local de oportunidades, a gente só vê oportunidade na cidade. (Entrevistada “M”, 33 anos)

Durante as narrativas a entrevistada “M” apontou os seguintes fatos aos quais vivenciou ou observou e que considera como violência: **a.** alienação causada pela mídia; **b.** despersonalização do campo, perda da identidade; **c.** desvalorização dos costumes da comunidade, perda da coletividade; **d.** deslocamento para a cidade para estudar. **e.** bullying. **f.** a polícia não atende aos chamados em casos de crimes, descaso; **g.** roubos e furtos; **h.** agressão a idosos; **i.** preconceito por ter hábitos e vestimentas diferentes dos demais; **j.** xingamentos, preconceito com o modo de falar, consideração que é um bicho; **k.** desvalorização da forma de vida e costumes rurais que fazem o sujeito perder a identidade de camponês; **l.** consideração que a pessoa do campo é inferior que a da cidade, preconceito; **m.** ausência de políticas públicas para a fixação do sujeito no campo, causa o êxodo; **n.** falta de material específico para a escola do campo, educação rural, uma forma de alienação; **o.** exploração do trabalho, jornada de

trabalho ampliada; **p.** desvalorização da mulher em relação ao homem decorrente do machismo; e **q.** a invasão das terras pela monocultura.

Dos episódios narrados pela entrevistada nota-se que quatro conteúdos sobressaem-se, a alienação, o bullying e o desmerecimento das pessoas do campo em diversos espaços de convívio e as formas exploração do trabalho camponês. Abaixo apresentaremos as narrativas da entrevistada organizados a partir destes conteúdos.

Sobre a alienação – que nos dizeres da entrevistada trata-se de uma situação em que o sujeito está e que não consegue ver e sensibilizar-se para uma mudança do seu contexto – percebe-se que está relacionada à não valorização da vida no campo em relação ao que é transmitido pela mídia.

Ah, eu acredito que essa alienação... O pessoal do campo muitas vezes, no meu entender, é alienado porque quer copiar a vida da cidade. Por exemplo, muitas vezes você vê uma pessoa lá no campo, morando... nem sei se você conhece isso que eu vou falar, mas numa palhoça, uma casa de palha. Mas ele não deixa de ter uma televisão ali, né? [...] E a televisão assim... Eu não penso que a televisão é uma coisa essencial para o campo. Eu penso que muitas vezes a gente no campo deixa passar muita coisa boa. Por exemplo, aquela roda de prosa que tinha antigamente, igual eu vejo minha mãe falando muito disso. Até no final do ano eu tive uma experiência que eu acho que não vou esquecer nunca. Minha tia foi passear lá e ela estava na casa da minha mãe, então juntou um pessoal todo mais velho e eu estava lá no meio deles ouvindo eles contar da infância. Nossa, totalmente diferente da minha, não tinha televisão, internet era uma coisa que nem existia, telefone. Então, assim, a gente para imaginar e você vê aquelas maravilhas que o campo tinha, e tem, mas está sendo desperdiçado. Talvez a gente nem consiga mais olhar para o campo e ver aquilo ali como uma coisa interessante. [...] Desmerecimento e também por causa dessa alienação promovida pela mídia. Você vai assistir a televisão, aparece lá um telefone, por exemplo, o novo tal, aí aparece lá a imagem do povo, só aparece coisa feliz. A Coca-Cola, por exemplo, que é uma marca muito famosa que aparece na televisão, final de ano as propagandas, aquela família feliz, sorrindo, todo mundo, aquela festa. Mas muitas vezes aquela pessoa que mora lá no campo tem uma laranja, tem um mamão, tem um maracujá, pode fazer um suco natural e tomar, que é saudável. Não. Como está ali na mídia, eles acham que aquilo é chique, eles acabam se prejudicando para poder estar naquele mundo. [...] Eu acho que a mídia é muito violenta nesse sentido, principalmente com o pessoal da zona rural, que não tem muito acesso a outra coisa a não ser a televisão. (Entrevistada “M”, 33 anos)

Apontada como violadora da imagem do sujeito campesino e impulsionadora da alienação a televisão é verificada pela entrevistada como um bem acessível e que é a única forma de acesso a informação. Aponta também o quanto esta mídia tem desprivilegiado o que é do campo e impulsionado o consumo de industrializados. A mídia também acaba por transmitir uma imagem sobre o rural pacato, simples e sem policiamento o que incide no crescente número de casos de roubos e furtos:

Tem aquela violência física de bandidos entrarem nas casas do pessoal, roubando, porque o campo não é um local que tem segurança. Onde eu moro, por exemplo, teve vários roubos. Se a gente chamar a polícia, a polícia demora duas horas para chegar, o bandido já está ninguém nem sabe aonde. [...] Porque os bandidos estão vendo o campo como uma possibilidade muito fácil de chegar e pegar as coisas. [...] Vou pegar, a polícia não está perto. Chega ali, tem uma casa de idosos, esses idosos não dão conta de fazer nada, eu vou fazer o que eu bem quiser e ninguém vai poder... entendeu? Só um minuto, deixa eu só falar que não posso. (Entrevistada “M”, 33 anos)

O preconceito é descrito pela Entrevistada “M” a partir da ótica da violência oralizada no momento em que o campesino sai de seu lugar de origem, vai para a escola ou para a cidade ele se depara com a desvalorização dos seus costumes, modos de falar etc., ele é questionado pelos outros:

Olha, a pessoa também sofre muito... eu não sei como vou falar que é essa violência, para mim é uma violência, tem a violência física que muitas vezes as pessoas sofrem também no campo, mas tem a violência oral. O pessoal no campo também sofre muita violência oral. [...] Xingamentos, por exemplo. Eu considero como uma violência se sair uma pessoa do campo, por exemplo, daqueles que não têm muito acesso à informação, que conversa naquele modo lá de falar, ele chega num local e todo mundo fica olhando para ele, parecendo que ele é um bicho, um animal. Para mim isso é uma violência. [...] Pois é, por exemplo, nesse negócio de violência, a gente sofrer preconceito, eu já passei por isso. Quando eu iniciei minha vida escolar, no primeiro ano eu estudava numa escola da zona rural, era uma escola bem longe de casa, uma escola pequenininha para meia dúzia de alunos, bem pequenininha mesmo, só uma sala. Aí eu fiz o primeiro ano lá. E o que aconteceu? **Quando eu fui para o segundo ano, influenciada pelas outras pessoas, mãe me mandou para Montes Claros para estudar. O pessoal falava “ah, nessa escola do campo essa menina não vai ter futuro”, não sei o que, não sei o que. Aí mãe me mandou para lá. Quando eu cheguei lá, nossa, fui muito difícil. Uns colegas me chamavam de bicho do mato, falavam que a minha roupa era roupa de festa junina e não de ir para a escola, chamava de da roça, cabo de vassoura, porque quem mora na roça não tinha o que comer.** Muita coisa assim a gente ouve, magoa a pessoa e fica marcado a vida toda. Então eu penso que isso é um tipo de violência. [...] Essas pessoas, eu acho que a tendência delas é mudar seu modo de vida para talvez assim parar de sofrer isso. Aí nesse processo de mudança acaba perdendo a identificação com o seu lugar de origem. (Entrevistada “M”, 33 anos, grifo nosso)

Neste relato da entrevistada depara-se com um posicionamento dela em relação à alternativa que ela encontrou diante da violência e que também se aplica a outros sujeitos do campo. Diante da violência a entrevistada disse que o que o sujeito do campo faz é sair do lugar que está, deixar suas raízes e perder a sua identidade campesina. Desvalorizar o campo e supervalorizar a cidade aparece tanto na ida para estudar na cidade quanto na consideração que suas roupas não eram ‘dignas’ daquele espaço escolar urbano. A discrepância de valorizações entre o rural e o urbano reaparece no relato:

E a gente percebe também esse roubo de identidade nas crianças. Quando a criança é pequenininha lá no campo, usa aquela roupinha normal. Não estou falando [assim], porque muitas vezes o pessoal da cidade veste a menina ali de xadrezinho. Os meninos da roça vestem a camisa de manga comprida e aquela calça jeans simples mesmo, a bota não é bota, é botina. Só que uma criança dessas, por exemplo, que estuda desse jeito na zona rural, não acontece na minha comunidade, porque a minha comunidade tem até o ensino médio lá, mas em outras comunidades, por exemplo, onde a minha avó morava, acontece muito, porque só tem ali até o quinto ano, a quarta série. Aí o que acontece? A criança tem que ir para a cidade. Na hora em que aquela criança chega na cidade, com aquela sua identidade, aquele seu modo de vestir, ela vai num dia e no outro dia fala: “Não, mãe, desse jeito não tem como eu ir, estão me xingando de Jeca, estão falando que eu estou ultrapassado”. No outro dia a mãe já programa: “Meu filho não pode ir assim, senão ele não vai conseguir estudar”. Já vai estar trocando, botando outra roupa. Aí rapidinho aquela criança que sentava para contar um caso, não vai fazer isso não, quer um celular, na escola todo mundo tem um celular. Automaticamente vai ganhar um celular. Isso para mim é uma violência, porque está roubando totalmente a identidade daquela pessoa e, além de tudo, está levando aquele meio ambiente a cair no esquecimento. [...] Se eu chegar aqui em Belo Horizonte vestida de country, todo mundo vai até achar que eu tenho dinheiro e eu tenho nada. Mas deixa eu chegar aqui de botina, do jeito que a gente vai lá capinar a roça: “Nossa Senhora, de onde saiu essa coisa, de que fim de mundo ela veio?” (Entrevistada “M”, 33 anos)

Diante destes fatos a entrevistada organiza seu posicionamento e afirma que é a falta de reconhecimento dos povos do campo e de uma vida campesina digna que faz que com exista a violência no campo nos formatos de discriminação, violência oral, preconceito e bullying.

Olhe, eu acho que talvez eu não saiba falar todas as causas, nem o contexto dela, mas acho que a primeira causa da violência no campo é a falta de reconhecimento daquele sujeito por si mesmo, aquelas pessoas não se identificam, elas se espelham em outras. [...] Elas não se identificam com o ambiente, elas não veem que aquilo ali é um ambiente de prosperidade, que aquilo ali tem futuro. Eu acho que essa é uma das causas. Uma outra eu penso que talvez seja a falta de investimentos públicos naquele lugar específico, que muitas vezes fica abandonado. Como, por exemplo, um caso que a gente chegou até a estudar, eu não sei falar muito bem, não memorizo tanta coisa, mas a gente estudou no primeiro TE, em janeiro de 2015, os marcos normativos. Aí a gente até viu que nas duas primeiras constituições a educação no campo foi sequer mencionada. Isso é uma violência para com aquelas pessoas do campo, porque lá tem gente trabalhando, que seja plantado, não é a mesma cultura, mas muito do que é plantado e colhido, o leite, o gado, acaba indo para a cidade, para abastecer o mercado da cidade. E por que essas pessoas não podem ser vistas como pessoas e ter uma política específica virada para educar esses cidadãos? E também até para manter eles. Sabe? Para identidade deles, sem precisar saírem da cidade, porque muitas vezes esses jovens que vão para a cidade estudar não vão. O êxodo rural tem uma porcentagem muito grande no Brasil, tem locais que chegam a ficar abandonados. [...] A monocultura compra aqueles espaços e acaba devastando toda a diversidade daquele local. (Entrevistada “M”, 33 anos)

Neste ponto a entrevistada começa a discursar sobre a monocultura do eucalipto na sua região e a dificuldade dos sujeitos do campo em visualizar os pontos negativos da silvicultura para a comunidade.

É o caso da minha região, por exemplo, a monocultura de eucalipto predomina no município de Grão-Mogol. Mas por que acontece isso? Eu acredito que é falta de conscientização do pessoal para ver que aquilo ali é uma coisa que de início pode trazer benefício, emprego, essas coisas, mas futuramente aquilo ali só vai trazer danos. Vão secar as nascentes, porque a gente sabe que são as florestas nativas que preservam a área. Só que a gente não sabe, ninguém nasce sabendo isso. A gente acaba sabendo essas coisas a partir do momento em que você começa a estudar mais e a escola do campo não te leva a pensar nisso. [...] Inclusive acontece assim: vizinho onde eu moro tem lá um plantio de eucalipto, eu até cheguei a trabalhar nesse plantio de eucalipto no ano de 2010, 2011 e 2012. [...] E achava que até estava bom demais, corria para pegar meu salário bonitinho. Aí beleza, todo o pessoal diarista lá, trabalhava de sete às cinco. Vem uma pessoa de fora para movimentar esse plantio de eucalipto, aí a gente começou a trabalhar de sete às quatro. Meu marido trabalhava numa fazenda de sete às cinco. Aí realmente eu achava que era supernormal. Hoje em dia eu vejo que é um direito trabalhista que a pessoa tem de pegar de sete às quatro, de sete às cinco eu acredito que ela já está sendo abusada. Eu quero saber a hora de almoço, para pegar de sete às cinco tem que ter de meio-dia às duas. Só que antes disso eu trabalhei, eu tinha esse privilégio de sair às quatro, achava que era um privilégio e eles falavam que era um privilégio, para mim era. [...] É, como se fossem bonzinhos. Mas não. Isso é um direito trabalhista que a gente tem e eu só percebi isso agora. Tanto que eu falo para o pessoal, em muitos lugares lá, muitas fazendas, o pessoal não trabalha até às cinco: “Para trabalhar até às cinco eu vou pegar às oito, ou então vou parar ao meio-dia e vou voltar às duas”. Então eu acredito que a partir do momento em que a gente abre o olho para alguma coisa, não digo eu abri o olho e fiz isso, mas não só eu, outras pessoas que estavam ali no entorno também já conseguiam enxergar. Talvez não veja tudo que eu vejo, por causa de que o curso me proporcionou uma visão mais ampla, mas já está vendo algumas coisas. Essas pessoas que se impôs, por exemplo, “não, eu não vou trabalhar até às cinco, vou trabalhar até às quatro, para trabalhar até às cinco vou ter que ter duas horas de almoço”, isso já é uma conquista. [...] Não é? É uma conquista. Para mim isso é uma conquista e também já é uma forma de diminuir a violência que aquela pessoa sofre, porque aquilo é uma violência, a pessoa estar dando mais uma hora de seu suor ali. Se a pessoa está lá, por exemplo, numa roça trabalhando, puxando enxada, uma hora a mais é muita coisa. [...] Uma hora não é nada para a gente passear no shopping, numa roda de prosa uma hora passa rapidinho, mas para quem pega lá no pesado, começou sete horas da manhã e quando dá quatro horas ainda tem uma hora além, é muita coisa, o desgaste físico é muito grande. [...] É e muitas vezes até mental para uma mãe de família, por exemplo, que acontece muito, ela sabe que ela tem aquele horário, ela tem que chegar em casa para fazer jantar, cuidar de filho [...] (Entrevistada “M”, 33 anos)

Ela inicia neste relato a apontar as possíveis saídas para as situações de violência, a conscientização faz-se necessária para fazer com que os sujeitos vejam e que eles possam lutar pelos seus direitos. A possibilidade diante da violência é resistir e para tanto é preciso saber ou, nas palavras da entrevistada, é preciso permanecer, reconhecer e valorizar.

Então isso que eu vim ver através desse curso, educação do campo, uma escola criada para o campo, em prol dos sujeitos do campo, seria uma oportunidade para essas pessoas estarem lá, permanecer lá e se reconhecer, saber que elas têm valor, que aquele local tem valor. [...] Na minha opinião, nossa, essa informação está tendo um papel essencial, porque ela está vindo para ampliar meu campo de visão. Tanto que isso que eu estou te falando aqui hoje, se você tivesse me perguntado um ano e meio atrás, nossa, eu não te falaria nada disso, acho que a minha opinião seria totalmente diferenciada. Se você me perguntasse de violência, eu ia caracterizar como violência a violência física, a violência sexual, o roubo quando a pessoa vai na casa roubar, mesmo que não violentar as pessoas, mas ali já está violentando o patrimônio da pessoa, e no máximo que eu pudesse identificar outra violência seria o bullying. Então, assim, o curso para mim está sendo essencial mesmo para a minha formação, porque está me abrindo novos horizontes, está me levando a pensar sobre o assunto. [...] Nossa, isso aqui é. O que eu te falar agora, se fosse há um tempo atrás, nossa, minhas respostas seriam totalmente diferentes. Essas respostas que eu te dou hoje estão sendo construídas a partir da visão que eu estou tendo agora, a partir do curso. Talvez eu esteja entendendo errado, mas essa é a visão que eu passei a ter. [...] Eu acredito que é, porque a partir do momento em que eu estou aqui, que eu estou abrindo meu campo de visão, pelo menos aquelas pessoas que estão mais perto de mim têm como eu fazer alguma coisa, interferir de alguma forma para que eles também abram seu campo de visão. No meu caso, eu acho que começo na minha casa, na minha família, com minhas filhas, minha mãe, meu marido. Então eu acho sim, acredito perfeitamente que o curso é uma forma de estar encarando essa situação e talvez até tentar acabar um pouco com essa violência sofrida. (Entrevistada “M”, 33 anos)

O ‘caminho da mudança’ de posicionamento da violência é apontado por ela através da sua vivência no curso de Licenciatura em Educação do Campo e para o campo ela indica que é a existência de escolas do campo que pode potencializar a diminuição da violência. Este tema deve ser tratado devagar e com cautela pelos professores do campo.

[...] eu acho que seria uma causa essencial para o campo, mas sinceramente eu vou te falar que a princípio vai ser uma luta muito difícil. Pelo o que eu conheço das escolas do campo, eu acredito que de cara isso vai causar um grande susto e o pessoal não vai dar muita importância e o valor devido, porque também vai estar mexendo com crianças e jovens adolescentes, que eles preferem ir por aquela opinião do senso comum ali do que parar para poder pensar aqui. Porque hoje em dia também a sociedade está pensando muito pouco, muito pouco. Então eu acho que essa causa de trabalhar isso essencial, mas sei que vai ter uma barreira ali muito grande. Quem pegar essa causa, para conseguir arrebentar essa barreira, vai ter que ter uma persistência muito grande para poder conseguir. [...] Eu acho que a primeira coisa seria assim a conscientização do pessoal do campo, que são os principais interessados. Depois políticas públicas voltadas para o campo e a partir dessas políticas públicas aí já viria tudo, educação, educação de qualidade. Eu não digo que a educação do campo não tenha qualidade, porque tem alunos que saem do campo e conseguem ir junto com muitos que estudam na cidade. Mas eu falo assim uma educação que abra os olhos deles para aqueles horizontes que eles não conseguem ver. Muitas vezes tem uma coisa que está aqui na nossa frente, mas a gente não vê, prefere ver o que está lá longe.

Por fim, ela, a violência, passa a ser vista como algo que acontece próximo e consigo mesma, a violência deixa marcas, que fazem o sujeito repensar o seu cotidiano e a sua forma

de viver. Entretanto se este indivíduo cede, perde a sua identidade e ele nunca será o mesmo. Diante disso a entrevistada afirma que é das pequenas ações cotidianas, das pequenas lutas que conseguimos a mudança não somente do próprio sujeito, mas de toda a comunidade.

A violência física passa um remédio, aquilo cicatriza ou aquilo nem deixa marca nenhuma, no máximo uma marca. Enquanto que na perda de identidade, o fulcro [fundo?] da identidade da pessoa, a pessoa nunca vai ser a mesma. [...] Eu acho que isso [pequenos ganhos do campo] foi de pequenos atos de pessoas lá no campo que foram vendo isso e foram impondo, foi transformando. Então eu acho que, por mais pequeno que seja o que você fizer, já vale alguma coisa. A partir do momento em que você fizer e outra pessoa ver que aquilo ali está sendo bom, vai ser mais e mais para fazer e muda uma realidade. (Entrevistada “M”, 33 anos)

Na nossa análise, após a descrição das narrativas aqui feita verificou-se que as representações sociais da entrevistada “M” inicialmente vinculam-se a necessidade de sair do espaço rural para conseguir sobreviver para além da violência, ao final do relato ela demonstra uma nova representação social demarcando que diante da violência é preciso resistir para preservar sua identidade, cultura e forma de vida. Essa resistência diante da violência denota a construção de uma nova realidade que é melhor para todos.

Entrevistado “N”

“N” é um homem, 24 anos, homossexual, cursa a habilitação de Língua, Arte e Literatura, reside na zona rural do município de Jenipapo de Minas juntamente com seus pais e irmãos. Sua vinculação com o campo dá-se de duas formas, uma por que é agricultor e outra por participar do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de sua comunidade. O entrevistado “N” foi um dos sujeitos que não havia sido selecionado, mas que nos procurou para participar do estudo.

Sua entrada no LECampo deu-se de forma não pensada, começou o curso por incentivo da irmã que já fazia a habilitação de Ciências Sociais e Humanidades na turma 2011. Cogitava que era uma proposta distante já que não via alternativas para continuar no campo e estudar. Com a possibilidade do curso sua vontade de permanecer no seu território foi possível.

[...] quando eu saí do Ensino Médio eu não tinha perspectiva nenhuma de estar numa faculdade, nem se cogitava assim na mente estar na UFMG fazer faculdade [...] uma das coisas que me fez vir para o LECampo é exatamente essa escolha [de permanecer no campo], eu não quero sair do campo e quero ter condição de permanecer no campo.

Então assim ter o direito de permanecer, mas não como se fosse fixado no campo como se fosse plantado no campo, enraizado, mas ter esse direito de permanecer no campo com boas condições de vida e de trabalho. (Entrevistado “N”, 24 anos)

O entrevistado “N” considera que a falta de boas condições de vida e de trabalho no campo são violências cotidianas e fazem com que muitas pessoas migrem de suas propriedades ora impulsionadas pelos projetos estatais ora por pensar que na cidade existem mais possibilidades. A partir dessa primeira colocação ele começa a elencar outras violências que já vivenciou ou que percebe na comunidade em que vive: **a.** agressão física e psicológica à mulher, desconsideração da sua carga de trabalho, o homem é colocado como superior à mulher no campo; **b.** migração sazonal para o trabalho em outros lugares devido a falta de emprego na região; **c.** assassinato de forma brutal: a partir de uma lógica de olho por olho e dente por dente, todos da comunidade sabem quem foi mas a polícia não deu atenção, não houve investigação e nem punição, e a própria família agiu; **d.** Assassinato com emboscada após desentendimento de relacionamento; **e.** disputa de divisas, confusão de propriedade da terra; **f.** imposição por meio da violência; **g.** preconceito sexual, homofobia, xingamentos, apontamentos, desconsideração; **h.** ao construir uma barragem as famílias foram enganadas, houve a construção de uma agrovila, em um lugar em que o solo não é fértil, poucas pessoas foram beneficiadas, prometeram até que choveria mais, além de haver uma perda da referência com o lugar.

Da sua fala elenca-se três narrativas, a primeira diz respeito à violência que mulheres e homossexuais sofrem no dia-a-dia nas comunidades rurais e em seus lares, a segunda vincula-se à questão do acesso à terra, trabalho e condição de vida de pessoas e comunidades e a terceira que elenca crimes em que não houve punição.

Sobre a violência sofrida por mulheres o entrevistado “N” relatou que para além das atividades de trabalho no campo sempre lhes é cobrado que elas façam também o cuidado da casa e dos filhos. Este trabalho ainda se agrava quando os cônjuges saem em busca de trabalho em outras regiões do estado em colheitas de laranja, cana-de-açúcar etc. Para ele esta questão tem estreita vinculação com a cultura do local e das práticas sociais que estão postas naquele âmbito.

A violência assim mais presente na comunidade, assim mesmo tem um caso lá de uns vizinhos é a violência doméstica. Assim é uma coisa que me incomoda muito, tem um caso que aconteceu, quando a filha de um vizinho casou ela foi em outra comunidade fazer o casamento e quando voltou a esposa desse senhor lá veio na garupa da moto e

depois da festa que os vizinhos foi embora ele expulsou ela de casa, levou ela para a casa da irmã dela em outra comunidade, já estava de noite. Então o que mais assim é a violência contra a mulher que você vê bem presente não só de forma física, mas também a violência moral, a violência diminui a pessoa da mulher em relação aos trabalhos da casa o doméstico, então o homem chega lá da roça e chega e pergunta o que ela estava fazendo o dia todo e tal e porque não estava preparando, o que ela fez, que não viu nada que ela fez enquanto ele estava lá trabalhando enquanto que a mulher é responsável fazer, cuidar da alimentação, da casa, dos filhos, e tudo e ainda ajuda nas tarefas da roça, do campo, da lavoura. [...] e elas ficam mais com os filhos então elas são assim, efetivamente é responsável pela educação dos filhos. E uma questão quando se fala da educação dos filhos nessa região, principalmente lá tem uma comunidade quilombola vizinha da nossa comunidade lá, e um fato que é bem assim é que o marido dessas mulheres é um termo que é usado no movimento sindical são viúvas de marido vivo. [...] Ou seja eles vão trabalhar fora, tipo no corte de cana, usina, alguns trabalhos que são safra e fica a maior parte do ano fora de casa. Então a mulher fica responsável pelos filhos durante esse tempo todo. (Entrevistado “N”, 24 anos)

Em relação à violência sofrida pelos homossexuais, o sujeito aponta que esta violência é um dos motivos para que os sujeitos saiam das comunidades e vão para as cidades grandes para se protegerem das acusações, xingamentos e julgamentos. A homossexualidade é colocada como algo “da cidade”, algo ruim e que faz sentir nojo, em outras palavras, os sujeitos aos quais o entrevistado convive demonstram homofobia, algo que lhe causa indignação.

[...] Uma questão que eu até já tinha te falado e que acontece muito, acontece de forma geral, mas assim no campo essa questão de sexualidade, que envolve o homossexualismo. É uma questão que deve ser trabalhada e tem que ser pensada. [...] Quando vem esses temas, igual assim a pessoa que vem do campo para as grandes cidades e que presencia, eles falam “eu estava vindo por aqui e eu vi dois homens assim de mão dada”, fala assim “eu tive uma sensação assim nojenta”, essa questão assim de falar “é nojento!”, “é contra religião!”. Isso é mais questão religiosa. [...] Assim lá no município de Rio Claro eu fico assim pensando são 7 mil habitantes, e lá assim eu não tenho assim, o que moram na cidade, a cidade é pequena assim, esse mora aqui, ele saiu, tem um lá que saiu da cidade e veio morar, todo mundo dizia que era, [...] mais assim que mora lá, que vive lá na cidade não e nem no campo também. A questão é mais que sofre preconceito, de xingamento, viado [sic] e não sei o que, mulherzinha, só desse tipo [...] É ficar difamando, parece uma mulher, aquele filho parece não sei o que essas coisas fala. Um caso assim, é porque eu acho assim, eu tenho esse ponto de vista, na escola não é lugar de reproduzir os preconceitos da sociedade, a escola não é o lugar, tem que ficar isento desse tipo de preconceito. Um relato de um aluno lá da comunidade é que tinha um professor que dava aula lá na escola e aí foi e falando de professor falou nossa o professor é nojento e não sei o que e tinha muito no falar cheio de nove hora, com muita frescura e aí falando e até ele falou “ele é gay”, “ele é uma bichona também” [...] desmerecendo por essa questão de homossexualidade. (Entrevistado “N”, 24 anos)

Como já evidenciado, o entrevistado relata que em relação às violências vivenciadas por mulheres e homossexuais existem três estratégias para com a violência sofrida. Se por um lado as mulheres acabam aceitando a condição de jornada no trabalho do campo e em casa, os

homens migram quando não há possibilidade de trabalho em sua própria comunidade, por outro lado os sujeitos que sofrem pela homofobia saem de suas comunidades em busca de lugares em que exista menos tensão em relação à sua sexualidade.

Em relação ao acesso à terra, ao trabalho e condições de vida o entrevistado narrou alguns acontecimentos decorrentes de tensões, uma delas aconteceu devido à imposição da silvicultura em uma comunidade próxima à sua:

Recentemente numa comunidade lá de quilombola ela foi invadida lá por cortadores de eucalipto e isso gerou uma discussão, um problema grave na comunidade, não só na comunidade considerada quilombola, mas gerou também devido, assim, na Chapada quando chove e a água fica toda lá em cima e a mata toda natural ela absorvia a água da chuva toda, só que vem e arrancam todo o serrado, floresta nativa, e planta o eucalipto esse processo de uma planta natural do lugar vai agravando essa questão da seca. Lá várias comunidades lá que tinha, como o pessoal fala, tinha os riachos, as nascentes, secaram todinhas, tem comunidade lá que não tem água o ano todo, passou o ano buscando água no município para a comunidade, tinha que ir o caminhão pipa. [...] É um tipo de violência também por que tira. (Entrevistado “N”, 24 anos)

A expropriação e a negação de direitos também são evidenciadas em um relato da transferência da comunidade para outro espaço devido a construção de uma barragem. As pessoas da comunidade foram “enganadas” com promessas dos interessados no projeto e foram levadas para uma agrovila, o solo não era fértil e a água de má qualidade.

Eu vou te falar mais um caso. Tem um caso lá de violência, de negação de direito, a questão da construção da barragem, comunidades que tinham as suas terras as margens do rio foram deslocadas para a região onde o solo não é tão fértil, sem acesso a água, a água chega muitas vezes nessas comunidades que foi formado agrovilas nessas comunidades chega em péssima condição, do mesmo jeito que ela sai lá da barragem ela chega nas casas muitas vezes barrenta e com muito material sólido mesmo. [...] Chega prego, barro, pedra, graveto, tudo isso junto [...] Sem tratamento nenhum, pensa num lago lá com a água toda barrenta e a água chegando na torneira da sua casa, abrir a torneira, eu estava nessa comunidade e eu presenciei então eu posso falar que não é mentira do moradores da comunidade que a água chega sem nenhum tratamento mesmo. [...] A promessa é a seguinte, choveria até muito mais lá na nossa região acabaria até com... [...] Prometeram que ia chover muito mais porque como tinha muita água represada ia chover mais, até conversa desse tipo. [...] Mais eu falo assim a barragem trouxe muito benefício, fula no de tal tem carro antes não tinha, tem tantos hectares de terra e a casa dele era de cimento e agora tem uma bela piscina sabe, só que esquece de uma coisa, essas pessoas que geralmente recebe mais dinheiro elas acabam que são pessoas de liderança da comunidade e que tem influência enquanto que uns recebe mundos e fundos, outros não recebem quase nada, então é como se eles dessem bastante dinheiro para uma pessoa e como aquela pessoa é líder da comunidade. [...] Aparece mais e eles ficam responsável por induzir as outras pessoas que aquele empreendimento é uma coisa muito boa e que daria muito bem aqui, isso é uma coisa violenta que acontece. [...] Sempre acontece assim. [...] E não pensa no todo. (Entrevistado “N”, 24 anos)

Outro acontecimento relacionado também a silvicultura diz da retirada da mata nativa e a implantação de florestas sustentáveis de eucalipto.

A nossa comunidade ela é de umas trinta famílias, todas as comunidades depende da água agora que só vem das áreas de encosta da Chapada que tem as nascentes ainda que não secaram e há uma preocupação grande da nossa comunidade com o negócio da monocultura que está aí, mais principalmente assim com as pessoas que estão engajadas na luta porque não é toda a comunidade que pensa assim, essa questão aí de grande empreendimento, uma coisa que deveria ser um bem de sustentabilidade que não é sustentável coisa nenhuma. [...] Insustentável porque não pode um empreendimento que tira uma floresta e coloca outra não é sustentável, não pode ser. [...] Agora quando chega o mês de janeiro todo mundo espera para ir na Chapada colher pequi, mangaba, cagaita, tem mais, tem um pessoal que chama de sapotá, e via indo e de fruta essa questão de retirada da Chapada do lado da nossa comunidade a meu ver tira a história da comunidade, tira toda essa ligação da comunidade com o lugar. Algo a ser pensado. (Entrevistado “N”, 24 anos)

Os fatos narrados pelo entrevistado neste âmbito nos fazem analisar – nos três casos – a perda de referencial do lugar em que a vida foi estruturada e que por uma decisão de um fazendeiro, da administração municipal ou de um empreendimento agrícola acaba sendo deixada de lado, os vínculos com o lugar e a sociabilidade que já estava posta anteriormente são rompidos. O que se nota é que nestes casos apesar de uma evidente discordância dos sujeitos envolvidos eles são ‘encurralados’ por uma decisão maior, ou de quem tem mais poder, só restando para os sujeitos aceitarem para conseguirem sobreviver.

Em relação à brutalidade dos crimes no campo e a falta de punição ele relata que houve dois crimes motivados por questões de família e desacordos.

Teve um senhor lá que ele foi assassinado, foi cortado com um facão, primeiro deve ter sido uma facada na cabeça, cortou ele todinho de facão, pescoço, o corpo dele todo e até chamaram a polícia, mais assim é uma coisa inexplicável como é que a polícia não tomou uma solução, ou chegou a uma conclusão, não investigou, não prendeu ninguém e em resposta desse acontecimento e como eles sabiam quem é que tinha feito isso tudo os familiares dessa pessoa contrataram uma pessoa de outro município e conhecia a rotina de ida e vinda dessa pessoa que ela ia sempre numa comunidade no município de Araçuaí fazer compras, e ai eles sabiam quando ia e voltava e ai eles montaram uma emboscada, deram um tiro nele, o pessoal conta, deram um tiro nele e eles relatam ainda que antes dele morrer botaram fogo, eles acharam o corpo dele no meio da estrada em chama ainda. [...] São problemas assim de vizinho, pessoas que não tem um bom relacionamento com o vizinho, não tem um bom relacionamento com o vizinho e vai gerando desavença, conflitos de anos e anos e vai acumulando. Os vizinhos todos não gostavam dessa pessoa que foi assassinada assim desse jeito, ele depôs lá por bares da vilinha de lá, ele ia para lá caçar confusão e a vezes atirava, o pessoal todo tinha receio dele na comunidade, não tinham uma boa convivência nem com a própria família, muito mal, o irmão não conversava com ele. **Essas coisas assim de violência o que choca mesmo é que são crimes que todo mundo sabe como que aconteceu.... [...] Sabe quem é que fez e, no entanto, quando assim para punir alguém**

responsável por esses crimes não se faz nada, é como se fosse mais um... [...] É algo tipo assim, sem lei. [...] Não, porque são casos muito específicos, são casos isolados que acontece assim lá por acaso. [...] Teve um outro caso que pegaram um rapaz é coisa que envolvia relacionamento, tinha um rapaz que namorava com a mulher e não sei dizer do desentendimento lá entre os irmãos, desses atritos até que os irmãos se uniram, armaram a emboscada, a própria mulher lá ajudou e mataram esse rapaz e enterraram ele na Chapada lá no meio do mato, furaram uma cova e colocaram ele. Esse caso aí até que foi preso, mas eles já estão soltos já. (Entrevistado “N”, 24 anos, grifo nosso).

No relato do entrevistado “N” podemos perceber que as práticas ditas como violentas reconhecidas e comentadas pela comunidade encontram em si mesmas justificativas. A dificuldade da investigação – ou o descaso policial – acaba por naturalizar certos atos. Por outro lado, muitas vezes somente a violência relacionada aos homicídios torna-se assunto de discussão na comunidade, por vezes as violências relacionadas à negação de direitos não são vistas ou discutidas, porém, são sentidas.

Como uma descrição final, o entrevistado “N” indicou o que é necessário para a solução da violência no campo, nessa indicação, a necessidade de verificar o campo como um lugar de possibilidade de vida é trazida como uma forma de potencializar o homem do campo como um sujeito de direitos:

No amplo o mais gera essa questão da violência no campo eu acho que seria a questão das terras, a má distribuição das terras que gera muitos dos conflitos que há no Brasil todo essa questão da terra, a má distribuição, o latifúndio, ocupação das terras dos povos indígenas e quilombola por empresas do agronegócio tudo isso influencia. Então fazer uma reforma agrária ampla e massiva já seria algo assim que acabaria, se pelo menos fizesse a distribuição de terra. [...]mas também que chegasse lá no campo a justiça social mesmo [...]De garantir os direitos, de efetivar esse direito, o homem do campo ser visto como sujeito porque faz parte da sua própria história lá no campo, que o campo agora como eu falei naquele dia lá agora estão vendo o campo como lugar de lazer. Essa é uma forma de luta também de quem está no movimento, nos movimentos sociais está sempre pautando essa questão da transformação do campo e ter o lugar de lazer como se o campo não fosse um lugar de morar, de viver, mas é para passar um final de semana com a família tranquilo. [...] O real significado do campo, mudar essa visão de... ter o campo o lugar onde se vive, que constrói o seu futuro, o seu trabalho, produz alimento, que as pessoas vivem assim com seus direitos garantidos, que tenha mais participação nos diversos meios de convivências sociais, ajudaria a mudar essa relação do campo, de identidade, de sujeito pertencente, um território que seja um lugar bom de se viver, garantindo todos os direitos com todas as especificidades que há no campo, mas que garanta esses direitos como sujeito pertencente a aquele lugar e que querem permanecer naquele lugar, eles não querem ver seus territórios serem destruídos por plantação de eucalipto, eles tem o direito de permanecer. E a questão de barragens, essas coisas, a mineração... (Entrevistado “N”, 24 anos)

Diante da construção de ser necessário visualizar o campo por outros olhares potencializadores, o entrevistado evidencia a sua mudança de posicionamento após sua entrada no LECampo.

Antes de entrar no Lecampo é que é assim a gente vai participando dos movimentos vai construindo uma visão de luta contra os diferentes tipos de violência e aí quando chegando aqui no curso, de forma assim vai ampliando o conhecimento e como é que está essa luta e qual os outros tipos de violência. Então de acordo com os novos conhecimentos vai mudando a concepção de violência que é mais violência, coisa que a gente pensa que como a negação de um direito que acha que não é uma violência, isso também é uma violência grave e que isso acontece lá nas comunidades [...] é algo assim que revolta mesmo [...] e sabendo que ele tem direito por lei de ter o seu território preservado perante a lei, de ter condição de ter aquela terra aquela posse. [...]

A escola como eu já disse ela tem que estar atenta a essa questão da sociedade porquê de uma forma a escola não pode ficar fora da realidade, um aluno uma hora ele vai sair da escola e lá na sociedade vai continuar reproduzindo os mesmos tipos de violência, os mesmos preconceitos. (Entrevistado “N”, 24 anos)

Se antes o entrevistado pensava, sentia e agia em uma representação social de que não havia perspectiva e que aceitaria as condições que estavam postas – violências – para viver no campo, a partir da sua participação nos movimentos sociais e no LECampo ele começa a ver e mudar sua concepção de violência e, mobilizado pela indignação, passa a ter uma representação social de que diante da violência cotidiana, junto das populações do campo, é necessário lutar para ter condições e o direito de permanecer no seu lugar, com qualidade de vida e trabalho. O papel da escola é atuar junto da realidade evitando a reprodução de modelos violentos, de modelos que colocam o campo como desprivilegiado.

Entrevistada “O”

“O” é uma mulher, 21 anos, cursa a habilitação de Ciências Sociais e Humanidades e reside no município de São Francisco. É filha de agricultores rurais e morou no campo até os 17 anos quando começou a fazer sua primeira graduação em Administração, ela e a família saíram da comunidade rural a fim de ter melhores condições para o estudo superior. Durante a Educação Básica estudou em uma Escola Família Agrícola (EFA) e fez o curso de Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Atualmente trabalha como professora desta mesma EFA.

Ela se inscreveu para a LECampo com o objetivo de ‘aprender a dar aulas’, já que sua formação anterior não a preparava para as atividades de licenciatura. Vê que teve o ‘privilégio’ de participar do LECampo, um direito dos sujeitos do meio rural.

Desse curso aqui tem um tempo já que eu sabia dele. Desde que eu entrei no ensino médio que eu sabia do LECampo. Só que eu não tinha muito conhecimento de como funcionava. Foi através de um egresso do LECampo, do primeiro turno, que eu fiquei sabendo mais sobre o curso, sobre como funcionava, tal... como fazia para poder entrar e tal. Aí a partir desse aluno que eu fiquei sabendo, mas nunca me interessei. Aí a partir do momento que eu comecei a trabalhar na escola, na família agrícola, que eu vi, que tinha necessidade sim. Até porque aprendi a ter didática... não tinha muita didática para dar aula. O curso que eu fazia era nada a ver.... com licenciatura. Então aprendi a dar aula assim, na raça. Entendeu? Aí vi a necessidade. Porque para poder dar aula a gente tem que ter uma didática. Para você conseguir transmitir e também conseguir aprender com os alunos. A partir daí que eu fiz o ENEM e me interessei. Sobre o curso eu tive conhecimento a partir desse egresso do primeiro turno do curso. [...] Até porque eu vejo que é um... como eu posso dizer? Eu vejo que é um... não sei se eu falo **privilégio**... não sei. Mas, por exemplo... eu sou do meio rural. E vindo pra cá é uma forma de estar também usufruindo daquilo que é também meu direito. Não só meu, mas também dos meus colegas advindos do meio rural... (Entrevistada “O”, 21 anos, grifo nosso)

Sobre a violência, a entrevistada elencou os tipos que tem percebido: **a.** uso de bebidas alcoólicas e drogas que resulta em discussões e brigas na comunidade; **b.** uma escola que recebia alunos do campo, com professores da cidade e que acabava excluindo os sujeitos do campo, bullying, preconceito; **c.** agressões físicas e verbais a militantes do MST durante manifestações. “baderneiro etc.” e **d.** preconceito quando o sujeito vai até a cidade, discriminação.

A partir das violências elencadas, a entrevistada narrou fatos, que mesmo não presenciando, avalia como formas de expressão da violência. Para ela o uso de bebidas alcoólicas e outras drogas gera desentendimentos e brigas que incidem em violência no campo

Atualmente a gente vê que está aumentando. Porque assim.... Antes a gente não via muito. Era mais descaso com a violência e tal.... Só que hoje a gente vê muito falar sobre essa violência no campo. Então, eu vejo que a violência no campo, hoje, ela é decorrente de... por exemplo... de uso de bebida alcóolica. Acontece muito nas comunidades que eu conheço. Não presenciei, mas já ouvi falar... relação em barzinho nas comunidades. Também jovens, que no campo hoje... também tem jovens que utilizam drogas. Então também vem decorrente do uso de drogas. E também tem violência dentro de sala de aula, em escolas. Nas escolas. (Entrevistada “O”, 21 anos).

Para a entrevistada “O” a principal violência que tem acometido as pessoas do campo são aquelas relacionadas à falta de reconhecimento dos ganhos que uma reivindicação de um

movimento social pode trazer para todo os sujeitos do campo. Ela faz este reconhecimento à distância, já que não participa ou participou de movimento social que fizesse alguma reivindicação.

E violência no campo. Assim... eu vejo, lá na minha região, que isso acontece muito através do movimento social interno. Que eles acabam fazendo... como é que eu posso dizer? Reivindicando alguns direitos. E aí acaba que algumas pessoas não aceitam. Por exemplo... parar o trânsito de uma rodovia. As pessoas não aceitam. Eu nunca.... Não sei muito dizer, porque eu nunca presenciei isso assim. Se já aconteceu lá na minha região, violência decorrente disso. De alguma reivindicação de algum movimento social. Sobre isso eu não sei muito... [...] Mas na verdade, eu vejo assim... que acontece, porque.... Eu nunca participei assim de uma reivindicação. Até porque a EFA faz parte do movimento social. Mas... em questão de manifestação de qualquer direito eu nunca participei. Mas... eu já vejo falar... que são manifestações pacíficas. **Essa violência vem das outras pessoas que não compreendem a reivindicação ou até mesmo a violência, não sei se verbal...** Porque... por exemplo, na minha região mesmo, teve um dia que o pessoal do Movimento Sem Terra parou a balsa. No meio do rio. Então não tinha como as pessoas atravessarem. Então, as pessoas mesmo... os outros cidadãos mesmo que acabavam praticando a violência de forma verbal. Por exemplo, eles... "baderneiro, fazendo isso". Então acabavam não compreendendo a forma de agir deles, o que eles estavam querendo. Dessa vez mesmo, que eles pararam a balsa, lá no Rio São Francisco, foi reivindicando educação, transporte. Porque não estava tendo transporte pra poder levar os alunos do assentamento para as escolas. Então acaba que as pessoas acabam cometendo a violência dessa forma. (Entrevistada "O", 21 anos, grifo nosso)

Dos relatos da entrevistada "O" somente um diz da sua vivência para com a violência que os sujeitos do campo vivem: o preconceito, que é visto, sentido e vivenciado como forma de agressão, discriminação e desvalor, que marca as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos.

Eu considero, por exemplo, o preconceito, como uma violência. Contra os alunos do campo. Porque eu já presenciei... em escola do campo. Uma escola do campo que recebia alunos do campo. Os professores da cidade. E que tinham um certo.... Acabavam excluindo os alunos vindos do campo. Porque ele saia cedo de casa e chegava na escola já um pouco tarde, chegavam suados. E a partir disso... o preconceito por eles virem do campo. Já senti que é assim... [...] Mas já presenciei. Então não só de professores, mas também de colegas, que moram na cidade. Então aquela exclusão, sem preconceito mesmo... assim. [...] Eu acho que por exemplo, tanto para criança, quanto para adolescentes, das escolas que sofrem isso... tanto de colegas, quanto de professores, tem esse preconceito por ser do campo. Eu acho que ficam angustiados. O que com certeza vai refletir no futuro dele, no aprendizado dele. [...] é em relação ao preconceito. Ao povo do campo. É o jovem do campo, as pessoas que vivem no meio rural. Tem pessoas mesmo que, saem das comunidades, vem pra cidade... a pessoa sente na pele aquele preconceito. A forma da pessoa olhar, de se dirigir àquela pessoa do campo... já presenciei isso. (Entrevistada "O", 21 anos)

Diante das violências que a entrevistada consegue indicar atualmente ela reconhece que houve uma mudança na sua percepção, que antes de participar do LECampo seu olhar sobre a violência era outro, visualizando situações e fatos que antes não conseguia ver ou agir sobre.

Olha... Eu não tinha um olhar muito completo sobre isso [sobre a violência que as pessoas do campo sofrem]. Que hoje já tenho. Eu enxergava que violência fosse só agressão física. Então, por exemplo, agressão verbal... eu não enxergava muito como um ato de violência. Hoje já enxergo. Mais ou menos assim... [...] Com certeza! Porque tudo que a gente aprende aqui já é um grande subsídio pra gente estar sabendo... conviver e auxiliar também... orientar os alunos. Em vários aspectos. Tanto na formação, como você falou. Não só dentro da sala de aula, mas também na convivência com os alunos. Na formação integral mesmo deles. Como cidadão... [...] eu percebi o quanto a gente deve enxergar para além daquilo que está a nossa frente. O quanto a gente deve ter um olhar mais crítico de cada situação. Seja ela positiva... e estar indagando, questionando e tudo [...] Eu vejo que o papel do educador do campo é fazer e contribuir na formação dos jovens, de forma que ele se torne um cidadão de bem. E que saiba conviver na sociedade. Saiba ter um olhar crítico, uma opinião própria. E que saiba distinguir o certo e o errado. (Entrevistada "O", 21 anos)

Diante da necessidade de combater ou evitar a violência, assim como aconteceu com ela, ela visualiza que a Educação do Campo tem um papel crucial na mudança do olhar sobre o campo, da superação de representações sociais que o campo é um lugar sem desenvolvimento e que as pessoas do campo não tem valor. Assim ela atribui à Escola do Campo o papel de iniciar esse processo de valorização e de posicionamento sobre o valor do sujeito do campo na sociedade e na sua própria vida e, ainda, explica a violência como uma das formas que faz com que os sujeitos abandonem o campo.

[...] tem alguns jovens que saem do campo... que entram no mundo da criminalidade. Que saem por exemplo, do campo, que vai para cidade... e que volta. Entram no mundo da criminalidade mais porque não tem oportunidade. Que o campo... por exemplo, não oferece a oportunidade que cada jovem hoje, ele deseja. Por exemplo, ter um emprego bom, ganhar bem. Então, eu vejo que isso também é... essa falta de oportunidade no campo, falta de apoio mesmo para ele permanecer no meio rural, que ele não tem. Que a sociedade hoje impõe... que o campo é um lugar atrasado, que não tem desenvolvimento. Aí a partir do momento que o jovem está no campo, ele tendo contato com a cidade ele vê que a cidade é um lugar maravilhoso. E que lá é o lugar perfeito para ele poder morar um tempo e poder crescer na vida. Isso eu vejo que é um... [...] Eu vejo que uma das formas pra poder evitar ou eliminar [a violência] seria a educação no campo. Eu acho que seria uma forma. Porque a partir do momento que qualquer sujeito tenha essa formação. Uma educação que valoriza ele, valoriza o lugar que ele vive, que ele está... a partir disso acho que ele passa a entender melhor a vida dele, a valorizar aquilo que ele tem, a valorizar o lugar que ele ocupa na sociedade. É uma forma que eu vejo... de estar eliminando... eliminando eu não sei, mas de estar amenizando. (Entrevistada "O", 21 anos)

Apesar de um posicionamento em que há a valorização do sujeito do campo vemos um traço de ruralismo pedagógico na fala desta entrevistada. É como se o sujeito do campo deva ocupar apenas o lugar de campesino, que lhe é de direito, sem empoderamento e com enraizamento, algo contrário aos princípios da Educação do Campo. Apesar das modificações evidenciadas pela entrevistada em relação à sua prática docente e forma de visualizar o campo, analisa-se que ela se movimenta saindo de uma representação social de não ver a violência e sair do campo para uma RS de que a violência no campo tem diversas faces e que o sujeito deve permanecer no campo, tem direitos para isso, ele é valorizado no sentido de ser o único lugar que ele é respeitado, por isso ele deve ficar ali. Podemos analisar também que as violências que a entrevistada relatou são situações distantes dela, apenas o preconceito foi visto e vivenciado, a violência não chega para ela como uma marca na sua história, se ela a vivencia, o faz com passividade ou não visualiza, não experiencia, ou seja, não marca efetivamente sua representação social.

Entrevistada “P”

“P” é mulher, 26 anos, cursa a habilitação de Ciências Sociais e Humanidades. Até os 15 anos morou em uma comunidade rural do município de Jordânia e atualmente mora em Belo Horizonte onde desenvolve projetos que beneficiam a sua comunidade e às populações do campo.

Eu nasci e até os quinze anos morei numa comunidade que fica a trinta e cinco quilômetros da sede do município de Jordânia. E aí eu estudei de primeira a quarta série numa escola próxima, dentro da minha comunidade mesmo. Que era uma escola multisseriada. E aí a partir do ensino fundamental 2... que na antiga quinta a oitava série eu estudei num vilarejo, que fica... acho que, aproximadamente uns dez quilômetros... Da minha casa. Aí tinha o transporte escolar, que assim... só ia lá mesmo com sol. Aí com chuva eu ia na metade do caminho. Às vezes levava, não trazia. Aí a gente tinha que, por exemplo... eu vi lá o último horário... para poder vir, caminhando. Porque não tinha outro transporte. E esse mesmo transporte fazia duas comunidades. Ele tinha que ir numa comunidade mais cedo para buscar. E para ir na outra. Aí à tarde ele descia, para ir na outra que ele buscou primeiro. Ele levava primeiro e aí... ele vestia esse processo. Aos quinze anos eu tive que mudar pra cida[de]... para sede da cidade para continuar estudando. Para fazer o ensino médio. E aí nesse período, do ensino fundamental 2 eu comecei a ter contato com os movimentos sociais. Via meu irmão. Porque assim... sempre participava de comunidades lá do rural. Porque meu pai era presidente. Depois ele saía... família envolvida. Depois com o sindicato, através do meu irmão. Que ele foi presidente nesse período aí. Aí quando eu mudei para sede do município, com quinze anos.... Aí eu ficava a semana e todo final de semana eu ia para roça. Porque não tinha como voltar.

Porque trinta e cinco quilômetros. Não tinha transporte. Nem ter como voltar teria (Entrevistada “P”, 26 anos)

Sua entrada na LECampo deu-se a partir do envolvimento nos movimentos sociais e sindicais camponeses, juntamente com o irmão e a família. As dificuldades com o transporte para a escola à mobilizaram ir em busca de acesso à educação, à participação social e comunitária local e em outros âmbitos a fim de buscar mais direitos para si e para a coletividade camponesa.

Aí eu fiquei esses três anos... e aí comecei a militância aos quinze... mesmo no movimento aos quinze. Só que assim... formalmente, como associada, a partir dos dezesseis. Porque não podia filiar antes. Comecei a participar de cursos que eram oferecidos pelo SENAC e tinham uma parceria com o movimento sindical no nosso município. E através desses cursos, de comissão de jovens... eu comecei a fazer parte de outras mobilizações. A nível regional, estadual e nacional. Que eu acabei participando tanto de mobilização quanto na organização também. Ajudei a organizar. E aí... quando eu terminei em 2007 o médio, eu continuei. E aí comecei a trabalhar em... trabalhar dentro do movimento. Só que assim... sem ligação... vamos dizer empregatícia com o sindicato. Só que estava a serviço e tal. Na comunidade também. Eu ficava na zona rural e ao mesmo tempo lá. Aí quando foi em 2007, que eu consegui passar no LECampo eu vim para cá. Eu continuei trabalhando no mesmo processo que eu trabalhava. E eu comecei a estudar no LECampo. Aí quando foi em 2013... início de 2013 não... foi em 2014! Surgiu a chance de vir para cá, que tinha uma bolsa. Para acompanhar alguns projetos [...]. (Entrevistada “P”, 26 anos)

A luta pelo acesso à educação fez com que a entrevistada “P” se deslocasse da sua comunidade para outros lugares, distanciando-se da realidade e do dia a dia. A primeira RS que ela nos revela é de que para ter acesso à direitos – romper com a violência – ela sai de seu território e busca em outros lugares a educação. Apesar de um movimento positivo e ativo em relação à luta ela marca a necessidade de romper com o lugar para vivenciar outras experiências, ela deixa o campo.

Na verdade você quebra um pouquinho daquela convivência que você tem com a família. Porque quando você está na zona rural você tem um costume diferente... ali com a família. E quando você vem pra zona urbana você tem uma outra realidade. A convivência com os colegas... são diferentes. Porque aí você começa, por exemplo... ver forma de vestir, forma de falar, e usar. E nem só isso assim. Acho que a forma de convivência mesmo. Muda. Porque você acaba se inserindo num meio que te transforma. Porque você não tem meio assim.... Neutro. Ele acaba te transformando. Mudou muita coisa. Muita coisa! Principalmente acho que o choque maior... acho que foi quando eu vim pra cá. Porque assim... você tão distante... você não tem mais aquela ligação com a sua comunidade. Então assim... você começa a... "nossa.... Está faltando isso". Você não consegue mais ir nas reuniões dos sindicatos, você não consegue mais ir nas reuniões da comunidade. Então você começa a sentir bastante falta dessa ligação com sua base. [...] Não uma perda de referência. Mas você perde essa coisa... de que está acontecendo no dia-dia. De estar acompanhando, de estar ajudando a... [...] Então

assim... quando você sai da comunidade e vem pra cidade, às vezes você consegue acompanhar no final de semana. Acontece alguma coisa e você pode ajudar... você está lá no final de semana. Mas quando você vem, por exemplo, pra Belo Horizonte, que foi o meu caso, você não consegue acompanhar muito bem o próprio município. Aí você fica: "O que está acontecendo"? Dá um pouco daquela fragilidade. Acontece muito. (Entrevistada "P", 26 anos)

Diante das rupturas que teve de enfrentar para conseguir ter acesso à educação ela demarcou a violência como uma quebra e uma violação de direitos. A violência, na sua argumentação, faz-se presente na não possibilidade de expressar a sua identidade, de ser respeitado enquanto sujeito do campo possuidor de direitos.

Eu acho que uma quebra de.... De direitos. Uma quebra de... eu não sei se é uma quebra. Não sei se poderia.... Não sei qual a palavra certa. Acho que violação! De direito. [...] Acho que de uma classe... porque assim... a classe trabalhadora rural.... eu acho que tem várias outras, mas assim... específica, que nós estamos falando do campo. O homem do campo ele tem hoje um... não sei se uma negação, mas uma violação muito grande dos seus direitos. Enquanto outras categorias tem o reconhecimento... sua aposentadoria e tal... essa conquista foi muito recente do movimento, dentro da educação. Dentro da educação não. Pro trabalhador rural. E quando você vem pra educação do campo é muito recente ainda. Mais recente ainda. Então essa violência... quando ele vende o direito do "ser cidadão"... quando fala da violência física. Tem a violência psicológica. A violência do "ser" direito. "Eu sou trabalhador rural. E eu sou [...] respeitado!"(Entrevistada "P", 26 anos)

A partir desta primeira explicação a entrevistada "P" elenca as principais violências que os povos do campo sofrem para além da negação de direitos. A discriminação da mulher camponesa, a má distribuição de terras, a expropriação, a exploração do trabalho e a discriminação e preconceito são expressões dessa violência que "P" indicou como negação e perda de direitos dos povos do campo.

E a gente tem vários casos. Por exemplo, como você tocou aí de mulher... nós temos vários casos, por exemplo... nós temos muitas lideranças mulheres. Mas isso assim... elas enfrentam, até mesmo dentro do próprio movimento, uma grande dificuldade. Porque os homens estão lá dentro.... "Ah! É mulher. Você não pode. Porque você tem afazer em casa. Você tem filho. Como é que essa mulher vai viajar com filho"? Então assim... eu acompanhei muito isso. Por exemplo, a gente tinha uma presidente que ela tinha filho. Então assim: "Ah! Mas você deveria ficar. Você não deveria ir em tal luta. Porque você tem filho, você tem casa". Então assim... até dentro do próprio movimento tinha esse embate... do ser mulher e ser... De ser mulher, de ser militante, de ser liderança. Enquanto tem... vamos dizer assim, muita mulher liderança, que vai... ainda tem... a gente ainda vê muito esse preconceito. Tanto fora quanto dentro do movimento. [...] Eu acho que tem um contexto histórico. Assim... pode ter muitos outros contextos. Mas eu acho que muito essa questão histórica... do machismo, da mulher submissa. Que tem o lugar da mulher, tem o lugar do homem. Assim... eu posso citar, por exemplo... de dentro da comunidade. A gente teve um período, de como eu falei para você... de ter cursos oferecidos pelo sindicato através do SENAI.

E assim... a gente sempre vinha na comunidade, por exemplo, fazer um curso de costura. E muitos... aconteceu de o marido falar assim: "Você não vai participar não. Como assim? Você vai participar de curso para quê? Para que você quer curso disso, daquilo? Você não precisa disso"! Então assim... da mulher não ir fazer uma coisa que talvez vai fazer bem para ela, ou então ter uma integração social ali com as próprias amigas da comunidade, porque o marido não... vamos dizer assim... não autorizou. [...] Eu acho que assim.... Depende. Porque tem algumas que tem essa consciência, mas elas não têm ação. Ou não conseguem, vamos dizer, ter ação... pra impor. "Não. Eu quero é isso". Já outras não. "Isso daqui é porque ele que cuidar de mim. Não. Isso não é violência. Violência é me bater. Violência é aquele outro. Ele está com ciúme". (Entrevistada "P", 26 anos).

A discriminação da mulher aparece como questionamento da possibilidade ou não na participação do movimento social, apontando a tradicionalidade do papel da mulher no campo numa perspectiva histórica da submissão, assim como aparece como expressão da subalternidade da mulher diante do homem. Por outro lado, ela também aponta que a classe dos trabalhadores rurais também sofre preconceitos.

O preconceito para com as pessoas do campo. O homem do campo tem que se sentir valorizado e tal... mas parece que é uma questão do preconceito por trás também, não é? [...] Eu acredito... a meu ver.... Não sei exatamente, mas acho que tem muito também essa questão histórica. Porque o homem do campo nunca foi tão valorizado. Porque assim... quem trabalhava... uns anos atrás, quem trabalhava no campo era o escravo. Depois veio a mão de obra livre. Mas quem tinha sempre o privilégio era o da casa-grande. Então... acho que veio muito daí. Foi criando uma sociedade, mas ao mesmo tempo ficando essas questões... (Entrevistada "P", 26 anos)

A expropriação, a negação de acesso à terra e a expulsão de camponeses também aparecem na narrativa da entrevistada "P" de forma a elencar mais uma forma da destituição de direitos dos povos do campo.

Questão do.... E aí eu falo dos assentamentos porque assim.... Quando o grupo... eles decidem entrar, tem todo um histórico por trás... por que eles decidem ir em luta daquela terra. Os... vamos dizer... ditos "donos", daquela propriedade... acontece várias violências. Por exemplo, eu posso citar... a gente tem um assentamento... um acampamento, na verdade, em nosso município. Que assim... o pessoal encontrou várias dificuldades de violência física, violência psicológica. Vários tipos de violência. De entrar no acampamento e queimar vários barracos. Assim... pessoas que não eram donos da terra. Eles trabalhavam na terra. Então eles se sentiam... "eu sou dono dessa terra porque eu trabalhei aqui. Não tem dono então eu sou o dono. Eu vou expulsar". Isso é uma visão de violência com o trabalhador que está querendo a terra para trabalhar. São pessoas que nem mexem com terra. Moram em capitais. Têm suas vidas independente daqui. [...] Porque, geralmente, ao meu pensar... as pessoas que fazem este tipo de violência, eles não... não sei se não aceitam. Mas eles não concordam com essa divisão... "eu quero para mim". "Mas se muita gente tiver a mesma condição de melhorar de vida... quem que vai trabalhar para mim"? (Entrevistada "P", 26 anos)

Para a entrevistada, a aquisição de direitos trabalhistas, assim como o avanço da Reforma Agrária também são utilizadas como argumentos pelos latifundiários para desvalorizar o homem do campo.

Acontece, por exemplo... vamos dizer... dez anos atrás. A mão de obra daqueles que trabalhavam a dia.... de trabalhar na roça, capinar na roça... era, vamos dizer... vinte reais. Aí, passado o tempo, o pessoal foi tendo condições de comprar seu pedacinho de terra. Trabalhava assim mesmo. Aí automaticamente a mão de obra sobe. Cinquenta reais! Vamos dizer cinquenta reais está hoje. Aquele que era fazendeiro naquela época... "o povo está preguiçoso. Hoje o povo não quer trabalhar. Quer trabalhar por uma fortuna. Antigamente o povo trabalhava". Então assim... ele quer ter melhoria de vida, mas ele quer que o outro trabalhe como se fosse escravo dele. Então a partir do momento que cada um tem condições de ter sua terra, de tirar o lucro dali ele não vai trabalhar para outro a troco de pouca coisa, a troco de dividir o que ele produziu no meio. Então assim... tem muito isso. "Eu sou contra a reforma agrária porque não vai ter mais mão-de-obra no campo". Vamos dizer assim... esse ódio contra os movimentos de reforma agrária. São umas das questões. (Entrevistada "P", 26 anos).

A discriminação é vista não somente junto aos povos do campo, ela acontece com pessoas da periferia das grandes cidades. Barreiras invisíveis são edificadas a fim de preservar o contato, diferenciar e não se identificar com o diferente: o sujeito pobre trabalhador do campo e da cidade.

Mas eu acho que tem muita coisa que acontece. Como, por exemplo... vamos citar... o pessoal da periferia de uma grande cidade. Ele sofre, talvez, preconceitos talvez diferentes, mas... na mesma linha de quem trabalha na roça, de quem é trabalhador... Se você está na cidade pequena, você fala assim... lá o pessoal tem muito isso: "Olha o pé de poeira... não sei o quê". "Pé vermelho". E é a mesma coisa, por exemplo, de quem mora na favela. Tem determinado shopping que o pessoal da favela... É uma "barreira invisível", vamos dizer assim. Não pode entrar. (Entrevistada "P", 26 anos)

A partir da identificação destas violências que acontecem junto às populações camponesas a entrevistada "P" avaliou o seu processo de mudança representacional junto suas atividades no LECampo e na sua experiência junto aos movimentos sociais e sindicais do campo.

[...] a partir do momento que você entra no curso, que você começa []. Você adquire conhecimentos. Você começa a ler coisas. Você começa a ir nas aulas, debates e tal. Então você começa a despertar coisas que você não via. Então assim... tinham coisas que te incomodavam. Mas isso assim... está acontecendo e a pessoa []. Você começa a ter uma outra visão daquilo que era, vamos dizer, uma coisa corriqueira. Você via todo dia. Mas você não conseguia ver. Você [...] mas não via, ao mesmo tempo. Então

assim... com certeza muda. Porque o curso ele te faz ver várias coisas que você não via no seu cotidiano. Com certeza mudou muita coisa. As coisas que aconteciam na minha frente... "isso é uma coisa normal". E agora eu consigo visualizar... problematizar isso num contexto maior [...] (Entrevistada "P", 26 anos)

Nas palavras da entrevistada "P", a Educação do Campo é a causadora da mudança não somente para ela mas para a sua família e para sua comunidade que passa a ter contato com informações e direitos que não eram recebidos e conhecidos anteriormente. Se de início ela sai de seu território em busca de maiores condições de vida, ela retorna e vê que a luta contra a negação de direitos também pode ser feita para e com as populações do campo. Ela se torna protagonista das mudanças em sua comunidade e impulsiona outros jovens a buscar meios e formas de permanecer no campo, tendo condições de vida e desenvolvimento comuns a outros sujeitos. Nas palavras da entrevistada, a superação vem através do acesso à educação e moradia, direitos negados algumas vezes aos povos do campo. A educação do campo ultrapassa a sala de aula e leva conhecimento e informação sobre os direitos e possibilidades para o desenvolvimento e para a luta.

Porque assim... É uma forma de... vamos dizer... amenizar. Porque assim... a violência ela vai abrindo uma cadeia de outras consequências de outras coisas. E uma delas é o direito a educação. Quando você poderia imaginar um trabalhador rural ter direito a estudar numa universidade. Principalmente a UFMG. E hoje muitos têm. Então assim... é uma quebra de barreira. Enquanto hoje você chega numa cidade pequena e fala assim: "eu estudo na UFMG". Aqueles que eram considerados ricos.... "Mas como assim? Você? Como é que você chegou lá"? Então assim... tem muita avaliação. Porque as escolas do campo, por exemplo.... Na minha cidade não tem biblioteca. Como é que eu vou conseguir concorrer com alguém, vamos dizer assim... que estudou a vida inteira em escola particular, que teve aula particular, que teve acesso a computador... [...] Não tinha que pegar chuva, não tinha que andar, não tinha que perder aula porque não tinha transporte escolar... [...] Não tinha que ir a pé. Então assim... tem todo um contexto que faz essa desigualdade ficar maior. E a educação no campo ela vai... vai quebrando isso um pouco. E quando você fala daquela questão... que você falou anterior... antes da pesquisa, que fala assim: "veio fazer educação no campo, mas queria fazer outro curso". Tem muito isso. Não. Eu vejo que tem a oportunidade. Faço a educação no campo. Começo a dar aula. Consigo dinheiro pra fazer outra faculdade. Porque assim.... Trabalhar na roça.... Talvez eu não consiga me desenvolver para ter outro dinheiro. Então tem muito isso! [...] A questão acho que é assim mais.... E aí eu coloco, por exemplo, que na comunidade tem eu e meu irmão. Isso acaba influenciando. Porque quando você tem isso você começa a ter outra visão, você começa a buscar mais, você começa a ver que tem outras oportunidades. E aí você começa a instigar mais, por exemplo, esses jovens. Aí quando chega você fala assim: "Tem tal curso". Você vai. Aí começa a ter curso técnico. Por exemplo... você começa a conseguir ter... vamos dizer assim... condições. E aí eu falo de formação mesmo, de conseguir projetos pra sua comunidade. Então isso acaba influenciando [...] A própria comunidade. Porque assim... a partir do momento que você consegue, por exemplo, um recurso... o nosso exemplo lá de construção de casas, do governo. Então assim... é um bem que você consegue. Se você não estivesse dentro da universidade, dentro do movimento... você lá na roça não consegue saber. Você está

dentro []. A maioria não tem acesso à internet. Muitos poucos têm acesso à televisão. Hoje expandiram muito. Mas assim... acesso aos programas e às políticas públicas... muito pouco. Então assim, a partir do momento que você vai adquirindo conhecimento você vai sabendo o local em que você pode buscar a política pública pra dentro da comunidade. [...] A educação do campo... eu vejo... quando se fala em educação no campo... eu não vejo só como a sala de aula. A educação no campo ela engloba um universo enorme. E a violência é uma delas. A educação no campo, vamos dizer assim... a função da educação no campo nessa questão da violência... é começar a trabalhar, por exemplo, nas escolas. Trazer pra esses alunos essa questão da violência. Começar a debater esse tema. Porque você não vê dentro da escola. É uma escola, que a gente fala no ginásio lá que é assim... a grande maioria do urbano, que você vê muito acontecendo isso. Essa violência calada, com os alunos com campo. Mas ninguém falava sobre isso. Ninguém debatia sobre isso. E até dos próprios professores assim. Em evento de... vamos dizer, de condição de jovens, chegar e dizer: "eu não vou tal dia. Vou faltar, levar declaração". O professor não tem nada a ver com isso. E você sabe que não vai dar futuro. Você está perdendo aula porque você quer. Então assim... é uma forma do professor não reconhecer essas lutas que o próprio homem do campo tem pra poder...

Para a entrevistada “P” a violência a qual os sujeitos do campo estão engendrados só poderá ser diminuída a partir do conhecimento e discussão, principalmente na escola, das formas a acessos a direitos, sobre a história de lutas dos povos do campo e das possibilidades de se construir uma vida digna no campo. A negação muitas das vezes vem do não reconhecimento dos direitos, da falta de negociação e da não contextualização do ensino.

Dessa forma, nota-se que a entrevistada “P” faz um movimento nas suas Representações Sociais. O reconhecimento da necessidade da luta está presente em suas formas de pensar, sentir e agir diante da violência a que os povos do campo são afetados, a proposta a busca sem passividade, mas com luta pela igualdade, da defesa dos direitos.

Entrevistado “Q”

“Q” é homem, tem 38 anos, cursa a habilitação de Língua, Arte e Literatura. É natural de Belo Horizonte e mora em Teófilo Otoni há 12 anos. Já possui uma graduação em História e é professor do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio em escolas do campo da sua região. Sua vinculação com o campo dá-se pela docência em escolas do campo e sua entrada na LECampo deu-se a partir da possibilidade de cursar outra graduação conforme divulgação da Superintendência de Ensino da sua região.

O LECampo surgiu de uma oferta da Superintendência Regional de Teófilo Otoni, que enviou e-mails para as escolas em dois mil e quatorze, orientando os professores que tivessem interesse em participar do processo seletivo através do ENEM a

ingressarem nessa nova modalidade de ensino. Assim foi a propaganda e a proposta. Eu não sabia nada da educação do campo nesse formato, já embasado nos atos normativos da educação no campo. Enfim, da própria história da educação do campo. Como a maioria dos professores do campo, até hoje, não sabem que existe essa normatização e que tem essa especificidade da educação voltada para esses sujeitos, então eu fiz uma pesquisa rápida. Achei pouca coisa até na época. Eu vi alguns artigos e tal, mas fiquei interessado mais pela LAL, Língua, Arte e Literatura. Eu me interessei muito pela parte de artes. E não sabia, até então, que o curso tinha esse cunho ativista voltado para essa questão, militância do campo e dos movimentos sociais. Eu achava que era uma licenciatura igual a qualquer outra, ofertada pela universidade federal e que eu ia participar do processo seletivo do ENEM e, enfim, ia conseguir uma nova graduação. E vim para o processo, passei e gostei. No primeiro momento, eu fiquei muito, assim, assustado com o que eu vi a mística, gente gritando, não sabia o que era aquilo. A faculdade custou a apresentar isso para nós, de uma forma objetiva. [...] O que estava acontecendo e isso até foi discutido depois. Nós levamos isso para o colegiado, porque ficou um pouco estranho. Nem todos os sujeitos que estão envolvidos nesse processo fazem parte de movimentos sociais, desses tradicionais. [...] Hoje, eu acho que é um curso muito importante, válido e tem só a contribuir para esses sujeitos. (Entrevistado “Q”, 38 anos)

A entrada na LECampo para o entrevistado “Q” foi algo normal, como já possuía uma graduação não esperava que esta fosse diferente, ao se deparar com as atividades do curso questionou-se sobre sua proposta, verificando ao final que as questões culturais contribuem para a formação desses sujeitos. Percebe-se nesta fala algo que vai para além, demonstra a não inclusão de si no campo, colocando-se como elemento externo, não pertencente ou, até mesmo, superior. Este posicionamento interfere diretamente nas suas formas de representar o campo e os povos camponeses, suas lutas e conquistas. Esse distanciamento faz com que o entrevistado “Q” olhe para a violência no campo com certa perplexidade, fato que se repetiu em quase todos os seus relatos.

Eu já vi e já ouvi falar de muita coisa relacionada à violência no campo. Em sala de aula mesmo, agressão, arma de fogo, coisas que fazem parte do cotidiano de escola que o pessoal já acha que isso é normal. (Entrevistado “Q”, 38 anos)

A perplexidade diante das violências que acontecem no campo que são apresentadas pelo entrevistado “Q” de três ordens: a violência física na escola, o abandono dos pais devido ao álcool e a violência sexual. Sobre aquela acontecida na escola

[...] Por exemplo, eu leciono numa escola [...], que é uma escola de ensino fundamental I e II. Lá não tem ensino médio. E eu fico impressionado como que as crianças têm essa violência já, assim, presente na vida, tanto na família quanto na sala de aula. [...] E eles querem dominar o território deles em sala de aula e, para isso, eles apelam para violência. Eles não têm condições de argumentar para ter o seu direito que eles passam entre eles mesmos. Eles acabam apelando para a violência. Inclusive,

esses dias, final do ano agora, eu sugeri a suspensão de um aluno, porque uma menina fez uma careta para ele. Quando ela passou, ele levantou, deu três passos para trás e deu um chute nela absurdo, que ela bateu na parede da sala e caiu. Eu falei: “o que é isso, menino?! Você está louco?!”. Ele: “Ah, ela fez uma careta pra mim!”. Daí, eu falei: “Não! Você faça o favor!” Levei-o para a direção da escola. Eu tinha assumido essa turma tinha poucos dias. Aí, a diretora falou: “ah, esse menino tem problema. Teve um aluno que foi remanejado, porque ele batia”. Aí, nós fomos fazer uma análise mais profunda da vida do aluno, como é que ele se comporta em sala, porque ele é extremamente violento. Ele tem um metro e oitenta e cinco de altura, mais ou menos. Um moleque de todo o tamanho que tem treze anos. Assim, ele não tem nem noção da força que ele tem, enfim.

Sobre o alcoolismo como uma prática que incide na violência dos alunos do campo ele também ressalta o quanto esta deixa os alunos com outras vulnerabilidades, como o abandono, a negligência e a falta de cuidado. Nota-se a indignação que estas situações causam no entrevistado e a necessidade que ele tem em fazer algo pelos alunos.

E não só isso: nós presenciamos muitas outras coisas. Porque o índice de dependência química, de alcoolismo no campo subiu muito nos últimos anos. Entendeu? Nós temos casos de alunos que carregam a mãe nas costas, bêbada, na rua. Pais alcoólatras violentos, espancadores. [...] nos casos que são explícitos, porque nós sabemos que têm muitos outros casos que não vêm à tona e, assim, no dia a dia, na relação do professor e aluno, nós tentamos pescar alguma informação. Tem um caso de um menino do sexto ano. Ele simplesmente não faz nenhuma atividade. Nós mandamos bilhete para casa, manda bilhete para casa e nunca aparece ninguém. Aí, no final do ano, a mãe dele foi à escola. Pessoal muito simples, mora numa comunidade bem afastada e tal. E, assim, eu gosto muito desse menino. Ele é estrábico, então tem dificuldade para enxergar. Aí, não tem professor de apoio, não tem material, vai descalço para a escola. Direto e reto tem professor que compra alguma coisa para ajudar e tal. Aí, um dia, ele chegou e falou pra mim: “Tio, o senhor me arruma dez reais?”. Eu falei assim: “eu não posso te dar dinheiro”. Aí, ele falou: “ah... lá em casa não tem nada para comer hoje...”. Eu falei: “não tem, Manoel?”. Ele falou assim: “não... não tem... o meu pai não trabalha e ele manda a gente vir aqui para rua para pedir as coisas...”. Eu falei: “seu pai não trabalha?”. Ele: “não trabalha não... o meu pai bebe muito... ele bate na minha mãe” e começou a chorar. Aí, eu o levei para diretora e falei assim: “ó, o Manoel me pediu dinheiro. Eu fiquei sensibilizado. Normalmente, eu não dou, mas...”. Aí, ela falou assim: “vamos fazer o seguinte? Vamos comprar uma cesta básica. Nós vamos juntar e levamos na casa dele”. Aí, nós fizemos isso. Mas eu não sabia da realidade do aluno. Eu sabia que ele era um aluno que passava por necessidade, mas eu não sabia o que ele presenciava, que tipo de relação ele tem com os pais – e igual ao Manoel, têm muitos outros. (Entrevistado “Q”, 38 anos)

Por último ele narra a questão das práticas sexuais e abusos aos quais ele também fica inquieto. A pressão à inferência se faz presente no momento da sua prática profissional, que as cenas da violência se fazem presentificadas pelos alunos do campo que ora relatam, ora se silenciam pelas situações vivenciadas.

Os casos de incesto na comunidade são altíssimos: avós, tios, primos abusando das meninas; meninos sendo abusados por tios, por primos. Então, assim, isso já é uma coisa bem perceptível. [...] Tem uma outra menina que nós tivemos uma palestra no ginásio, que é próximo a essa escola, era sobre questão de abuso sexual, contra abusos na adolescência. Teria uma palestra lá e ela falou que não iria. E eu era responsável pelos alunos, pelo acompanhamento dos alunos. Ela falou: “não vou, não vou, não vou...”. Aí, eu deixei todos saírem da sala e perguntei pra ela: “por que você não vai?”. Ela falou: “não quero falar, mas eu não vou. O senhor pode me bater, mas eu não vou”. Achei estranho aquele posicionamento dela. Aí, um outro professor, me chamou e falou: “ô, ‘Q’, deixe-a aqui. Nós vamos pedir para uma professora para ficar aqui com ela”. Aí, ele foi me contar que ela já foi abusada pelo avô e pelo pai. [...] Então, ela falou: “não quero ir lá, não vou participar disso”. E lá na escola tem um outro de uma menina que tem filho com o avô. Eu falei: “o que é isso?!”. Eu fiquei, assim, horrorizado com aquilo. [...] Eu falei: “o que é isso?!”. Aí, a diretora falou assim: “‘Q’, aqui na região tem muito isso”. Eu fiquei muito chocado. (Entrevistado “Q”, 38 anos)

Os sentimentos expressos o fazem tentar encontrar os motivos dos atos na comunidade em que leciona, a questão cultural é a única explicação que o entrevistado “Q” consegue encontrar para explicar as realidades que se diferenciam tanto da sua.

Eu não sei se tem relação com a cultura. Tem muita influência indígena na região, comunidades quilombola. Eu desconheço essas práticas nessas comunidades, mas eu tendo a imaginar que possa ter alguma relação com isso. [...] Mas, pra mim, é muito estranho. É muito estranho isso. Mas não deixa de ser realidade do município. [...] Eu imagino que possa ter alguma relação, inclusive eu ouvi um caso de um aluno que falou que o avô tirou a virgindade da irmã, porque não era pra nenhum vagabundo tirar. Então, eu acho que já era uma prática mesmo. Eles fazem já como, sei lá, não sei nem como nós classificamos isso. [...] É, uma coisa natural. Mas que eu fiquei horrorizado, eu fiquei. (Entrevistado “Q”, 38 anos)

Diante do horror, ele aponta os esforços dos profissionais da escola e de outras políticas públicas a fim de mudar as práticas sociais tentando evitar a perda da produtividade escolar da criança ou do adolescente, de forma a assisti-lo após o fato violento.

Elas ficam como qualquer pessoa violentada. Elas ficam completamente impactadas. Nós percebemos que os alunos têm a produtividade diminuída. Até mesmo nas relações sociais, as pessoas se tornam mais contraídas, introvertidas. Elas não se portam como uma pessoa que não passou por esse tipo de trauma. [...] Então, esse trauma, eu percebo, assim como outros profissionais da dedicação que estão envolvidos nesse processo também percebem, que esse tipo de situação acaba comprometendo a vida desse sujeito – e já discutimos isso em reuniões específicas. [...] A escola tem trabalhado em parceria com os CRAS, então nós vemos que, de uns tempos para cá, pelo menos de uns três anos para cá, tem uma participação do serviço social dentro da escola. Nas comunidades onde têm as presenças dos psicólogos, nós conseguimos direcionar isso, junto com o corpo pedagógico, para que o aluno tenha um atendimento. Então, existe esse movimento da escola participar e contribuir para uma melhora, mas é um caso bem mais sério do que parece. (Entrevistado “Q”, 38 anos)

A partir desta avaliação das tentativas para auxiliar os alunos para superar a violência sofrida o entrevistado “Q” demonstra o que pensa ser o papel da educação do campo diante dos fatos que tem ocorrido na comunidade em que leciona.

Eu acho que o papel da educação do campo, nesse contexto, é exatamente educar, trazer para esses sujeitos, uma educação emancipatória, que vá dar a eles a liberdade de escolha, que vá mostrar o mundo de uma janela que seja peculiar, que faça parte da realidade deles, dentro dessa proposta do próprio campesinato, e construindo em volta deles uma estrutura que dê ao menos uma noção de dignidade e direito, embasada em todas essas propostas que a educação no campo vem construindo e vem lutando por elas. [...] O curso trabalha muito com a questão da coletividade. (Entrevistado “Q”, 38 anos).

Ao final o entrevistado “Q” demonstra a sua mudança representacional em relação à educação e à violência, a vivência em outros contextos de trabalho o fez deparar com situações desconhecidas como a violência. A violência que tanto o impacta, horroriza e o deixa perplexo fez com que ele pensasse o campo de outra forma, ver a realidade dos sujeitos do campo com outros olhares, mobilizando-o a ajudar.

Acabar com a violência é uma coisa que, eu acho, pode ser utópica. Mas nós podemos tentar diminuir com informação, com acessibilidade, com a humanização do ensino, com mais carinho, com mais cuidado um com o outro. Eu acho que falta muito isso em diversos seguimentos da sociedade. Nós vivemos em uma sociedade frenética, toda acelerada – e o campo não é diferente disso. O campo não é do balaco-baco, que você vai lá ver bichinho não. A coisa é punk também lá. [...] Então, eu acho que, pra mim, a educação no campo trouxe um novo olhar, uma forma de tentar compreender um pouco as dificuldades. Eu sou muito urbano. Eu sou daqui de BH mesmo. Então, eu assim não tinha noção dessa realidade, até entrar na sala de aula. E eu não sabia que esses sujeitos teriam um suporte legal que desse a eles uma condição, uma acessibilidade a uma educação específica. Então, isso mudou muito a minha forma de ver a educação, e muito a forma de ver a realidade desses sujeitos. [...] A violência muda qualquer pessoa. O acesso a essas informações causam ojeriza, nós ficamos impactados, chocados, aborrecidos. Então, assim, eu acredito que todo mundo pode fazer alguma coisa para melhorar o meio em que vive. Eu moro no Vale do Mucuri, eu leciono no Vale do Jequitinhonha e no Vale do Mucuri. Então, assim, se eu não puder fazer nada, que tipo de pessoa eu sou? Então, até mesmo um conselho, qualquer coisa que eu puder fazer para melhorar a qualidade desses meninos, eu acho que é válido. A minha história de vida também é cheia de momentos de violência. Meu pai era alcoólatra também. Eu vivi e participei de extrema violência. O meu bairro é aqui da periferia, então assim eu vi muita coisa: amigo que morreu em tiroteio, gente que entrou para o mundo do crime. Eu mesmo experimentei droga a adolescência inteira, então eu vi muita coisa rolando. Eu vi muita gente sofrendo por isso. Então, assim, eu acho que a educação leva o sujeito a superar a violência, porque ele passa a entender um pouco esses dispositivos, esses gatilhos, essas coisas que levam o sujeito a extrapolar e a utilizar de outras formas para demonstrar que ele está ali, que ele existe. Eu acho que a violência tem um pouco disso. Então, a acessibilidade é uma superação, se torna uma superação. (Entrevistado “Q”, 38 anos)

Analisando o movimento das RS do entrevistado “Q” verificou-se que ele sai de uma situação de não visualização da violência no campo, como que uma alienação possivelmente causada por uma não vivência nos espaços rurais e mobilizado por suas formas de sentir e pensar o campo chega ao momento atual apontando que a violência no campo existe e as pessoas devem ser ajudadas a superar esses fatos, apresentando por fim uma proposta assistencialista para a superação da violência nas áreas campesinas.

Análise das Trajetórias Posicionais - Atitudinais

A partir da análise das narrativas dos entrevistados nesta pesquisa construímos um quadro (QUADRO 04) que organiza as representações sociais em uma perspectiva temporal evidenciando qual a RS de violência que este sujeito possuía no início de seu processo, quais as violências descritas e à qual representação social de violência no campo o sujeito pesquisado possui no momento da entrevista. Há uma perspectiva temporal sem que todos os sujeitos tenham passado pelos mesmos eventos. Somente a participação no curso de Licenciatura em Educação do Campo é comum a todos os sujeitos.

Analisou-se os indivíduos isoladamente, verificando quais as contribuições cada um desses indivíduos traz em relação ao movimento das representações sociais sobre a violência e por fim perfazemos grupos com características para estudar o movimento.

Antes de analisarmos o movimento é necessário recapitular alguns pontos representacionais já percebidos nas trajetórias. Cada um dos entrevistados nos fez observar uma questão nas suas formas de pensar, sentir e agir diante da violência, expomos cada uma delas abaixo.

A partir da narrativa da entrevistada “A” nota-se que em sujeitos engajados na luta, com representações sociais de que é necessário resistir à violência e permanecer no campo, a própria narrativa da violência é acompanhada por uma narrativa das formas encontradas para superá-las. Não há passividade nem silenciamento, os sujeitos resistem na mesma proporção em que são agredidos e há necessidade de formação e ênfase no protagonismo dos sujeitos.

Com a entrevista do sujeito “B” identificou-se uma problemática em relação a existência de um distanciamento entre a realidade que apresenta fatos da violência e a sua participação nessa realidade. Por se portar e se ver como professor e por não se considerar vítima ou agressor

o sujeito ocupa um lugar de expectador e de solucionador das dificuldades dos alunos. Traz as narrativas sem emoção ou envolvimento, apenas narra como aconteceram os fatos com outras pessoas, não narra fatos seus. Nesse ponto analisa-se que há diferenças nos sujeitos que reconhecem-se como vítimas ou agressores ou quando se colocam como expectadores. As mudanças representacionais se fazem nesse caso apenas no nível informacional. Se diante da violência é necessário intervir, esta intervenção vem de cima para baixo, dos órgãos governamentais para os cidadãos, dos professores para os alunos. Outra questão que nos aparece a partir de “B” é que os sujeitos que não residem no campo tem uma perspectiva diferente da violência que acontece no campo que os demais, a violência por vezes se reduz a violência física, à agressão e ao uso/abuso de álcool.

QUADRO 04: Organização dos movimentos atitudinais dos sujeitos de pesquisa.

	Perfil do sujeito	Violências descritas	Atitude Inicial	Atitude Final
A	Mulher, 36 anos, agricultora familiar, cursa a habilitação de Ciências Sociais e Humanidades	<ul style="list-style-type: none"> a. Violência psicológica: Discriminação e preconceito. b. Violência física, agressões, roubos. c. Desvalorização dos sujeitos do campo, ver o rural como atrasado. d. Falta de perspectivas para os jovens do campo. e. Desvalorização pela mídia do sujeito do campo em oposição à supervalorização das cidades. f. Massacres, violências. g. Preconceito para com os movimentos sociais. h. Retirada de recursos (pontes, transporte, más condições das escolas) i. Comparações entre os alunos da cidade e os do campo. j. não acesso à educação, evasão escolar e falta de incentivo 	Diante da violência é necessário resistir (permanecer e lutar)	Diante da violência é necessário resistir (permanecer e lutar) Mantém com mais força
B	Homem, 25 anos, é professor em uma escola do campo, cursa a habilitação de Ciências da Vida e da Natureza	<ul style="list-style-type: none"> a. violência decorrente do uso de álcool e outras drogas. b. violência contra a mulher. c. agressão sexual, iniciação sexual muito jovem por influência da família, com parceiros mais velhos que tem poder aquisitivo. d. agressão física nos movimentos sociais de luta pela terra. e. impedimento das mulheres em estudar f. agressão física em mulheres. g. evasão escolar devido imposição do cônjuge. h. falta de perspectiva de futuro, não acesso à educação superior. 	Diante da violência vivida pelos alunos é necessário intervir (RS assistencialista)	Diante da violência vivida pelos alunos é necessário intervir (RS assistencialista)
C	Mulher, 23 anos, cursa a habilitação de Ciências Sociais e Humanidades. É de família agricultora campesina e se mudou para a cidade assim que se casou.	<ul style="list-style-type: none"> a. agressão contra a mulher. b. violência sexual. c. desvalorização da mulher. d. jornada de trabalho exaustiva, sobrecarga de trabalho e decorrente desvalorização do trabalho da mulher. e. os crimes ambientais da monocultura de eucalipto aparecem, porém como algo resolvido, na memória coletiva da comunidade. f. dificuldades para frequentar a escola. g. discriminação para com as pessoas do campo na escola. h. evasão escolar decorrente do preconceito, desvalor da mulher e a logística de transporte. 	Diante da violência é preciso aceitar para sobreviver	Diante da violência é necessário levar informação como forma de resistir e buscar melhores condições. Fez um trabalho monográfico sobre o tema
D	Homem, 21 anos, cursa a habilitação de Ciências Sociais e Humanidades. Trabalha como professor	<ul style="list-style-type: none"> a. assassinato do cônjuge b. suicídio c. agressão física à filhos d. agressão contra mulher 	Não percebia a violência, se a sofria entendia como normal, natural.	Diante da violência é necessário buscar seus direitos

	substituto em uma Escola do Campo	<p>e. violência psicológica</p> <p>f. omissão dos profissionais da escola em intervir em contextos comunitários, seja na comunidade ou nas aulas, a escola se exime de trabalhar os assuntos do contexto comunitário.</p> <p>g. agressões contra militantes da luta pela terra.</p> <p>h. preconceito e bullying</p>		Consegue ver a violência, mas não age sobre ela, apenas repara os danos, de forma assistencialista
E	Mulher, 33 anos, cursa a habilitação de Língua, Literatura e Arte, possui origem campestre e mora na sede do município.	<p>a. agressão contra a mulher</p> <p>b. agressão física e psicológica à criança</p> <p>c. trabalho infantil</p> <p>d. abuso sexual</p> <p>e. terra inacessível à todos</p> <p>f. preconceito racial</p> <p>g. descaso do governo municipal: falta de profissionais para atendimento da população</p> <p>h. silenciamento da população</p>	Diante da violência age em busca de direitos	Diante da violência age em busca de direitos para si e para a coletividade
F	Mulher, 22 anos, cursa a habilitação de matemática, agricultora familiar.	<p>a. Agressões decorrentes de Abuso de álcool por parte do pai.</p> <p>b. Negação do direito a escola, tira da escola para trabalhar, tinha que trabalhar e estudar, faltava muito, tinha que negociar com os professores.</p> <p>c. A violência relacionada com a tradicionalidade – a que dá nome de machismo. Enfrenta e é tratada como desrespeito, agiu contra o Pai, diferente como não seguidora dos costumes e da família.</p> <p>d. A expulsão da terra pela monocultura, eucalipto.</p> <p>e. exploração do trabalho, condições de trabalho.</p> <p>f. terra explorada que não serve mais para a produção. Se vive no campo mas o campo não produz.</p> <p>g. meninas que desistem de estudar para casar e cuidar da casa e dos filhos, sendo propriedade do marido.</p>	Diante da violência deve silenciar-se e aceitar	Diante da violência é necessário resistir (permanecer e lutar)
G	Mulher, 25 anos, cursa a habilitação de Língua, Arte e Literatura. Tem origem campestre, mas mora na sede do município.	<p>a. abuso sexual</p> <p>b. agressão física na escola</p> <p>c. abuso sexual no transporte escolar</p> <p>d. abuso sexual de meninos.</p>	A violência é vivida e ela luta pelos seus direitos	Diante da violência devemos agir para ajudar e evitar (Proposta assistencialista)
H	Homem, 31 anos, cursa a habilitação de Ciências Sociais e Humanidades, é agricultor familiar.	<p>a. falta d'água, lagoas, poços e rios secaram.</p> <p>b. falta de possibilidade de acesso à educação.</p> <p>c. ameaça por parte de fazendeiros ao saber que existia um debate na associação.</p> <p>d. a ocupação por parte da monocultura uso da propriedade de forma ilegal.</p> <p>e. brigas e conflitos entre famílias originadas pelo uso de álcool.</p>	A violência não é vista, por isso não é necessária ação	Diante da violência é necessário resistir (permanecer e lutar)

		<p>f. rompimento de barragem, contaminação do solo, perda de produção.</p> <p>g. promessas de indenização e convencimento. “Pareceu que pagou”.</p> <p>h. considerar os agricultores como atrasados.</p> <p>i. briga internas entre irmãos por divisa de terra.</p> <p>j. migração sazonal para conseguir trabalho.</p> <p>k. negação de direitos e falta de políticas públicas.</p> <p>l. uso de agrotóxicos, uso ou não de herbicida. Foi uma proposta com o pai que precisou ver que com a agroecologia dá certo.</p>		
I	<p>Homem, 31 anos, cursa a habilitação de Matemática, agricultor familiar.</p>	<p>a. a ocupação da Terra pela monocultura, eucalipto.</p> <p>b. alteração do modo de vida após a chegada da “firma”.</p> <p>c. medo em percorrer o percurso que passava pela empresa, já que encontraria com muitos trabalhadores que vieram de fora, com medo de violência.</p> <p>d. desacordos e brigas entre pessoas que não eram da comunidade e pessoas que eram da comunidade.</p> <p>e. perseguição após o início do movimento de retomada da terra. As outras comunidades não entendiam, ou entendiam como luta contra o progresso.</p> <p>f. falta d’água devido a monocultura do eucalipto.</p> <p>g. perseguição pela polícia militar na época do acampamento, pra amedrontar.</p> <p>h. já foram recebidos por pedras e foguetes em outras comunidades.</p> <p>i. Preconceito em outros povoados, por serem considerados sem-terra e baderneiros.</p> <p>j. Violência contra idosos, por causa de dinheiro e maus-tratos.</p> <p>k. falta de oportunidades para com os jovens.</p> <p>l. roubos e agressões.</p> <p>m. falta de punição. Apesar de saber quem é o assaltante ou o criminoso a polícia não vai lá. Falta legislação e vontade do policial.</p> <p>n. medo de falar.</p> <p>o. desigualdade e corrupção.</p> <p>p. discriminação pelos professores, por chegar sujo da estrada.</p> <p>q. rejeição às pessoas do campo, ao movimento sem-terra.</p> <p>r. ver eles como invasores na escola, rejeição por parte dos outros profissionais.</p>	<p>Diante da violência é necessário resistir (permanecer e lutar)</p>	<p>Diante da violência deve silenciar-se ou abandonar o lugar</p>
J	<p>Homem, 43 anos, cursa a habilitação de Ciências Sociais e Humanidades, agricultor familiar.</p>	<p>a. violência no acampamento (tiros, intimidação, brigas)</p> <p>b. violência psicológica</p> <p>c. Preconceito para com os sujeitos do campo</p> <p>d. desterritorialização</p> <p>e. negação de acesso à educação e à saúde</p> <p>f. negação da história da violência contra os povos do campo.</p>	<p>A violência é vista fadidamente É necessário resistir e lutar</p>	<p>A violência é entendida também teoricamente, algumas violências passam a ser vistas É necessário lutar, resistir e buscar direitos</p>

K	Homem, 55 anos, cursa a habilitação de Ciências Sociais e Humanidades, é agricultor familiar.	<ul style="list-style-type: none"> a. falta de perspectiva para os jovens do campo b. violência camuflada (não é aquela violência física, é a negação de direitos, não acesso à terra c. discriminação e preconceito para com os movimentos sociais (na escola) 	<p>A violência é vista faticamente É necessário resistir e lutar para alcançar direitos</p>	<p>Consegue verificar que a violência é mais ampla É necessário lutar, resistir e ir em busca dos direitos</p>
L	Homem, 28 anos, cursa a habilitação de Matemática, é agricultor familiar.	<ul style="list-style-type: none"> a. violência contra idosos b. violência moral (considerar o sujeito do campo como um pobrezinho) c. Discriminação 	<p>Somente a violência física é vista Diante da violência é necessário sair do campo e procurar refúgio</p>	<p>Somente a violência física é vista Diante da violência é necessário intervir (RS Assistencialista)</p>
M	Mulher, 33 anos, cursa a habilitação de Ciências Sociais e Humanidades, é agricultora familiar.	<ul style="list-style-type: none"> a. alienação causada pela mídia. b. despersonalização do campo, perda da identidade. c. desvalorização dos costumes da comunidade, perda da coletividade. d. deslocamento para a cidade para estudar. e. bullying. f. a polícia não atende aos chamados em casos de crimes, descaso. g. roubos e furtos. h. agressão a idosos. i. preconceito por ter hábitos e vestimentas diferentes dos demais. j. xingamentos, preconceito com o modo de falar, consideração que é um bicho. k. desvalorização da forma de vida e costumes rurais que fazem o sujeito perder a identidade de camponês. l. consideração que a pessoa do campo é inferior que a da cidade, preconceito. m. ausência de políticas públicas para a fixação do sujeito no campo, causa o êxodo. n. falta de material específico para a escola do campo, educação rural, uma forma de alienação. o. exploração do trabalho, jornada de trabalho ampliada. p. desvalorização da mulher em relação ao homem decorrente do machismo. q. a invasão das terras pela monocultura. 	<p>Alienado, diante da violência o sujeito a aceita e cede</p>	<p>Diante da violência é necessário ver e resistir (permanecer, reconhecer e valorizar)</p>
N	Homem, 24 anos, cursa a LECampo na habilitação de Língua, Arte e Literatura, é agricultor familiar.	<ul style="list-style-type: none"> a. agressão física e psicológica à mulher, desconsideração da sua carga de trabalho, o homem é colocado como superior à mulher no campo. b. migração sazonal para o trabalho em outros lugares. 	<p>Nem todas as violências são vistas, para permanecer no campo é necessário aceitar</p>	<p>A violência passa a ser vista e concebida em outras formas. Diante da violência é possível ficar,</p>

		<p>c. assassinato de forma brutal: a partir de uma lógica de olho por olho e dente por dente, todos da comunidade sabem quem foi mas a polícia não deu atenção, não investigou e não houve punição, daí a própria família agiu.</p> <p>d. Assassinato com emboscada após desentendimento de relacionamento.</p> <p>e. disputa de divisas, confusão de propriedade da terra.</p> <p>f. imposição por meio da violência.</p> <p>g. Preconceito sexual, homofobia, xingamentos, apontamentos, desconsideração.</p> <p>h. ao construir uma barragem as famílias foram enganadas, houve a construção de uma agrovila, um lugar com solo não fértil, poucas pessoas foram beneficiadas, prometeram até que choveria mais, perda da referência com o lugar (topofilia), promessas e politicagem.</p>		<p>porém lutando para garantir seus direitos.</p>
O	<p>Mulher, 21 anos, cursa a habilitação Ciências Sociais e Humanidades, filha de agricultores, reside na sede do município, trabalha como professora em uma escola do campo.</p>	<p>a. uso de bebidas alcoólicas e drogas que resulta em discussões e brigas na comunidade.</p> <p>b. uma escola que recebia alunos do campo, com professores da cidade e que acabava excluindo os sujeitos do campo. Bullying, preconceito.</p> <p>c. agressões físicas e verbais a militantes do MST durante manifestações. “baderneiro etc.”.</p> <p>d. preconceito quando o sujeito vai até a cidade, discriminação.</p>	<p>Não via a violência (alienada). Para desenvolver (superar a violência) é necessário sair do campo.</p>	<p>A violência passa a ser algo que é visto. É necessário valorizar o campo e permanecer. (não diz de enfrentamento, apenas valorização para não sair do campo) (RS assistencialista)</p>
P	<p>Mulher, 26 anos, cursa a habilitação de Ciências Sociais e Humanidades. Tem origem campesina, mas mora na sede do município.</p>	<p>a. perda de direitos</p> <p>b. discriminação da mulher</p> <p>c. Má distribuição de terras, expropriação.</p> <p>d. exploração do trabalho</p> <p>e. preconceito e discriminação</p> <p>f. não acesso à direitos</p>	<p>Diante da violência sai de seu território a fim de buscar alternativas para si e para a coletividade</p>	<p>Apesar de distante, vai à luta pela coletividade a fim de garantir direitos. Diante da violência é necessário lutar por direitos.</p>
Q	<p>Homem, 38 anos, cursa a habilitação de Língua, Arte e Literatura. É professor em escolas do campo.</p>	<p>a. A violência como algo comum na comunidade.</p> <p>b. Agressão física na escola</p> <p>c. Abuso sexual, incesto e iniciação sexual precoce com participação de parentes próximos</p> <p>d. Abuso de álcool</p> <p>e. Descuido e abandono dos filhos</p>	<p>Não via a violência</p>	<p>As pessoas que sofreram violência devem ser cuidadas (RS assistencialista)</p>

Fonte: dados da pesquisa (2016).

A partir da entrevistada “C” há indícios que fatos da violência já resolvidos – contextos com pouca instabilidade – tem pouco ou nenhum efeito na formulação de novas representações sociais. A tendência é a estabilização da Representação Social se não há elementos externos que causem a pressão à inferência. Se há movimentos de indignação do próprio sujeito há a possibilidade de visualizar as violências que outras pessoas vivenciam e agir em prol de outras pessoas.

Com o entrevistado “D” percebemos que quando o sujeito não se considera campesino, ou, se o sujeito apenas participa do ambiente rural como agente social não morando e não participando das lutas do campo, a tendência é apontar a violência como algo distante de si, que não faz parte da sua experiência, por vezes se colocando como interventor da situação. Por outro lado, percebe-se também que os sujeitos que não se reconhecem como camponeses ora tem dificuldade de encontrar violências contra as pessoas do campo que vão para além da violência física, ora mantém uma representação social de que os sujeitos do campo são sujeitos sem conhecimento dos seus direitos.

A Entrevistada “E” traz à cena a questão das experiências anteriores como impulsionadoras da busca pela melhoria das condições de vida. O questionamento feito diante da violência é o impulsionador de atitudes, já as atitudes possibilitam o reconhecimento de novas formas de ação.

A entrevistada “F” permite analisar as repercussões das tensões vivenciadas na elaboração de mudanças representacionais. A perspectiva RS de que é necessário lutar diante da violência e resistir não se faz sem tensão, vivenciada inclusive dentro do seio familiar.

Entrevistada “G” demonstrou o quanto sua vivência da violência na infância foi impulsionadora de construção de representações sociais de luta para que aquela violência sofrida não aconteça com outras pessoas. De vítima de uma agressão sexual ela passa a conselheira tutelar e demonstra o papel das formas de sentir e pensar como gás para as formas de agir e intervir nas realidades campesinas.

O entrevistado “H” eleva à discussão a questão da sexualidade e do gênero das populações do campo. A mulher e o homossexual são marginalizados e sofrem mais violências. Muitas das vezes esta violência é impulsionadora do abandono do campo com olhares de perspectiva de vida.

A partir da narrativa do entrevistado “I” constatou-se um elemento que se mostra essencial na análise dos dados. “Sentir na pele” é um componente que segundo o entrevistado faz com que os sujeitos tenham representações sociais – formas de pensar, sentir e agir – de formas diferentes.

Através do Entrevistado “J” há a apresentação do quanto uma vida de lutas marca a subjetividade e as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos do campo. A partir dele há uma Representação Social de que o homem do campo não é um sujeito desinformado, ao contrário, é o representante de um povo que tem um saber, que pode até ser um saber não letrado, mas é um saber sobre a vida, sobre o campo e sobre a luta. O entrevistado “K” reforça o que foi possível analisar em “J”, além de que ficou mais notável que nos sujeitos em que há a presença cotidiana de tensões e resistências, a passagem pela LECampo reforça os motivos da luta e dá mais argumentos.

No entrevistado “L” verificou-se que diante da proximidade de um fato de violência há a possibilidade de restringir todos os fenômenos a apenas um fato, principalmente se este fato é próximo afetivamente do sujeito ou se a ele se identifica.

Com as narrativas da entrevistada “M” observou-se o quanto o preconceito para com os sujeitos do campo pode ser uma forma de naturalizar a violência. Às vezes não visto como violência, ele se expressa no julgamento das formas de se vestir, discriminando, apelidando e desconsiderando formas de ser e de ver o mundo a partir de outras perspectivas e formas de socialização coletiva. As violências “verbais” ou psicológicas não passam ilesas aos sujeitos do campo, as marcas ficam na pele e na subjetividade.

Nas narrativas do entrevistado “N” constatou-se que se antes ele tinha o desejo de permanecer no campo, atualmente com a sua participação no LECampo, consegue ver coisas que não via anteriormente o que o faz reafirmar o desejo de permanecer no campo com condições de vida e trabalho dignas.

Com a entrevistada “O” temos pistas de que o movimento social campesino encontra resistências no entendimento dos seus propósitos o que pode gerar representações sociais pejorativas em relação ao coletivo. A nomeação dos sujeitos envolvidos com o movimento de baderneiros, preguiçosos, arruaceiros ou briguentos também foi apresentado por outros entrevistados, porém a entrevistada “O” aponta o caminho de que esta discriminação – se assim podemos chamar – se origina do não entendimento ou, acrescente-se, da manipulação midiática.

Com a entrevistada “P” temos acesso à possibilidade de se movimentar de forma sócio-representacionais saindo do seu contexto campesino a fim de encontrar junto a demais agentes sociais possibilidades de desenvolvimento de sua comunidade. Ela se afasta do campo e os processos identificatórios a fazem representar o campo como um lugar de vida e de prosperidade, de longe, na capital, ela consegue lutar por direitos, ocupando lugares estratégicos e defendendo os interesses dos povos do campo.

Por último, a partir das respostas do entrevistado “Q” constatou-se o reforço das representações sociais já verificadas no sujeito “D”, ou seja, quando um sujeito não se reconhece como campesino, trata o campo com certa distância ou o vivencia apenas em um âmbito, como no caso dos dois entrevistados citados há a experiência com o campo a partir da docência, há a possibilidade de existirem representações sociais assistencialistas, ou seja, apesar de reconhecer os direitos dos sujeitos do campo, resta às pessoas que sofreram a violência serem cuidadas, não havendo movimento do sujeito para resistir ao ato sofrido.

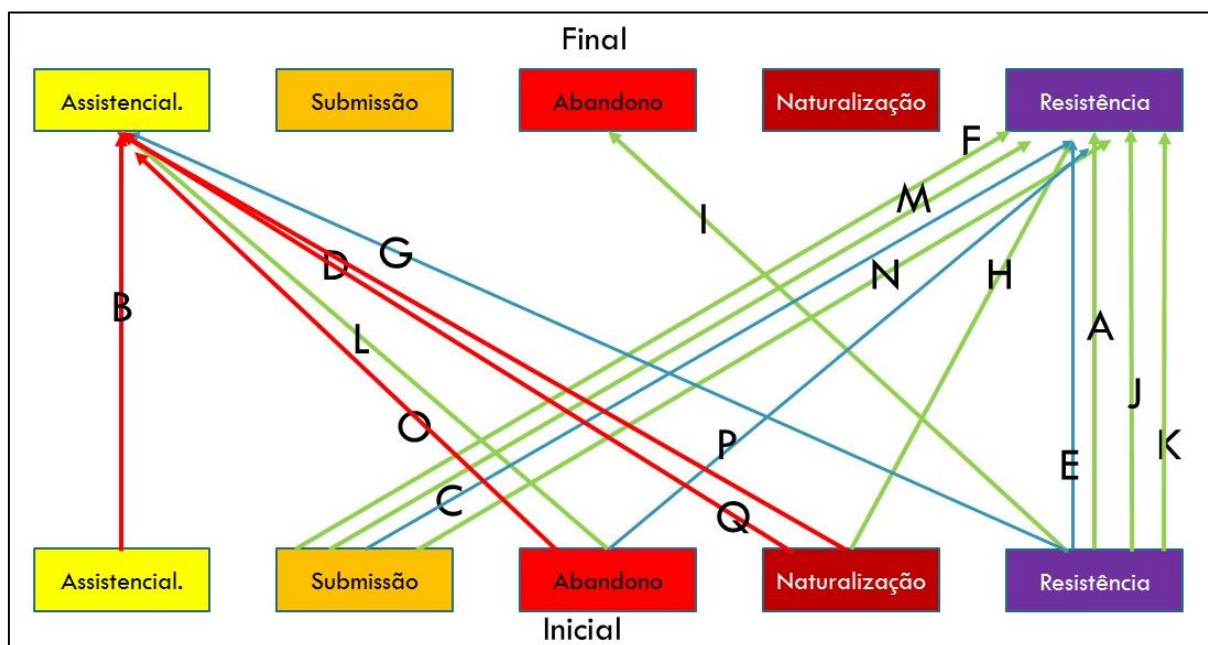
Observou-se, ao avaliar as representações sociais da violência que os sujeitos entrevistados representam as alternativas diante da violência em cinco formas: a. RS de submissão, na qual diante da violência os sujeitos silenciam-se, aceitando-a para sobreviver; b. RS de naturalização, na qual a violência não é vista, não é representada como elemento do cotidiano ou como algo inexistente; c. RS de abandono, no qual diante da violência ou na iminência desta resta aos indivíduos sair de seu território, abandonar seus vínculos e partir em busca de outras possibilidades de vida, entre permanecer e abandonar entendemos que o último revela o esforço do sujeito em fazer alguma coisa por si em busca das melhorias de vida; d. RS de intervenção comporta aquelas em que o campo é visto como um lugar que necessita de ajuda, do governo e de sujeitos de fora do campo, a escola aparece como grande modificadora do espaço, os sujeitos são vistos como receptores de auxílios, sem cultura e conhecimentos, em busca de uma salvação ou de uma assistência, também denomina-se esta representação de assistencialista; e. RS de resistência engloba todas as formas de pensar, sentir e agir em relação à necessidade de lutar pela terra, pelos seus direitos e de permanência no seu lugar, é marcada pela luta e pela coletividade.

Nas RS de submissão, naturalização, abandono e intervenção coexiste uma representação social de que o sujeito do campo, o campesino, é um sujeito sem conhecimentos, desinformado, humilde, empobrecido e ‘coitado’, esta representação faz com que ele não tenha movimentos de enfrentamento, busca por direitos etc. ele é um receptor de auxílios

governamentais, o campo continua sendo visto como não desenvolvido, não possuidor de saberes. Na RS de resistência nota-se que a representação social de campesino muda de lugar, é um sujeito forte, forjado no fogo e na luta, que quer que seus direitos sejam aceitos, ele luta em prol da igualdade, é detentor de saberes, busca a superação das iniquidades históricas, quer terra, quer desenvolvimento e, assim, é um sujeito que busca a melhora do campo e da coletividade.

A partir destas definições organizou-se uma figura (Fig. 02) com os movimentos feitos pelos sujeitos de pesquisa em relação à violência no campo, a direção das setas marca qual o sentido do início ao fim da trajetória.

Fig. 02: Trajetórias das Representações Sociais dos sujeitos de pesquisa em relação à violência no campo



Legenda: Setas verdes: sujeitos que se denominam campesinos; setas vermelhas: sujeitos que já atuam em escolas do campo, mas não se reconhecem como campesinos; setas azuis: sujeitos que se reconhecem como campesinos mas não moram no campo.

Fonte: dados da pesquisa (2016).

Na figura, percebe-se que existem alguns grupos de sujeitos que perfazem os mesmos movimentos de representações sociais. Os sujeitos “A”, “E”, “J” e “K” permanecem na RS de resistência; os sujeitos “H”, “M” e “N” partem de uma RS de naturalização, de não ver a violência para uma RS de resistência; os sujeitos “D” e “Q” partem de uma RS de naturalização

da violência para uma RS assistencialista, ou seja, que é necessário uma intervenção no campo para o fim da violência; Já os sujeitos “C” e “F” iniciam com uma RS de submissão e terminam com uma RS de resistência; “O” e “L” partem de uma RS de abandono no campo para sobrevivência para uma RS assistencialista; Por fim, observou-se que os sujeitos “B”, “P”, “G” e “I” fizeram movimentos diferentes dos demais sujeitos, cada um em uma direção, não podendo ser enquadrados em grupos.

Os sujeitos “A”, “E”, “J” e “K” possuem representações sociais da violência como algo que acontece no campo, estão postas nas relações de poder e políticas, a resistência é uma forma de enfrentamento adotada na busca de direitos para todos os sujeitos do coletivo. Percebeu-se que “A”, “J” e “K” fazem parte do mesmo coletivo que luta pela implantação de assentamentos da Reforma Agrária na região de Paracatu/MG. Para estes entrevistados o homem do campo é um sujeito forte, detentor de uma cultura e de saberes importantes. Para este grupo, a principal violência que atinge os povos do campo é a retirada de direitos, como acesso à educação e à terra.

Para “H”, “M” e “N” é comum a fala “agora consigo ver a violência”, se antes eles não conseguiam ver a violência, a partir da participação nos movimentos sociais e na Licenciatura em Educação do Campo começaram a perceber o quanto a violência estava presente no dia-a-dia da comunidade, se antes ela estava naturalizada, agora os sujeitos conseguem enfrenta-la tanto para si quanto para as pessoas próximas, para elas o papel da escola do campo é de ‘abrir os olhos dos sujeitos’ para que eles possam ver. Há também um movimento de valorização do sujeito do campo, de suas práticas sociais, cultura e saberes. Todos os três ainda residem no campo com a família e o desejo de permanecer no campo é imperativo em seus discursos. Percebeu-se nestes três também há a presença de narrativas em relação à silvicultura como modo de produção que agrava as condições de vida das populações camponesas, cometendo violências e modificando as formas de vida da população do campo.

“C” e “F” partilham a movimentação representacional que parte de uma RS de submissão, silenciamento e de aceitação para sobrevivência para uma RS de resistência, luta e permanência no campo. As duas são mulheres que tem se preocupado bastante com o papel da mulher nas relações sociais camponesas e nas relações de trabalho no campo. Resistir para estas duas entrevistadas revela uma possível rejeição da família e da comunidade, como que se existisse uma mácula sobre aqueles que decidem não aceitar as regras cegamente. As principais

tensões que causam o movimento representacional estão ligadas às questões familiares, de acesso aos estudos e às questões de gênero no campo.

“D” e “Q” são residentes da zona urbana e possuem representações sociais da violência no campo como, principalmente, a agressão sexual e a violência contra a mulher nas pequenas comunidades. Se por um lado começam a ver a violência quando se aproximam da escola do campo relegam à necessidade de intervenção partindo da escola.

“L” e “O” apresentam o mesmo movimento quando saem de uma RS de abandono do campo e atualmente possuem uma RS assistencialista. Ambos são sujeitos que saíram do campo para conseguir estudar e residem na zona urbana do município. Há indícios de uma tentativa de volta para o campo para o auxílio dos sujeitos representados como humildes, empobrecidos e desinformados.

Em todos os casos constatou-se o papel crucial da Licenciatura em Educação do Campo nas formas de representar a violência no campo. Mesmo com movimentos diversos e com RS diferentes os sujeitos evidenciaram o quanto a LECampo contribui para a superação da violência junto aos povos do campo, principalmente no que diz respeito ao acesso à educação superior em uma instituição federal, algo que consideram distante para muitos dos camponeses. A vivência das místicas, as discussões e a ênfase na coletividade e na partilha de experiências facilita o contato com realidades diferentes inclusive de narrativas da violência em diferentes proporções.

A discriminação e o preconceito para com os sujeitos do campo foram descritos em diversos âmbitos, na escola, em bancos, na universidade, na rua, na cidade etc. Esta violência por vezes não era notada ou sentida e atualmente conseguem visualizar o quanto o sujeito do campo é tido como atrasado, sem desenvolvimento. A vivência desses tipos de violência faz, segundo as narrativas dos sujeitos, com que eles evitem os espaços sociais.

A violação de direitos e o não acesso aos bens, serviços e políticas públicas também foram motivos elencados que explicam a violência para com os sujeitos do campo. Muitas vezes os direitos são negados e as populações do campo naturalizam o não acesso às políticas públicas como saúde e educação, porém também são expressão da violência para com esta população.

A violência contra a mulher apareceu em quase todas as narrativas. Ela apareceu como submissa ao homem, agredida sexualmente, fisicamente e moralmente, com jornadas no campo e em casa, cuidando dos filhos e do marido. Os sujeitos explicaram esse novo tipo de violências

como oriundo de uma visão tradicional dos papéis dos homens e das mulheres no campo, que necessita de revisão e de injeção de igualdade.

O não entendimento dos movimentos sociais do campo e de luta pela terra também apareceram como motivadores do levante da violência psicológica e física para com os sujeitos do campo. A consideração que são ‘baderdeiros’, ‘desocupados’, ‘invasores’ justifica as ações de grandes latifundiários, das milícias e das polícias para intervenções truculentas, perseguições, mortes, ameaças e, mais uma vez, origina a expropriação e a negação de direitos.

Enfim, algo que aparece em todas as narrativas são as tensões que fazem com que os indivíduos se mobilizem às mudanças. Estas tensões denominam-se pressão à inferência, aos quais o indivíduo não há como se ausentar de uma produção subjetiva mesmo que ela seja de legitimidade de ideais, perspectivas e representações sociais. Nesse hall, elenca-se o histórico de retomadas de posse, não conseguir acessar as políticas públicas, as agressões físicas, sexuais e psicológicas vivenciadas no próprio domicílio, a angústia de presenciar a violência para com os alunos, a homofobia, a discriminação por ser camponês, a desvalorização da produção, o horror diante da violência com mulheres e idosos, além de relações incestuosas. Todas estas situações narradas somadas à participação, aproximação e vivência nos movimentos sociais e sindicais do campo são os contextos de produção das representações sociais sobre a violência no campo para os alunos do curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e de seus movimentos.

Análise das Representações Sociais a partir do software Iramuteq

Na descrição dos resultados apresentados pelo Iramuteq, as características da análise a serem consideradas são as seguintes: a) número de textos: 17 (o programa reconheceu a utilização de 17 entrevistas, unidades de textos iniciais); b) número de segmentos de texto: 1480 (o programa repartiu a análise texto em 1480 segmentos de texto); c) número de formas distintas: 4.710; d) número de ocorrências: 51.721; e) número de classes: 5 (o corpus de texto foi subdividido em cinco classes); retenção de segmentos de texto: 1153 segmentos (77,91% do total de tudo contido no corpus de texto).

Figura 03: resultados da análise do Iramuteq, composição inicial, dados da análise.

```

+--+--+--+--+--+
|i|R|a|M|u|T|e|Q| - Sat May 7 17:04:46 2016
+--+--+--+--+--+

Number of texts: 17
Number of text segments: 1480
Number of forms: 4710
Number of occurrences: 51721
Número de lemas: 2923
Number of active forms: 2641
Número de formas suplementares: 1
Número de formas ativas com a frequência >= 3: 1042
Média das formas por segmento: 34.946622
Number of clusters: 5
1153 segments classified on 1480 (77.91%)

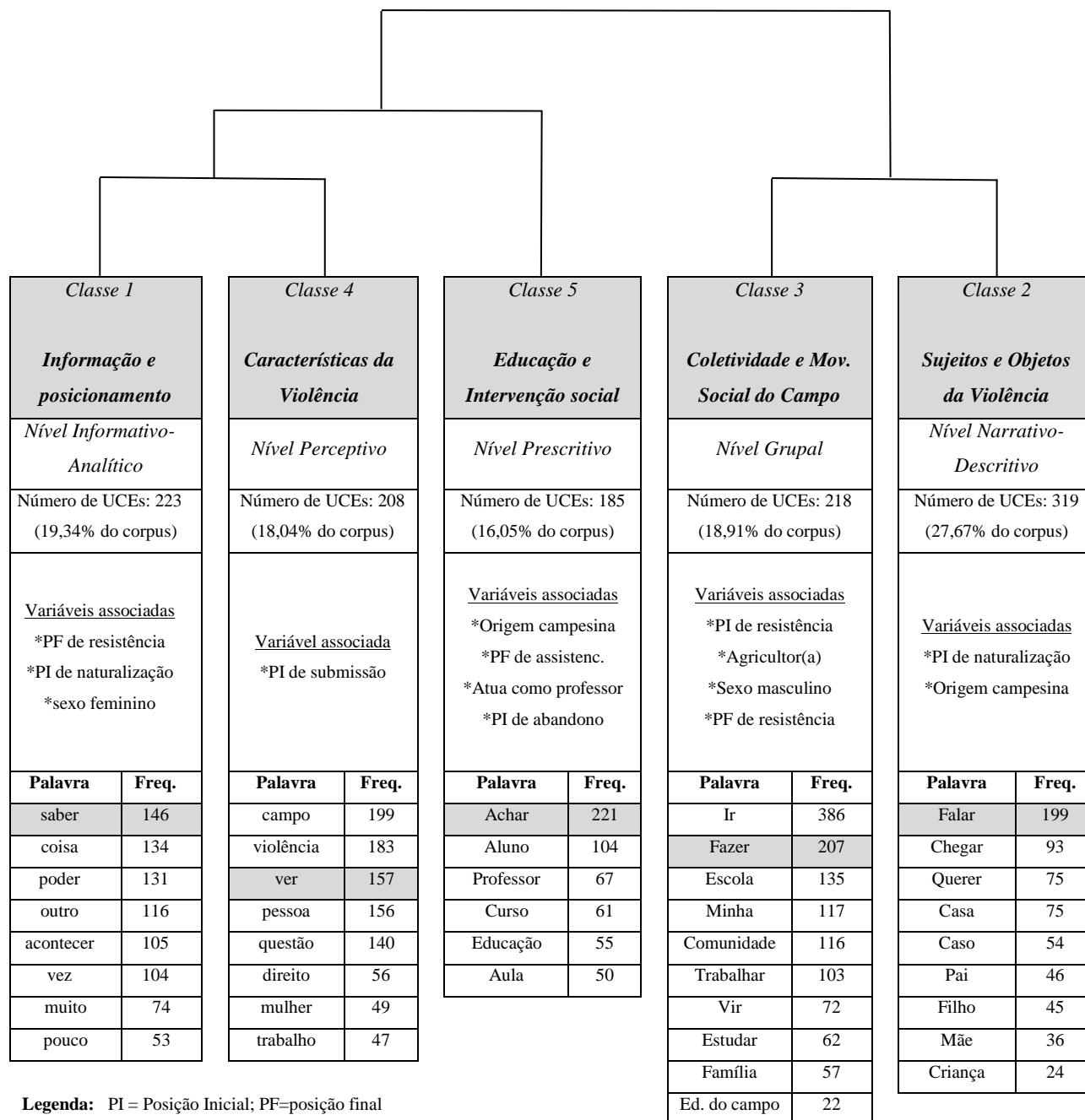
#####
tempo : 0h 0m 25s
#####

```

Fonte: Análise de Dados, software Iramuteq, autor da pesquisa (2016).

Pela Classificação Hierárquica Descendente foram identificadas cinco classes semânticas no material analisado e a associação das mesmas variáveis do estudo, sexo e origem (vinculação com o campo), posicionamento individual inicial e final (trajetórias), as quais representaram a totalidade do material que foi submetido a análise. Assim, o material analisado é composto por 17 unidades de contexto inicial (UCI) ou entrevistas e foi dividido em 1480 unidades de contexto elementar (UCE), sendo retido para análise 77,91% da totalidade do corpus, ou seja, 1153 segmentos de texto foram utilizados para esta análise. A classificação hierárquica descendente deu origem na seguinte distribuição de contextos temáticos (fig. 04).

Figura 04: Dendograma de Análise de Classificação Hierárquica Descendente sobre as Representações Sociais sobre a Violência para alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE-UFMG



A classe um foi denominada Informação e Posicionamento, foi constituída por 223 UCEs (trechos de texto), concentrando 19,34% do corpus. Esta classe tem características informacionais e analíticas sobre a violência no campo, sendo composta pelos saberes e

conhecimentos sobre a violência. Nessa classe, as palavras “saber”, “coisa”, “poder”, “outro”, “acontecer”, “vez”, “muito” e “pouco” foram evidenciadas como as com maior frequência. O saber sobre a violência passa pela avaliação do cotidiano, das vezes que ela aconteceu consigo e com o outro, do julgamento da sua quantidade, se é muito ou pouco e da indicação que a violência é uma “coisa” (sujeito, objeto ou ação?) que está presente na experiência dos sujeitos.

Na classe um, observou-se que houve prevalência de sujeitos do sexo feminino, que iniciaram sua trajetória naturalizando a violência e que a terminaram resistindo. Podemos avaliar que estas características podem indicar que o “saber” sobre a violência constituído em primeira pessoa aponta para o nível informacional e as possibilidade de ação diante da mesma. Saber se é pouco ou se está em demasia, é, com os elementos informacionais, julgar e ter um posicionamento de positividade ou não.

[...] expressar essa questão da violência, eu vou te contar é a minha vinda para o lecampo e não sei se foi bem questão de violência não, [...] na verdade (Entrevistado E, 33 anos, sexo feminino, origem campesina)

Como já apontado, a vinda para a LECampo, para alguns dos sujeitos de pesquisa foi uma forma de superar a violência. No âmbito exposto, desnaturalizar a violência e passar a resistir a ela é uma mudança atitudinal feita a partir dos elementos da informação, de um saber constituído sobre a mesma e sobre si.

A gente acaba sabendo essas coisas a partir do momento em que você começa a estudar mais a escola do campo, a escola rural não te leva a pensar nisso, que tem que ser lida “no campo” porque no campo não tem uma escola do campo (Entrevistado M, 33 anos, sexo feminino, agricultor familiar)

A identificação da origem da informação também se faz presente nesta classe. O acesso ao “saber” está no âmbito do tipo de informação disponibilizado aos entrevistados, e a possibilidade ou não de questionar, produzir ou reproduzir padrões sociais de ruptura ou continuidade da violência no campo.

Seria uma oportunidade para essas pessoas [campesinos] estarem lá [na escola] permanecer lá e se reconhecer saber, que elas têm valor, que aquele local tem valor, na minha opinião nossa essa informação está tendo um papel essencial (Entrevistado M, 33 anos, sexo feminino, agricultor familiar)

A informação também leva à valorização do que se sabe, posto que o não reconhecimento de um valor também pode ser considerado como uma violência sofrida. Permanecer na escola e se “reconhecer saber” é um ato afirmativo que só é possível a partir do momento que se sabe que a violência – nas suas mais variadas formas – existe e que é necessário resistir.

Nesta classe a coisificação da violência também é característica. Para além de um estereótipo de linguagem dos sujeitos de pesquisa colocar a violência enquanto uma “coisa” e não a enquadrar como sujeito, ação ou objeto, a indefinindo. A indefinição faz a possibilidade de comparação e a unificação das tipologias da violência.

Eu moro num assentamento e às vezes pode acontecer alguma briga, alguma **coisa** assim. Já teve outros atos de alguma violência, roubos, mas **coisa** assim mais supérflua, que é de arame, galinha [...] (Entrevistado A, 36 anos, sexo feminino, agricultora familiar, grifo nosso)

Porque não era para nenhum vagabundo tirar, então eu acho que já era uma prática mesmo, eles fazem já, não sei nem como nós classificamos isso, é uma coisa natural. Porque ele passa a entender um pouco esses dispositivos esses gatilhos, essas **coisas** que levam o sujeito a extrapolar e a utilizar de outras formas para demonstrar que ele está ali, que ele existe. (Entrevistado Q, 38 anos, sexo masculino, professor grifo nosso)

Na classe, um observou-se o elemento informação que para Montmollin (2014) é o elemento central na mudança de atitudes – e das representações sociais. Assim, para enfatizar mudanças no grupo social é necessário favorecer o nível informacional a fim de saberem mais sobre o elemento em questão a fim de proporcionar mudanças. Se avaliarmos que todos os alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo estão em contato direto com discussões, leituras, vivências e partilhas coletivas este nível informacional é alto e, possivelmente, potencializa as trocas atitudinais/representacionais.

A Classe quatro foi denominada Características da Violência, foi constituída por 208 UCE's (trechos de texto), concentrando 18,04% do corpus. Esta classe possui âmbito perceptivo, como é possível visualizar a violência, senti-la consigo ou com os outros. Nessa classe, as palavras “campo”, “violência”, “ver”, “pessoa”, “direito”, “mulher” e “trabalho” são mais relevantes. E houve apenas uma variável associada: os sujeitos que no seu posicionamento inicial se submetiam à violência no campo a fim de sobreviver.

Passar a “ver” a violência é um elemento marcante desta classe e explica a associação da variável dita, uma vez que há em alguns relatos dos entrevistados que atualmente, em

detrimento do passado, conseguem perceber a violência que acontece ao redor de si e consigo mesmo. O elemento perceptual “passar a ver”, implica o indivíduo à ação, o inquieta, coloca a violência cotidiana enquanto uma “questão” – demanda – a ser resolvida e enfrentada.

Atualmente a gente **vê** que está aumentando [a violência] porque antes a gente **não via** muito, era mais descaso com a violência, só que hoje a gente **vê** muito falar sobre essa violência no campo. (Entrevistado O, 21 anos, sexo feminino, professor, grifo nosso)

A gente **via** o campo como um local inferior, a gente não **via** o campo como um local de oportunidades, a gente só **via** oportunidade na cidade, é claro que isso é um tipo de violência. (Entrevistado M, 33 anos, sexo feminino, agricultor, grifo nosso)

Antes eu **via** a violência mais física, hoje eu **vejo** que a violência do campo não é essa violência física, quando você tira a oportunidade de uma pessoa ir na escola é uma violência. (Entrevistado J, 43 anos, sexo masculino, agricultor, grifo nosso)

Eu acredito que as pessoas vão se interessar mais em permanecer ali naquele local [no campo] sem desvalorizar. **Ver** como um lugar que não tem nada, não tem oportunidades, é só a roça. Que é essa visão que todo jovem tem e acaba deixando esse espaço. (Entrevistado F, 22 anos, sexo feminino, agricultor familiar, grifo nosso)

Agora eu **vejo** essa questão do trabalho de forma desumana, para mim é uma violência [...] essa questão do machismo que está presente em quase todas as casas do pessoal do campo é uma violência. (Entrevistado F, 22 anos, sexo feminino, agricultor familiar)

As sentenças selecionadas indicam as faces do “Ver” como indício de posicionamento, principalmente em relação às características do campo em detrimento da cidade, algo que dificulta a superação de modelos de depreciação do campo e de seus sujeitos. “Passar a ver” é um movimento de perceptualmente visualizar e conceber o campo – representar – a partir de outro paradigma, de desenvolvimento e de lugar de vida. A inscrição dos tempos verbais no pretérito marca novamente a mudança representacional, uma vez que o posicionamento presente se mostra de outra forma.

A violência enquanto uma “questão” é colocada como interrogação, inquietação e demanda aos sujeitos e à escola do campo. A violência adjetivada enquanto “questão” assume, novamente, âmbitos diversos, pode estar relacionada à sexualidade, ao trabalho ou aos papéis sociais.

O sujeito que eu tenho quase certeza que pratica essa violência contra os seus próprios vizinhos, aí precisa de um pensamento melhor mas a questão da violência pode ser trabalhada de uma forma mais geral [na escola]. (Entrevistado I, 31 anos, sexo masculino, agricultor familiar)

O lugar vai ficando isolado, são poucas as famílias que permanecem no lugar, e também tem que o custo de vida no lugar eleva, acaba se elevando mais ainda, o que dificulta ainda mais com que esses sujeitos permaneçam no campo e que aí vem essa questão da crítica. (Entrevistado F, 22 anos, sexo feminino, agricultor familiar)

Por questão assim de cultura sabe? Você está desrespeitando, você não é digna de respeito, você agiu contra você, desrespeitou seu pai da pior forma, tipo assim você tentando lutar por uma coisa que é bom para você e eles veem como uma forma de desrespeito [...] isso só que não tem essa visão tem essa questão do machismo, de homem machista, acho que é uma coisa muito cultural. (Entrevistado F, 22 anos, sexo feminino, agricultor familiar)

O uso de “questão” é substituto da violência. A questão se espalha no âmbito da perda ou não garantia de direitos, seja pelo machismo considerado cultural ou o não conhecimento das leis trabalhistas – não conseguir ver – ela é presente no cotidiano e se caracteriza minuciosamente como ato disruptivo. O direito passa a ser percebido, conhecido não como uma arbitrariedade, mas, sim, como uma garantia, uma conquista social, além de que o não conhecimento é uma possibilidade de permanecer sendo violentado.

É como se fossem bonzinhos [sobre a empresa de silvicultura] mas não! Isso é um direito trabalhista que a gente tem e eu só percebi isso agora, tanto que eu falo para o pessoal em muitos lugares lá muitas fazendas o pessoal não trabalha até às cinco (Entrevistado M, 33 anos, sexo feminino, agricultor familiar)

O pai ele se sente no direito de fazer isso [colocar normas para toda a família], é como se ele tivesse direito sobre aquela pessoa e ele que determinasse o que ela fosse isso. (Entrevistado F, 22 anos, sexo feminino, agricultor familiar)

E vindo para cá [na LECampo] é uma forma de estar também usufruindo daquilo que é também meu direito, não só meu, mas também dos meus colegas advindos do meio rural. (Entrevistado O, 21 anos, sexo feminino, professor)

Porque falta muito isso das pessoas conhecer os seus direitos que a gente tem direitos mas muitas vezes a gente não conhece muitas vezes ou quase sempre e aí por não ter esse conhecimento tudo que vem aceita (Entrevistado F, 22 anos, sexo feminino, agricultor familiar)

As pessoas do campo pelo menos elas têm menos conhecimento de seus direitos, de como é procurar um psicólogo ou então procurar um outro meio é que ele possa estar se cuidando em relação aquilo. (Entrevistado D, 21 anos, sexo masculino, professor)

Quando você tira a oportunidade de uma pessoa de conhecer, de ver o conhecimento, de estar ali, quando você tira a liberdade da pessoa de ter o direito a saúde é uma violência. (Entrevistado J, 43 anos, sexo masculino, agricultor)

Há neste momento uma representação social de que o homem do campo é um sujeito sem o conhecimento dos direitos, essa representação é mais forte entre os entrevistados que

possuem origem rural mas que moram nas cidades e, mais forte ainda, naqueles que mantêm vínculo com o campo apenas enquanto professores.

Classe cinco foi denominada Educação e Intervenção Social, apesar de ser a menos representativa enquanto tamanho de classe (16,05% do corpus) ela foi constituída por 185 unidades de texto (UCE's). Por ter caráter prescritivo esta classe instrumentaliza a escola enquanto lócus de intervenção social em relação à violência no campo, ou seja, ela organiza as prospecções sobre o papel da educação diante da violência. Por assim ser, nesta classe as palavras mais expressivas foram “achar”, “aluno”, “professor”, “curso”, “educação” e “aula”, sendo mais frequente entre os entrevistados de origem camponesa, professores, que iniciam sua trajetória no âmbito do abandono e/ou terminam sua trajetória com postura assistencialista.

Discutir as variáveis origem camponesa e professores num âmbito prescritivo é, de alguma forma, marcar qual o lugar esses sujeitos têm colocado a educação e qual o papel da educação e sua intervenção. Uma intervenção feita na escola, com os alunos tem duplo entendimento: primeiro coloca a escola num patamar de instituição de promoção do desenvolvimento, somente a partir da escola se desenvolve e, no nosso caso, somente com a educação superar-se-á a violência, e, segundo, coloca a violência no campo num lócus de violência do outro, ou que acontece com o outro, colocando os professores como expectadores, podendo utilizar ou não seu poder resolutivo ao passo que os coloca em posição desigual na comunidade: há que se fazer POR eles e, não, COM eles. Uma premissa contrária à educação do campo.

Para discutir a expressão “achar”, já que ela é para além de encontrar, discutimos a partir de Ferreira (2001) que define: “**a.char** [...] v.d.i. **5.** Sentir, experimentar [...] **6.** Julgar, supor. [...] **7.** t.i. julgar acertado; resolver.” (p.14, grifos do autor), ou seja, o “achar” neste contexto é flexão de uma análise, podendo ser substituído por “pensar que”, ou ainda “analisar que”. Se revermos que esta classe tem caráter prescritivo evidenciou-se que “achar” é uma proposta de intervenção para que a violência seja minimizada, principalmente no âmbito da educação.

Eu acho que é uma forma dos professores levarem para sala de aula não só dando palestra não só em vídeos, mas a partir das disciplinas que é obrigatória (Entrevistado P, 26 anos, sexo feminino, origem campesina)

Pode um estranho pode querer se aproximar de uma forma estanha ele não vai saber que tipo de carinho é esse que ele vai te dar então acho que tem que ter essa educação ensinando sobre isso para os alunos do campo (Entrevistado G, 26 anos, sexo feminino, origem campesina)

Eu já vi e já ouvi falar de muita coisa relacionada à violência no campo, em sala de aula mesmo, agressão, arma de fogo, coisas que fazem parte do cotidiano de escola que o pessoal já acha que isso é normal (Entrevistado Q, 38 anos, sexo masculino, professor)

Eu acho que a base principal é a família, acho que tem que ser trabalhado nas famílias, mas de que forma talvez partindo muito da questão do essencial, da informação, trabalhar através de palestras (Entrevistado G, 26 anos, sexo feminino, origem campesina)

Aí a escola acha que já não cabe a ela mais se envolver naquele assunto [situação de violência acontecida na comunidade] e não procura nem mesmo ajudar a família. (Entrevistado D, 21 anos, sexo masculino, professor)

Ao verificar a classe em questão identificou-se que os sujeitos da educação são constituídos em um binômio professor-aluno, em que cabe ao professor a instrumentalização do aluno na melhoria da sua vida cotidiana. Persiste então a postura assistencialista em que a educação é o único meio de superar a violência. Nesta lógica, os elementos aluno, professor e aula, podem ser lidos respectivamente como receptor, emissor e lugar, na qual o professor “ajuda” o aluno.

Então eu como educadora e mais ciente da minha função e já conhecedora das leis conhecedora de como poder ajudar o aluno então isso vai ajudar e vai possibilitar com que os alunos eles possam ter uma confiança. [...] Eu sempre falo que quando o aluno ele tem essa relação com o professor ele acaba tendo mais abertura para poder contar o que acontece então como educadora eu vou saber até onde eu vou poder ajudar ali o aluno. (Entrevistado G, 26 anos, sexo feminino, origem campesina)

Não só dentro da sala de aula, mas, também, na convivência com os alunos, na formação integral deles, como cidadão. (Entrevistado O, 21 anos, sexo feminino, professor)

Eu não sabia da realidade do aluno eu sabia que ele era um aluno que passava por necessidade mas eu não sabia o que ele presenciava que tipo de relação ele tem com os pais. (Entrevistado Q, 38 anos, sexo masculino, professor)

Eu acredito que a melhor forma de trabalhar qualquer tema que seja principalmente em campo seria usar a própria realidade do aluno citar alguns exemplos que eles têm conhecimento e que às vezes não sabem que é (Entrevistado C, 23 anos, sexo feminino, origem campesina).

Os riscos de uma intervenção social educativa baseada nessa classe estão na desconsideração da população camponesa como sujeitos articulados capazes de superar a violência que acontece entre eles, é ainda desconsiderar o protagonismo social desses sujeitos e a extensa luta por direitos que os mesmos já travaram ao longo de toda a história brasileira em que a política pública de Educação do Campo é fruto e palco de atuação. Reduzir a educação

à escola é, nesse sentido, embotar os saberes prévios dos sujeitos, desmerecer a memória social e implantar uma educação feita linha de produção, com conteúdo pronto, falsamente preocupados com a realidade da comunidade, desarticulados com a vida do campo.

A Classe três foi chamada de Coletividade e Movimento Social do Campo e foi constituída por 218 segmentos de texto, representando 18,91% do corpus. As variáveis associadas a esta classe estão relacionadas aos entrevistados do sexo masculino, agricultores familiares e que tem seus posicionamentos finais e iniciais em atitudes de resistência. Esta classe teve as expressões “ir”, “fazer”, “escola”, “minha”, “comunidade”, “trabalhar”, “vir”, “estudar”, “família” e “educação do campo” como as mais frequentes e expressivas. Ela apresenta o nível grupal da representação social da violência, discutindo a violência no campo a partir da participação social e da coletividade.

A flexão do verbo “ir” é a forma de relatar as experiências de luta contra a violência, luta coletiva em prol de ganhos para si e para a comunidade. É também uma forma de registro do acesso à Licenciatura em Educação do Campo e, por isso, “ir” é uma forma de participar coletivamente de direitos adquiridos pela luta social.

Então de início o que me fez gostar do curso **foi** a oportunidade de fazer uma graduação essa oportunidade, eu vim porque casei muito nova, tive filho muito jovem e interrompi os estudos. (Entrevistado M, 33 anos, sexo feminino, agricultor familiar, grifo nosso)

Teve uma história de quando **foi** a ocupação da fazenda que estava acampado no acampamento só tinha uma ponte que ligava para a cidade aí o que que aconteceu o dono da fazenda ele mandou derrubar essa ponte. (Entrevistado A, 36 anos, sexo feminino, agricultor familiar, grifo nosso)

Aí o pessoal reuniu, aí o que que aconteceu assim **foi** uma pressão tão forte em cima do prefeito da cidade que esse dono de fazenda ele trabalhava era vinculado à prefeitura e ele **foi** imediatamente demitido. (Entrevistado A, 36 anos, sexo feminino, agricultor familiar, grifo nosso)

Ai a gente sentiu motivado a fazer as inscrições, a participar das provas do ENEM para conseguir e através disso a gente está aqui, hoje nós somos mais de 55 estudantes de Rio Pardo de Minas aqui e para nova turma já **foi** 14 pessoas que passaram para a próxima turma. (Entrevistado I, 31 anos, sexo masculino, agricultor familiar, grifo nosso)

Para além das conjugações do verbo “ir” estarem presentes nesta classe há verbo “fazer”, que apresenta a ação da coletividade a fim de proporcionar o enfrentamento da violência entendida como algo a ser combatido à nível comunitário. “Fazer” diz da participação e da preocupação que a situação mude.

Eu **faço** um trabalho numa escola familiar agrícola **com** os meninos e a maioria dos alunos é ou de pequenas cidades ou de cidades bem pequenas, praticamente rurais ou então do próprio campo. (Entrevistado A, 36 anos, sexo feminino, agricultor familiar, grifo nosso)

Tive minha primeira experiência no movimento social em 86 na época a gente trabalhava numa empresa de laticínio na nossa primeira intervenção numa paralisação e depois fui para uma área de mineração em 1989 **fizemos** o mesmo papel [social, reivindicatório]. (Entrevistado K, 55 anos, sexo masculino, agricultor familiar, grifo nosso)

Na época era totalmente impossível mudar pra cidade pra estudar era inviável aí na época o vereador da comunidade **fez** uma mobilização saiu colhendo assinatura **fez** uma ação junto ao prefeito foi na secretaria (Entrevistado H, 31 anos, sexo masculino, agricultor familiar, grifo nosso)

A expressão “fazer com” e “fazer junto” são expressões da coletividade e do protagonismo dos sujeitos do campo, é uma forma diferenciada de atuação já que parte do caminho comum em busca da superação da situação de violência para o todo. Diferentemente da classe cinco, essa classe traz os sujeitos não como um binômio professor aluno, mas a partir do lugar social ocupado, apresentando as narrativas a partir desse lugar dá-se a entender que as possibilidades de enfrentamento da violência também sejam feitas em outros espaços da vida cotidiana. Isso também é percebido na análise da classe dois.

Por sua vez, a “escola” é um espaço de construção do conhecimento, identidade, pertencimento e trabalho. Uma escola fora desses parâmetros articulados com a comunidade e com o protagonismo dos sujeitos incitam a busca de outras formas de educação.

Eu tenho uma identidade muito forte com ela não sei se é porque também participei do processo de fundação da escola. (Entrevistado H, 31 anos, sexo masculino, agricultor familiar)

Se não for nela [trabalhar na escola] que seja em outra do município mas tinha vontade de ser nela é uma escola que eu me identifico muito filhos de agricultores que geralmente são amigos né familiares que a gente recebe nessa escola. (Entrevistado A, 36 anos, sexo feminino, agricultor familiar)

Tem jovem estudando lá [escola da cidade] e essas escolas não debatiam mas junto com a comunidade, era debatendo para gente perceber isso, até que a gente viu que tinha como a gente recorrer ir atrás do estado procurar os órgãos competentes para isso. (Entrevistado I, 31 anos, sexo masculino, agricultor familiar)

Dessa forma, a comunidade e a família são vistas como células do movimento social do campo. Ao passo que a comunidade é um local e também uma expressão do envolvimento de

sujeitos em vida comum, lugar de fazer junto, de articular em busca da solução das violências colocadas à mostra e que afetam a todos.

Com a sua comunidade e com sua família que são as pequenas células que a gente vai formando para ficar do lado da gente é mesmo é você quer que eu falo do curso. (Entrevistado M, 33 anos, sexo feminino, agricultor familiar)

Então os que se formaram aqui tem essa participação lá no município voltada para educação do campo e uns bem envolvidos mesmo com as tarefas da escolas mesmo, a participação no sindicato mesmo, os que não trabalham no sindicato, mas tem aquela participação efetiva junto das comunidades também. (Entrevistado I, 31 anos, sexo masculino, agricultor familiar)

Agora as barragens secaram nesses últimos períodos agora e eles começaram a abrir poço artesiano e agora começa a gerar na comunidade aquele debate mesmo até então a fazenda era uma coisa boa. (Entrevistado H, 31 anos, sexo masculino, agricultor familiar)

Tem um caso lá de violência de negação de direito a questão da construção da barragem comunidades que tinham as suas terras as margens do rio foram deslocadas para a região onde o solo não é tão fértil. (Entrevistado N, 24 anos, sexo masculino, agricultor familiar)

Por fim, a classe dois foi denominada de Sujeitos e Objetos da Violência, apresentando características narrativas e descritivas é a maior das classes operacionalizadas pelo Iramuteq, contando com 27,67% do corpus de análise (319 unidades de texto, UCE's). O tamanho revela a presença em quase todas as entrevistas, porém sendo mais expressiva entre os sujeitos de origem campesina e que iniciam suas trajetórias de posicionamento naturalizando a violência. As palavras “falar”, “chegar”, “querer”, “casa”, “caso”, “pai”, “filho”, “mãe” e “criança” representam as que são mais importantes neste âmbito e revelam a dinâmica desta classe que pelo seu componente narrativo traz a descrição dos eventos considerados violentos seja aqueles vivenciados pessoalmente, seja aqueles da memória familiar e social ou ainda que fazem parte da prática profissional.

O motorista estava alcoolizado e ai tentou segurar ela a força e beijar e gritar e ela falou que ai contar para a vó e tudo e ele ameaçou ela. (Entrevistado G, 26 anos, sexo feminino, origem campesina)

Por exemplo aquela roda de prosa que tinha antigamente igual eu vejo minha mãe falando muito disso até no final do ano eu tive uma experiência que eu acho que não vou esquecer nunca. (Entrevistado M, 33 anos, sexo feminino, agricultor familiar)

A questão do quando a gente aborda essa questão da alimentação, eu falo com eles assim só vocês têm que ver que no asfalto não planta, não dá para nascer nada. (Entrevistado A, 36 anos, sexo feminino, agricultor familiar)

Aconteceu de o marido falar assim “você não vai participar não!”, “como assim você vai participar de curso?”, “para quê você quer curso disso daquilo?”, “você não precisa disso!”. (Entrevistado P, 26 anos, sexo feminino, origem campesina)

Acho que é uma oportunidade do você poder falar assim: existe isso para o campo! Nós fomos maltratados, nossas famílias foram, aí assim a gente... eu até um dia um menino falou assim: “mas eu quero me tornar um médico” eu falei “então você estuda!”. (Entrevista J, 43 anos, sexo masculino, agricultor familiar)

O “falar” organiza a narrativa, dá voz aos sujeitos e remete à descrição do fato considerado violento e também organiza a memória social sobre a violência. “Falar” por vezes é a forma do indivíduo enfrentar a violência sofrida, expor aquilo que sabe a fim de não vivenciar novamente.

O “querer” aparece como tomada de poder para a ação e só é possível a partir dos sujeitos, tanto dos sujeitos que violentam, mas também dos sujeitos que sofrem a violência. Em doses diferenciadas, mas querer é o que prende o sujeito à violência ou o liberta dela.

Essas coisas não tem a pessoa não tem carteira assinada alimentação não tem a pessoa tem que levar e quanto tem não é boa e não tem horário tem horário para entrar mas não tem horário para sair é até a hora que eles quiser. (Entrevistado F, 22 anos, sexo feminino, agricultor familiar)

[fala da avó] “Minha filha cuidado, toma cuidado se ele quiser fazer alguma coisa com você corre, você grita, você fala alguma coisa” e, num belo dia, o motorista quando a menina entrou no ônibus... (Entrevistado G, 26 anos, sexo feminino, origem campesina)

Por outras vezes ele tem tanta vergonha daquilo ali, porque na cabecinha dele de 16-17 anos ele quer ser igual ao menino da cidade porque ele não quer ser o rural. (Entrevistado A, 36 anos, sexo feminino, agricultor familiar)

Já vai estar trocando, botando outra roupa, aí rapidinho aquela criança que sentava para contar um causo não vai fazer isso não, quer um celular, na escola todo mundo tem um celular e, automaticamente, vai ganhar um celular. (Entrevistado M, 33 anos, sexo feminino, agricultor familiar)

Nos trechos apresentados nessa classe há a presença da dialética dos indivíduos com o meio e as mudanças que esses protagonizam frente à violência. A superação de um modelo dicotômico de enfrentamento da violência parte da mudança de paradigma, não visualizar a solução da violência no binômio aluno-professor, mas sim, numa construção social dinâmica de indignação-ação-protagonismo.

Como visto, as classes estão articuladas e representam o que é a representação social da violência para os graduandos em Licenciatura em Educação do Campo. Devido a participação

social dos sujeitos e seu envolvimento com o campesinato e na Educação do Campo, seja no formato de agricultor familiar, origem campesina ou como professor de escolas do campo, esses sujeitos mostram-se preocupados com as situações de violência que acontecem ao redor e com a escola e a comunidade campesina, as diferentes formas de ver o campo ditam as formas de intervenção para com a violência e independente da forma, o importante neste quesito é a superação de contextos violentos e a promoção de uma cultura de paz, pautada na garantia de direitos dos povos do campo e da cidade, sem distinção, sem preconceito e sem sobreposição.

Na fig. 05, as classes estão representadas em cores diferentes, sendo que: A classe um: informação e posicionamento está em vermelho; a classe dois: sujeitos e objetos da violência está em cinza; a classe três: coletividade e movimento social do campo está em verde; a classe quatro: características da violência está em azul; e a classe cinco: educação e intervenção social está em roxo.

Nota-se a partir da figura que as classes um, três e cinco estão em um emaranhado de significações ao contrário das classes dois e três que estão distantes das primeiras. A formação de blocos de significações faz com que verifiquemos que a violência é representada a partir da postura adotada para sua superação: ou se coloca numa posição atitudinal de superar junto, reforçando os atores sociais, com ênfase no protagonismo social – que podemos cogitar ser uma proposta construída a partir da dialética – ou se empreendem ações de informação e intervenção a partir do lugar da educação – uma intervenção dicotômica no binômio professor-aluno. Apesar da crítica evidencial aqui posta, ambas as formas atitudinais implicam na mudança da situação e de uma possível resistência a violência, ou até certo ponto.

Fig. 05: Representação Social da Violência a partir da projeção das formas e variáveis no plano vetorial, organização das classes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Tempos depois Xavier, Agripino e Pedro conversam.
Eles veem que as coisas estão difíceis.
Camponeses continuam sendo expulsos da terra.
O sindicato está custando a crescer.
A cooperativa ainda está começando.
Algumas escolas fecharam.
Que fazer para o povo não parar?
Xavier quer desanimar, mas Pedro diz com firmeza:
- DESANIMAR AGORA É MORRER.
- VAMOS P'RA FRENTE!
(Viver é Lutar – Movimento de Educação de Base – 1963)*

É hora de encerrar! Talvez seja esta a hora mais difícil da Tese, já que é um momento de avaliação daquilo que por muitos anos desejei e por alguns anos me empenhei em fazer. A escrita de uma Tese não passa somente pela questão acadêmica, do investimento na leitura de livros, artigos e demais referenciais. Ela transborda a emoção, faz desistir e assumir quem se é. Desnuda os preconceitos, faz reavaliar ações, posicionamentos, relações interpessoais: faz nascer uma causa a lutar. Apesar de tudo, te deixa mais leve, por que ao final dela, apesar do sentimento de perda, há a segurança: aquilo que resta da Tese não é o nada, mas é o tudo de que se necessariamente precisa para sobreviver ao caos, aquilo – pessoas, sentimentos, autores, abalizadores – que nos fazem viver.

A Tese em si é movimento, já que coloca o sujeito na posição de produtor do saber, assim como o faz questionar e ir em busca de um outro olhar, para além daquilo que se já conhecia, sentia e pensava. Peço desculpas ao leitor por este momento de desabafo, porém ao fim me deparo com, para além das transformações nas representações sociais dos “meus” sujeitos de pesquisa, as minhas transformações ao longo da tese e de meu processo formativo, algo inevitável, já que mudaram os lugares em que transito, as informações que recebo e os papéis sociais os quais acabei assumindo ao longo dos anos.

Resgato, então, o que me fez propor esta tese: uma inquietação profissional de retorno à minha origem, ao passo de um desequilíbrio ao perceber que os sujeitos camponeses estavam adoecendo psicologicamente e eu não havia me dado conta disso. Vigorava em mim aquela representação que o campo era um lugar pacífico, desprovido de sofrimento, provido de bem-estar. Foi a possibilidade de pensar o lugar da psicologia social frente a estas questões que eu

não havia visto, o que me fez envolver neste empreendimento de tese, a fim de discutir as representações sociais dos sujeitos do campo em relação à violência.

Pensar o lugar da Psicologia Social nada mais é do que pensar as relações entre sujeito, objetos e outros sujeitos, na medida em que a elaboração psicológica influencia e é influenciada pelas elaborações sociais, dialeticamente. E foi nas Representações Sociais que encontrei um campo profícuo para entender o fenômeno subjetivo e social que é a violência, que, assim como vários outros elementos, constitui-se individual e coletivamente, estando ao mesmo tempo para o grupo, como está para os sujeitos.

Não passamos ilesos à violência, mesmo que ela não acometa a nós mesmos ou aqueles que nos são valiosos. Ela invade a realidade, rompe sentidos e irrompe sentimentos. Ela silencia, submete, faz fugir, resistir ou ajudar. Ao mesmo tempo que ela acomete, ela demanda ação, necessita de uma produção subjetiva e transubjetiva. Estando no indivíduo e no grupo, ela ultrapassa as barreiras íntimas, vira informação, especulação e intervenção: a violência inquieta-nos, transforma-nos, faz-nos inferir e representá-la.

Nesta tese foi possível reconhecer a questão histórica e dialética que se fez e faz presente na violência junto às populações do campo. A história da violência no campo vista de um ponto de vista diferente, na visão dos sujeitos que sofreram a violência, de realidades circunstanciais diversas e que fizeram a violência ser aceita ou não, assistir aos sujeitos ou lutar junto deles. As realidades coexistem fatidicamente movimentando-se, fazendo com que o objeto de estudo em questão fosse entendido como fenômeno multifacetado, porém intencionalmente direcionado por tensões e lutas.

Índios, negros, primeiros colonos, trabalhadores rurais, agricultores familiares, ribeirinhos, povos originários etc. Colocá-los em pauta em uma pesquisa traz à cena o grito das minorias no seio da sociedade, explicitando os entraves do capital e os seus desejos de uso desregrado e descompromissado da Terra, ao passo que revela os resultados de processos de resistência: os direitos das populações camponesas são conquistas de um processo de reconhecimento e de uma longa caminhada que persiste nos dias atuais. A Educação do Campo é uma dessas conquistas, representa o resultado das lutas dos movimentos sociais por uma educação emancipadora, que coloca o sujeito do campo como protagonista, valoriza as raízes camponesas e, ao mesmo tempo, liberta esses sujeitos de um estigma que o campo é um lugar de atraso, sem desenvolvimento.

Justaposicionar as teorias da violência à história da violência no campo brasileiro e à Educação do Campo é, por sua vez, reconhecer que a Educação do Campo continua sendo uma das formas de resistir a violência. Se ela é fruto de um processo de lutas, estas lutas só existiram por que os sujeitos do campo revivificaram sua história e verificaram um extenso rastro de desvalorização de seu lugar, de sua cultura e de seus saberes. A ocupação do território acadêmico, do lugar do saber e do conhecimento é uma reviravolta na rigidez dos ditames hegemônicos, rompendo com o pré-fixado, com o esperado, com o descontentamento do lugar de receber as migalhas de uma educação que aprisionava, limitava e reproduzia silenciosamente a violência.

É neste contexto de mudanças que a pesquisa encontrou o seu chão, problematizamos a partir do limiar dos movimentos representacionais como os sujeitos camponeses – aqueles envolvidos com a Educação do Campo, especificamente que estão em processo de formação para atuar nas escolas do campo – pensam, sentem e agem frente à violência, numa produção subjetiva individual, social e coletiva. Neste ponto, o desafio se fez na construção de um aparato teórico-metodológico na Teoria das Representações Sociais para entender o movimento representacional, lido como transformação, mudança, dinâmica ou *changement*, podendo identificar que os sujeitos e grupos mudam ou persistem nas suas formas de representar o mundo.

O ponto chave foi pensar que a representação social não está pronta e acabada, que ela sofre modificações ao longo do tempo, pelo envolvimento dos sujeitos – experiência –, pelo deslocamento social – pensando em lugares físicos e papéis sociais – ao qual o sujeito é impelido a fazer e das informações que este sujeito recebe ou busca propositalmente ou não. Essa mudança não é isolada do contexto em que o sujeito vive, as transformações acontecem *pari-passu* espelhadas aos grupos sociais que ele se faz pertencer, assim como, sua história, sua materialidade e o processo de trocas.

A Educação, pelo lugar de primazia na transformação social se fez como pano de fundo para esta pesquisa, já que pelo acesso ao ensino superior os alunos pesquisados buscam alternativas para o enfrentamento da negação de direitos, desterritorialização, desconsideração e desvalorização dos sujeitos do campo. Se por um lado o acesso à universidade foi uma oportunidade de crescimento pessoal individual, por outro foi lugar de encontro desses sujeitos, de resgate e ênfase na matriz camponesa.

A Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais por ser referência na implementação de condução das práticas em formação de professores para atuar em escolas do campo tornou-se um lugar ímpar na condução desta tese, seja pelo acolhimento, escuta e auxílio. Apesar de ter a missão de conversar sobre um assunto comumente tido como negativo e que causa desconforto, fui bem quisto e toda a condição que me foi posta colaborou significativamente para a pesquisa e crescimento pessoal-profissional.

Assim, as questões que me mobilizaram fizeram-nos constituir o problema na forma de entender quais as representações sociais sobre a violência no campo dos educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo e se era possível verificar algum tipo de movimento representacional – nas atitudes, crenças, opiniões etc. – desses sujeitos. A resposta a estas questões veio em duas formas: individualmente por meio da reconstrução das trajetórias dos entrevistados e por meio da análise de conteúdo por meio do Iramuteq.

A proposta de resgatar a fala dos sujeitos por meio das trajetórias foi um trabalho de me debruçar na história de cada um, verificando o território subjetivo da vida campesina, as vivências da violência, as marcas que esta deixou nas suas vidas, subjetividades e as atitudes desses sujeitos decorrentes de cada uma destas questões. A recomposição dos fatos e das atitudes – aqui também entendidas como representações sociais, ou como conteúdos destas – gerou a leitura de que os sujeitos estudados vivenciaram violências nos espaços rurais de diversas formas, na intimidade, individualidade, civilidade, familiaridade, afetividade e relações de gênero, institucionais, coletivas e políticas que os fizeram produzir simbolicamente formas de ação diferentes, que organizamos em cinco categorias ou atitudes frente à violência: resistir, negar (naturalizar), aceitar, fugir e assistir (prestar assistência).

Cada uma destas representações é residual ao pertencimento a vida campesina, ao grupo social a que pertencem – neste caso agricultores familiares, pessoas apenas com origem campesina ou professores em escolas do campo – e às experiências que a violência os perpassou ao longo dos anos. É tributária dessas representações a vinculação com a causa de luta COM ou POR os sujeitos do campo, nas formas de ver o campo como empobrecido ou como eixo de desenvolvimento. Verificamos neste ponto que o movimento representacional deu-se a partir das mudanças nestas áreas. Passar a ver a violência, desnaturalizar aquela que é corriqueira, passar a não aceita-la e torna-la sem justificativa foram falas recorrentes dos entrevistados e são

ícones do movimento a que propomos investigar e revelaram a importância da participação destes sujeitos na Licenciatura em Educação do Campo.

Duas tendências foram fortes na análise das trajetórias, que os sujeitos tendem a ir para posições de atitudes assistencialistas ou para posições com atitudes de resistência. Sendo que aqueles que são agricultores familiares e de origem camponesa tendem à resistência, ao passo que parte dos sujeitos com origem camponesa juntamente com os que já possuem experiência de professor tendem a ir para o assistencialismo. A discussão que fizemos foi a dos riscos de cada uma destas propostas, no auxílio ou na construção coletiva de ações de enfrentamento à violência que podem, cada um à sua forma, aprisionar os sujeitos ao invés de lhes empoderar, silenciá-los ao invés de valorizar sua cultura, colocar o campo novamente em um lugar de atraso.

Alguns elementos das trajetórias nos chamaram à atenção: a monocultura do eucalipto como desterritorializadora, destituidora da qualidade de vida, da terra e dos direitos trabalhistas; a manipulação política que gera a falta de água; o abuso de álcool como propulsor de brigas e desentendimentos, a violência contra a mulher, que inferioriza e impossibilita seu desenvolvimento e emancipação; os abusos sexuais frequentes e as dificuldades para o acesso ao direito à educação. Estes são elementos que trazem à tona a violência dos povos do campo, mas também marcas de possíveis adoecimentos destes povos. Cada um deles abre uma seara para pesquisas futuras e focalizam, por vezes, as causas da violência no campo brasileiro que possuem suas raízes na violência histórica que as populações do campo estão submetidas.

Se por um lado os dados apontaram para a experiência dos sujeitos com a violência e suas representações, por outro revelaram as instruções do agir – atitudes – frente a estas violências. Porém, em ambos os casos nos deparamos conceitualmente com o que a abordagem jodeletiana considera ser uma representação social.

Pelo lado virtuoso, a análise das trajetórias nos fez conhecer as lutas cotidianas que estes sujeitos travaram ao longo de suas vidas. Que a violência, apesar de presente, não foi elemento de estagnação ou de desistência da vida camponesa – apesar do posicionamento de fuga, o campo não foi esquecido. A narrativa da violência feita pela posição de quem já a conseguiu enfrentar e ao mesmo tempo diz de um lugar da predisposição a novos enfrentamentos diante de novas violências.

Por sua vez, na segunda parte da análise dos dados nos envolvemos no uso do software Iramuteq. De uma forma, o software mostrava-se como ponto de partida de uma análise

estrutural das representações sociais, porém a experiência com o mesmo demonstrou que esta análise poderia ser feita com o olhar da abordagem processual. Como forma complementar para consolidar e analisar os dados, este software permitiu conhecer outras faces dos relatos coletados, fez emergir classes da representação em contraposição a variáveis. Esta análise seria quase impossível se fosse feita sem a utilização de um software.

Avaliamos cada classe como um dos níveis de representação da violência, sendo estes, nível informativo-analítico, perceptivo, prescritivo, grupal e narrativo-descritivo, que corresponderam respectivamente às classes informação e posicionamento, características da violência, educação e intervenção social, coletividade e movimento social do campo e sujeitos e objetos da violência. As cinco classes se opuseram em dois grupos segundo as variáveis, principalmente quando levada em consideração o posicionamento/papel social.

O enfrentamento da violência pode ser feito, segundo estas classes, COM ou PARA os sujeitos do campo e há a necessidade de reconhecimento de qual a função social do educador do campo e em qual vertente ele se “encaixa” e quais as repercussões de trabalhos COM ou PARA os sujeitos. Ou ainda, é necessário romper paradigmas educacionais e executar ações com e para os sujeitos do campo.

A partir dos resultados desta análise é possível prospectar pesquisas que tentem utilizar o software Iramuteq em outras vertentes, possibilitando maior divulgação do mesmo e consolidando um campo de estudo. Outrossim, a divisão das classes revela outro campo para aprofundamentos futuros, se após formados os sujeitos fazem outros movimentos e se estas classes persistem após a entrada no ambiente profissional ou se, por força da participação em um novo ambiente, estes sujeitos tendenciam a homogeneizar a RS.

A análise das trajetórias aliada à análise de conteúdo fez conhecer mais a fundo a representação social da violência nos seus termos individuais e grupais, nas interações entre o mundo subjetivo e o coletivo, apontando caminhos para pesquisas futuras para a avaliação nestes dois âmbitos. Por não se ater a um único método de análise de dados a presente pesquisa proporciona mais confiabilidade nos seus achados, proporciona uma maior clareza na questão do movimento representacional e desvela outras possibilidades de pesquisa em representações sociais.

A consolidação de uma teoria sobre o movimento das representações sociais ou do estudo das representações sociais em contextos de movimento ainda necessita de investimento. A estruturação de um modelo de pesquisa e de um modelo de análise de dados segue com

possibilidades em teste – como é o caso desta tese – porém, há a necessidade crescente de que um aparato teórico e metodológico aglutine as pesquisas feitas até o momento e consigam ir além do que se tem hoje. Falar de movimento de uma representação social, apesar desta tese, é algo que tateia em um campo de estudo que já tem mais de cinquenta anos de pesquisas e produções internacionais.

No nosso caso, a escolha por analisar o movimento fez-se por nos direcionarmos pelo materialismo histórico-dialético, que reconhece que a história é feita por múltiplos pontos de vista, que se tencionam continuamente, no qual as lutas pelo poder e pela hegemonia são frequentes e que subjetividades são orientadas à esta ou aquela atitude.

Ao resgatar o aparato teórico e metodológico e os resultados dessa pesquisa, verificamos que historicamente a violência no campo foi e é uma realidade junto às populações camponesas e que a luta pela conquista de direitos e pela superação de um modelo de desvalor do campo continua e tem estreita relação com o conservadorismo da propriedade de terra no Brasil. A agenda da Educação do Campo é uma das possibilidades deste enfrentamento e outras pautas devem ser levadas em consideração para o alcance do bem estar dos sujeitos do campo e da cidade.

A luta é política, individual e coletiva e implica na quebra de paradigmas como do modelo agroexportador capitalista que destituiu o campo como espaço de vida e desmerece a agroecologia, a desejada Reforma Agrária, a agricultura familiar, o acesso a bens e direitos e ao respeito às peculiaridades das populações do campo. Entendemos que assim as desigualdades entre o campo e a cidade serão minoradas, a opressão entre as populações do campo será diminuída.

Se a realidade política nos faz parecer utópicos a fé, a garra e a vontade de melhoria dos movimentos sociais do campo nos faz ter esperança e visualizar um horizonte de prosperidade e de garantia de direitos, igualdade e protagonismo do campo brasileiro. Novas lutas são necessárias no que tange à violência institucional que tem fechado as escolas do campo ao passo que não financia as políticas públicas para os povos camponeses.

Se inicialmente nos perguntamos sobre quais as representações sociais elaboradas pelos educandos em Licenciatura em Educação do Campo sobre a violência, pensando que estes sujeitos estão em um processo de se constituírem como sujeitos de direitos e como educadores que planejam formar crianças, jovens e adultos também como sujeitos de direitos nos deparamos com as possibilidades de representação: desistir de viver no campo, viver de forma

submissa, naturalizar a violência sofrida, resistir à violência ou assumir atitudes assistencialistas diante da violência, sendo que verificando as trajetórias de vida dos sujeitos houveram mudanças representacionais articuladas com os papéis sociais que foram sendo assumidos ao longo dos tempos.

Este resultado está articulado com a hipótese central que era que esses sujeitos ao reconstruírem suas representações sociais sobre a violência buscam referências na memória coletiva dos povos campesinos e que podem estar elaborando representações sociais orientadas pelo acúmulo histórico, isto é, estão lidando com uma forma de resistir às formas de violência que contribuíram para a lenta extinção dos povos e, ao mesmo tempo, mantiveram a visibilidade desses povos por parte da sociedade. Ou seja, ao verificarmos as saídas atitudinais históricas dos povos do campo ao vivenciar as mais diferentes violências, verificamos que as representações sociais de hoje estão intimamente vinculadas à memória social dos povos do campo, que ao vivenciar a violência fugiram, procuraram um éden campesino, reagiram com a mesma violência, se associaram para enfrentar coletivamente os atos violentos ou decidiram viver na submissão em busca de proteção.

Enfim, tratamos a violência no campo como um engodo psicossocial, produto da sociedade à sua época, algo que afeta a individualidade e a coletividade, deixa marcas, rompe histórias, mas, como visto, não estagna um povo. É nesta leitura que perfizemos o encontro entre a Psicologia Social, a Psicologia Rural, a Psicologia da Educação e os Movimentos Sociais do Campo, em busca de novas formas de ver, analisar, pensar, sentir e agir sobre o campo brasileiro, avançando sobre os estigmas, rompendo cercas e conservadorismos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JR., Jair de. **A religião contestada**. São Paulo: Fonte Editorial, 2011.
- AMORIM-SILVA, Karol. **Educar em prisões**: um estudo na perspectiva das Representações sociais. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) Belo Horizonte, 2016. [mimeo]
- ANDRADE, Tânia. Experiência concreta de mediação de conflitos agrários: pontal do Paranapanema. In.: BUAINAIN, Antônio Márcio (coord.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**: agricultura, instituições e desenvolvimento sustentável. Campinas/SP: Editora Unicamp, 2008, p.129-171.
- ANDRADES, Thiago Oliveira de; GAMINI, Rosângela Nasser. Revolução verde e a apropriação capitalista. **Revista CES**, Juiz de Fora, 2007, p.43-56.
- ANTIPOFF, Helena. Educação Rural: Década de 1940. In.: ANTIPOFF, Helena. **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff**: Educação Rural. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, vol. iv, 1947-1992.
- ANTUNES-ROCHA, M.I.; AMORIM-SILVA, K.O.; BENFICA, W. A. ; CARVALHO, C.A.S; RIBEIRO, L. P.; . Representações Sociais em Movimento: Desafios para elaborar o Estranho em Familiar. In: **XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional & a 37th Annual Conference of the International School Psychology Association**, 2015, São Paulo. XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional & a 37th Annual Conference of the International School Psychology Association. São Paulo, 2015. p. 826-841.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Da cor da terra**: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves; MACHADO, Maria Zélia Versiani. Tempos e espaços formativos no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG. In.: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A.. **Territórios Educativos na Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p.199-210.
- ANTUNES-ROCHA. Maria Isabel. Formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária no contexto do PRONERA: uma leitura a partir das práticas. (121-137) in SANTOS, Clarice

Aparecida, MOLINA, Monica Castagna. JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo. (orgs) **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil.** – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; PERNAMBUCO, Marta M.C.; PAIVA, Irene Alves; RÊGO, Maria Carmem F.D. Formação e trabalho docente na escola do campo: protagonismo e identidade em construção. In: MOLINA, Mônica S. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa II.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/Ministério da Educação, p. 65-73, 2010.

AQUINO, Lucimar Vieira. **Representações Sociais de Educandas e Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a Leitura de Textos Acadêmicos.** Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) Belo Horizonte, 2013.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ARRUDA, Ângela. Pesquisas em representações sociais: a produção em 2003. In.: MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. M. (Orgs.) **Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.59-92.

ASSIS, Cleber Lizardo de. “Entre tapas e beijos”: representações sociais sobre a violência de gênero para adolescentes. **Psicologia e Saber Social**, n. 2, v.2, p.229-242, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2010.

BARREIRA, César. Crônica de um massacre anunciado: Eldorado dos Carajás. **São Paulo em perspectiva**, n. 13, vol. 4, 1999.

BAUAINAIN, Antônio Márcio. Reforma Agrária por conflitos: a gestão dos conflitos de terras no Brasil. In.: BAUAINAIN, Antônio Márcio (coord.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil: agricultura, instituições e desenvolvimento sustentável.** Campinas/SP: Editora Unicamp, 2008, p.17-128.

BIRMAN, Joel. **Cadernos sobre o mal: agressividade, violência e crueldade.** Rio de Janeiro: Record, 2009.

BOCK, Ana Mercês Bahia. O compromisso social da Psicologia: contribuições da perspectiva Sócio-Histórica. **Psicologia em foco**, Aracaju, Faculdade Pio Décimo, v. 1, n. 1, jul./dez. 2008.

BOJANIĆ, Petar. **Violence et messianisme**. Paris: Éditions Mimésis, VRIN, 2015.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>

BRASIL. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

BUSSAB, Wilton; MORETTIN, Pedro. **Estatística Básica**. 5a. edição, São Paulo: Saraiva, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Por uma educação básica no campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. V. 5. Brasília, 2004, p.10-31.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **IRAMUTEQ**: Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Florianópolis: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2013. Disponível em: www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais

CAMPOS, Fabiana de Andrade; SAWAIA, Bader Burilan. Massacre no acampamento Terra Prometida – Felisburgo/MG: o papel da Psicologia frente ao trauma psicossocial. In.: LEITE, Jader F.; DIMENSTEIN, Magda (orgs.). **Psicologia e contextos rurais**. Natal: EDUFRN, 2013, p.201-222.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. **Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em educação do campo**: um estudo na perspectiva das representações sociais. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) Belo Horizonte, 2015.

CAVALCANTI, Klester. **Viúvas da terra: morte e impunidade nos rincões do Brasil**. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2004.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Conflitos no Campo – Brasil 2014**. Goiânia: CPT Nacional – Brasil, 2015.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Conflitos no campo no Brasil – 2012**. Goiânia: CPT Nacional – Brasil, 2013, 188p.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Conflitos no campo no Brasil – 2005**. Goiânia: CPT Nacional – Brasil, 2004. Disponível em: <<<http://www.cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/finish/43/245?Itemid=23>>> último acesso em 19 de fevereiro de 2015.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Conflitos no campo no Brasil – 1996**. Goiânia: CPT Nacional – Brasil, 1996. Disponível em: <<<http://www.cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/finish/43/254?Itemid=23>>> último acesso em 19 de fevereiro de 2015.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Conflitos no campo no Brasil– 2013**. Goiânia: CPT Nacional – Brasil, 2013. Disponível em: <<<http://cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/finish/43-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/344-conflitos-no-campo-brasil-2013?Itemid=23>>>, acesso em 19 de fevereiro de 2015.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Espinhoso caminho para a liberdade: conflitos no campo no Brasil – 1990**. Goiânia: CPT Nacional – Brasil, 1990. Disponível em: <<<http://www.cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/finish/43/260?Itemid=23>>> último acesso em 19 de fevereiro de 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/diretrizes-operacionais-para-a-educacao-basica-nas-escolas-do-campo/view>

CORREIA, Cíntia Mesquita et al . Representações sobre o suicídio para mulheres com história de violência doméstica e tentativa do mesmo. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 118-125, Mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072014000100118&lng=en&nrm=iso>.

CORTEZ, Mírian Béccheri; MENANDRO, Maria Cristina Smith; SOUZA, Lídio de. Representações sociais da violência de gênero/conjugal em estudos científicos. **Fazendo gênero 9**: diásporas, diversidades, deslocamentos. 23 a 26 de agosto de 2010. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1267363401_ARQUIVO_FG9Cortez.pdf

COSTA, Marta Cocco; LOPES, Marta Julia Marques; SOARES, Joannie dos Santos Fachinelli. Representações Sociais Da Violência Contra Mulheres Rurais: Desvelando Sentidos Em Múltiplos Olhares. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 213-221, Abril. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S008062342014000200213&lng=en&nrm=iso>.

DADOUN, Roger. **A violência**: ensaio acerca do "homo violens". Rio de Janeiro: Difel, 1998

DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G.. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, supl. p. 1163-1178, 2006. Disponível em : <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232006000500007&lng=en&nrm=iso>. Último acesso em 14 de Nov. de 2015.

DINIZ-MENEZES, Luciane de Souza. **Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. 2013, 89p. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ELIAS, Denise. **Globalização e Agricultura**: A Região de Ribeirão Preto - SP. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. 406p.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista NERA**, ano 8, n.6, jan-jun. 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete. Capítulo I: Primeira Conferência Nacional "Por Uma Educação do Campo": Texto preparatório. In.: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5ª Edição. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011, p.19-65.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In.: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.173-186.

FLORES, Renato Zamora. A biologia na violência. **Ciênc. saúde coletiva**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 197-202, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232002000100019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 de Nov. de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GOMES, Flávio dos Santos; REIS, João José. Roceiros, Camponeses e Garimpeiros: quilombolas na escravidão e na pós-emancipação. In.: STARLING, H. M. M.; RODRIGUES, H. E.; TELLES, M. (orgs.). **Utopias agrárias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008, p. 206-241.

GOULART, Ana Letícia; BRAGA, Pauliane de Carvalho; REIS, Raissa Brescia. Canudos. In: STARLING, H.M.M.; BRAGA, O.C. (Orgs). **Sentimentos da Terra: imaginação de reforma agrária, imaginação de república**. Belo Horizonte: Editora PROEX, 2013, p. 79-96.

GUIMARAES, Silvia Pereira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Norma social violenta: um estudo da representação social da violência em adolescentes. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 188-196, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000200003&lng=en&nrm=iso>.

IENO, Genaro. Prefácio. In.: LEITE, Jader F.; DIMENSTEIN, Magda (orgs.). **Psicologia e contextos rurais**. Natal: EDUFRN, 2013, p.13-18.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Minas Gerais. Municípios. 2016. Disponível em: http://cidades.ibge.gov.br/download/mapa_e_municipios.php?lang=&uf=mg

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Assentamentos de trabalhadores(as) rurais - números oficiais**. Disponível em: <<<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/questao-agraria/reforma-agraria/02-assentamentos.pdf>>> Acesso em 19 de fevereiro de 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **InepData** - Consulta de Informações Educacionais. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/inepdata>>

IRINEU, Lucineudo Machado. Abordagem linguístico-discursiva das representações sociais: princípios de um construto teórico. In: DIEB, Messias; BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis; **Discursos, ideologias e representações sociais**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

JODELET, Denise. Experiência e representações sociais. In.: MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. M.. **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 23-56.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n.3, p.679-712, set/dez, 2009.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In.: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.17-44.

JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In.: MOSCOVICI, Serge (Org.). **Psychologie sociale**. 3ème édition. Paris: Presses Universitaires de France, 2014, p.363-384.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. 2ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

KAY, Cristóbal. Estructura agrária y violencia rural em América Latina. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 05, n.10, jul/dez de 2003, p.220-248.

KAY, Cristóbal; SALAZAR, Graciela. Estructura agraria, conflict y violencia en la sociedad rural de America Latina. **Revista Mexicana de Sociología**, vol. 63, n.4, oct.-dec., 2001, p.159-195.

LEITE, Dante Moreira. **O caráter nacional brasileiro**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1969.

MARTIN-BARÓ, Ignacio. La violencia politica y la guerra como causas em el pais del trauma psicosocial em El Salvador. **Revista de Psicologia de El Salvador**, 28, abril-junho, 123-141, 1988.

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

MARTINS, Paulo Emílio Matos. Canudos: organização, poder e o processo de institucionalização de um modelo de governança comunitária. **Cadernos EBAPE**, v. 5, n.4, dez, 2007.

MARTUCCELLI, Danilo. Reflexões sobre a violência na condição moderna. *Tempo Social; Rev. Sociologia USP*, São Paulo, 11(1): 157-175, maio de 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã**. Ed. Ridendo, 1846/2002.

MENEZES NETO, Antônio Júlio. **Além da Terra**: cooperativismo e trabalho na educação do MST. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003. 175p.

MINAYO, M. C. S., et al. **Pesquisa Social**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. S.. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In.: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (ors.). **Textos em representações sociais**. 14ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013, p. 73-92

MINAYO, M. C. S.. Violência: um problema para a saúde dos brasileiro. In.: MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2005, p. 9-42.

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

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o prona e o procampo. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, Mônica Castagna e FERNANDES, Bernardo Mançano. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. de. **Por Uma Educação do Campo**. Vol 05. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005.

MOLINER, Pascal (Org.). **La dynamique des representations sociales**. Grenoble: PressesUniversitaires de Grenoble, 2001.

MOLINER, Pascal; GUIMELLI, Christian.. **Les représentations sociales: fondements théoriques et developpements recentes**. Grenoble: PUG, 2015.

MONTMOLLIN, Germaine de. Le changement d’attitude. In.: MOSCOVICI, S. (org.). **Psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 2014, p.89-136.

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

MOSCOVICI, S.. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Revista Estudos e pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 6, n. 2, 2º semestre de 2006. Disponível em: <<<http://www.revispsi.uerj.br/v6n2/artigos/pdf/v6n2a07.pdf>>>

OLIVEIRA, Adriana Leonidas; CHAMON, Edna Maria; MAURÍCIO, Aline Gomes Cazarim. Representação social da violência: estudo exploratório com estudantes de uma universidade do interior do estado de São Paulo. **Revista Educar**. Curitiba, n. 36, p. 261-274, 2010.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e reforma agrária. **Estudos Avançados**, IEA/USP São Paulo, v. 15, n.43, p. 185-206, 2001.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, T. B.; LESSA, Renato; SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Dicionario do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. xix, 970p .

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

PIRES, M. F. C. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

PIRES, João Ricardo Ferreira. Legislações sobre a terra no Brasil e a tradição conservadora. In.: STARLING, H.M.M.; BRAGA, O.C. (Orgs). **Sentimentos da Terra: imaginação de reforma agrária, imaginação de república**. Belo Horizonte: Editora PROEX, 2013, p. 17-35.

PORTO, Maria Stela Grossi. A violência urbana e suas representações sociais: o caso do Distrito Federal. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 130-135, Dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000400014&lng=en&nrm=iso>.

PORTO, Maria Stela Grossi. Crenças, valores e representações sociais da violência. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 250-273, Dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200010&lng=en&nrm=iso>..

PROCOPIO, Ericka Viviane Pontes et al. Representação social da violência sexual e sua relação com a adesão ao protocolo de quimioprofilaxia do HIV em mulheres jovens e adolescentes. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 6, p. 1961-1969, Junho 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232014000601961&lng=en&nrm=iso>

REIS, Marisol de Paula. **Entre o poder e a dor: representações sociais da corrupção e da violência no sistema penitenciário de São Paulo**. 2012. 376 f. Tese (Doutorado em Sociologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

RESENDE, Carolina Costa. **O trabalhador do corte manual de cana-de-açúcar: sofrimento e vulnerabilidade**. 2014. 202 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.sistemas.pucminas.br/BDP/SilverStream/Pages/pg_ConItem.html>. Acesso em: 25 set. 2016.

RIBEIRO, Luiz Paulo. **Espaços Rurais e Promoção de Saúde: um estudo sobre as representações sociais sobre saúde e adoecimento para trabalhadores rurais participantes da agricultura familiar**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Promoção de Saúde e Prevenção da Violência), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ROSENO, Sônia Maria. **O curso de Licenciatura em Educação do Campo**: Pedagogia da Terra e a especificidade da formação dos educadores e educadoras do campo de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SÁ, Celso. Prefácio à edição brasileira. In.: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.7-10.

SANTOS, B. S.. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2009.

SAUER, Sérgio. Conflitos agrários no Brasil: a construção da identidade social contra a violência. In.: BUAINAIN, Antônio Márcio (coord.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**: agricultura, instituições e desenvolvimento sustentável. Campinas/SP: Editora Unicamp, 2008.

SECAD, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: Ministério da Educação, 2007, Coleção Cadernos SECAD.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história, 2004. Disponível em: https://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf.

SOREL, Georges. **Reflexões sobre a violência**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

STARLING, H.M.M.; BRAGA, O.C. (Orgs). **Sentimentos da Terra**: imaginação de reforma agrária, imaginação de república. Belo Horizonte: Editora PROEX, 2013.

STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional – 1500-1960. 2a. Ed. São Paulo: Ed. Expressão popular, 2011.

TAFANI, Éric; BELLON, Sébastien. Études expérimentales de la dynamique des représentations sociales. In.: ABRIC, J.C.. **Méthodes d'étude des représentations sociales**, Toulouse. ERES, Horscollection, 2005, p.255-277. Disponível em: www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales--9782749201238-page-255.htm.

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

TOLENTINO, Thiago Lenine Tito. Margens da marcha para o oeste: luta pela terra em Trombas e Formoso, Porecatu e Sudoeste do Paraná. In.: STARLING, H.M.M.; BRAGA, O.C. (Orgs). **Sentimentos da Terra**: imaginação de reforma agrária, imaginação de república. Belo Horizonte: Editora PROEX, 2013, p. 99-115.

TOLENTINO, Thiago Lenine Tito. Repressão e Violência no Campo: do golpe civil-militar à nova república. In.: STARLING, H.M.M.; BRAGA, O.C. (Orgs). **Sentimentos da Terra**: imaginação de reforma agrária, imaginação de república. Belo Horizonte: Editora PROEX, 2013, p. 159-169.

TUAN, Yi-Fu. **Paisagens do medo**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

VAN NIEKERK, Taryn J.; BOONZAIER, Floreta A.. “You’re On The Floor, I’m The Roof And I Will Cover You”: Social Representations of intimate partner violence in two Cape Town communities. **Papers on Social Representations**, v. 24, p.5.1-5.28, 2015.

VANDERBOS, Gary R.. (Org.). **Dicionário de Psicologia da APA**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VARELA, Silmara Torri et al. Representações sociais acerca da violência doméstica das mulheres moradoras da comunidade do Paranoá/Itapoã de Brasília-DF. **Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva**, Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.tempus.unb.br/index.php/tempus/article/view/1169>

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2013**: homicídios e violência no Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA-FLACSO, 94p., 2013.

ZHOURI, Andréa. **As tensões do lugar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 327, 2011.

ZIMMERMAN, Arthur. **Terra manchada de Sangue**: conflitos agrários e mortes no campo no Brasil democrático. São Paulo: Humanitas, 2010. 225p.

APÊNDICE A - MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS INICIAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Pesquisa: O CAMPO, A VIOLÊNCIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: representações sociais sobre a violência elaboradas pelos educandos do curso de licenciatura em Educação do Campo – FaE/UFMG

Pesquisador de Doutorado: Prof. Ms. Luiz Paulo Ribeiro

Orientadora: Prof. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha

Cara(a) aluna(o),

Este questionário empreende uma coleta de dados inicial sobre um projeto de tese de doutorado acerca das Representações Sociais sobre a Violência no Campo para Educadores do Campo. É então um instrumento para mapeamento e reconhecimento de possíveis sujeitos de pesquisa para identificar situações de violência e possibilitar possíveis contatos posteriores. Entendemos que sua participação é muito importante para a consecução da pesquisa, porém ela será voluntária e, caso deseje, poderá se omitir deste estudo, sem ônus ou bônus. Apesar da identificação inicial do questionário, zelaremos para que você não seja reconhecido neste estudo, seja na divulgação de seu nome ou seus dados.

Agradecidos de sua colaboração.

Luiz Paulo Ribeiro e Maria Isabel Antunes-Rocha.

I - IDENTIFICAÇÃO

Nome			
Idade		Sexo	() Feminino () Masculino
Endereço			
E-mail			
Telefone		Celular	

II – FORMAÇÃO

A. Onde cursou o Ensino Fundamental?	
B. Onde cursou o Ensino Médio?	
C. Cursou outro curso regular, como técnico ou de aperfeiçoamento? Onde?	
D. O que fez você vir cursar a graduação em Licenciatura em Educação do Campo aqui na UFMG?	

E. Qual HABILITAÇÃO você está cursando?	
F. Quais são os seus objetivos após a conclusão do curso LeCampo?	

III – PARTICIPAÇÃO

Participa de algum movimento social, sindical ou organização social?
Caso sim, qual?

IV – SOBRE A VIOLÊNCIA

A. Para você, o que é VIOLÊNCIA ?			
B. Das situações elencadas abaixo, poderia identificar quais delas você já presenciou, vivenciou ou obteve informações sobre?			
Situação	Vivenciou (Foi vítima ou agressor)	Avaliação Presenciou (observou alguém ser violentado ou a violentar)	Obteve Informações
Abuso sexual	()	()	()
Agressão física	()	()	()
Ameaça e Chantagem	()	()	()
Automutilação	()	()	()
Briga	()	()	()
Bullying	()	()	()
Corrupção	()	()	()
Dominação simbólica (fazer uso do poder para fazer-se superior a alguém)	()	()	()
Escravidão	()	()	()
Estupro	()	()	()
Expropriação (retirada das terras)	()	()	()
Injustiça	()	()	()
Intoxicação	()	()	()
Latrocínio (para consumir o roubo, a violência empregada pelo agente causa a morte da vítima)	()	()	()
Negação de Direitos	()	()	()

Perseguição política	()	()	()
Poluição	()	()	()
Preconceito Sexual	()	()	()
Racismo	()	()	()
Roubo e Furto	()	()	()
Suicídio	()	()	()
Violência Contra a mulher	()	()	()
Outro, qual? _____	()	()	()
C. Alguém da sua família já teve contato com algum tipo de violência? Se sim, qual?			
D. Utilize os espaços abaixo para organizar níveis de locais em que acontecem mais violências e mais pessoas são vítimas desses atos. (Lembrando que a regra é enumerar do lugar mais frequente para o lugar menos frequente).			
1º Lugar (muito frequente)			
2º lugar (frequente)			
3º lugar (pouco frequente)			
4º lugar (não frequente)			
E. Você gostaria de participar de uma entrevista para conversamos sobre a violência a que as pessoas no/do campo estão sujeitas?	() Sim () Não		
F. A violência é um assunto discutido nos lugares em que você convive?	() Sim () Não		

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA ENTREVISTA E QUESTIONÁRIO

Título do Projeto: O CAMPO, A VIOLÊNCIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO:
representações sociais sobre a violência elaboradas pelos educandos do curso de licenciatura em Educação do
Campo – FaE/UFMG

Prezado Senhor (a),

Este Termo de Consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

1) Introdução

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa que estudará as o que as pessoas pensam sobre a violência nos espaços rurais. O objetivo do projeto é analisar os desafios e possibilidades da construção subjetiva da violência, como fenômeno vivenciado no cotidiano pelas populações camponesas, em saberes a serem problematizados e reelaborados no contexto escolar.

2) Procedimentos do Estudo

Para participar deste estudo solicito a sua especial colaboração em participar de um questionário OU uma entrevista(de conversa sobre o tema) que será gravado e abordará temas relativos à temática da pesquisa.

3) Riscos e desconfortos

Tentando evitar ou diminuir qualquer incômodo gerado pela pesquisa, seu nome ou qualquer outro indício de identificação não serão divulgados, e mesmo que você se sinta prejudicado poderá a qualquer momento pedir que sua participação seja retirada do trabalho.

4) Benefícios

Com esta pesquisa, além da construção objetiva da Tese em Educação, espera-se contribuir para o mapeamento da situação de violência no campo em Minas Gerais, além da aporte para a visualização de ações educativas e pedagógicas que trabalhem a realidade da violência no campo buscando alternativas de superação das tensões e conflitos, possibilitando a melhoria da qualidade de vida e a equidade de direitos entre os sujeitos e sociedades.

5) Custos/Reembolso

Você não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento pelo mesmo. As entrevistas serão aplicadas no período de 19 de janeiro a 04 de fevereiro de 2016 durante o período escola do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, durante o período de aula, preferencialmente no gabinete de trabalho da Prof. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha, em horários a serem agendados segundo a disponibilidade dos sujeitos de pesquisa.

6) Caráter Confidencial dos Registros

A entrevista será gravada por intermédio de gravador de áudio e sua identidade será mantida em sigilo. Os originais das gravações e transcrições serão guardados por cinco anos e qualquer parte da pesquisa que entre em desacordo com a sua pessoa poderão ser retirados do relatório final segundo a sua solicitação.

Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa.

7) Participação

Sua participação neste estudo é voluntária e muito importante. Você tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício ou cuidados a que tenha direito nesta instituição. Você também pode ser desligado do estudo a qualquer momento sem o seu consentimento nas seguintes situações: (a) você não use ou siga adequadamente as orientações/tratamento em

estudo; (b) você sofra efeitos indesejáveis não esperados; (c) o estudo termine. Em caso de você decidir retirar-se do estudo, favor notificar os pesquisadores que estejam acompanhando-o.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob o número **CAAE 4457 3515.3.0000.5149**, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone (31)3409-4592 ou email coep@prpq.ufmg.br.

Os pesquisadores responsáveis pelo estudo poderão fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone: (37)9 9961-8619.

Nomes dos pesquisadores: Luiz Paulo Ribeiro e Maria Isabel Antunes-Rocha. Endereço: Rua Dimas de Oliveira, 282, Dom Bosco, Santo Antônio do Monte/MG. E-mail: luizribeiro@live.com

8) Declaração de Consentimento

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letras em caixa alta)

Assinatura do participante

_____, ____/____/2016.

(Local e data)

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Luiz Paulo Ribeiro

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Iniciação da entrevista: Apresentação da proposta de pesquisa ao entrevistado, evidenciando os objetivos e também os referenciais norteadores.

Proposta de Narração central:

Vamos conversar sobre a violência no campo e depois analisar as possibilidades de trabalhar o tema na escola. O foco dessa entrevista está em como a violência afeta as formas de pensar, sentir e agir dos povos do campo e o que a Educação do Campo tem feito para superação de realidades violentas. Você já vivenciou, presenciou ou lhe contaram situações de violência?

Fase de perguntas:

Por qual nome você prefere ser chamado(a) na análise de dados e escrita da tese?

1ª Parte – Sobre a Violência no Campo

- a. Como a violência tem se expressado no campo e junto às populações camponesas?
- b. Quais repercussões você percebe que a violência traz a você e às pessoas e comunidades do campo?
- c. Qual a relação entre a propriedade de terra, a luta pela terra e a violência no campo?
- d. Existem diferenças ou semelhanças entre as violências sofridas pelas pessoas do campo e da cidade?
- e. Você tem alguma história sobre a violência no campo na comunidade em que você vive? Poderia me relatar?
- f. A sua vinda para o LECampo pode ser considerada como uma forma de superação da violência?
- g. Antes de você entrar no LECampo o que você pensava sobre a violência no campo? E agora?

2ª Parte – Sobre Educação no Campo e Violência no Campo

- h. De que forma os conteúdos apreendidos no curso de Licenciatura em Educação do Campo podem auxiliar na superação da violência do campo?
- i. Para você, como a prática profissional de educador do campo pode transformar a realidade da violência nos contextos rurais?
- j. Para você, quais são os principais motivos da violência no campo?
- k. Qual é a sua opinião, como educador do campo, sobre a contextualização e o ensino acerca do fenômeno violência nas suas aulas?
- l. Como você poderia abordar a violência em suas aulas?
- m. Na sua opinião, como combater ou evitar a violência nos dias atuais?

ANEXO A - ATA DE QUALIFICAÇÃO 11 DE ABRIL DE 2016



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social em Educação

PARECER DE EXAME DE QUALIFICAÇÃO

Doutorando (a): LUIZ PAULO RIBEIRO

Data: 11/04/2016

Título: "Representações sociais de educandos do curso de licenciatura em educação do campo sobre a violência".

Parecer

A banca considera que o trabalho apresenta alta qualidade no tocante do referencial teórico estatístico e qualitativo de dados bem contextualizados, consistentes e adequados, permitindo por sua vez a tese consistente e crítica relevante e original no campo de conhecimento da psicologia social e educacional.

A banca considerou o (a) aluno (a):

- Aprovado (a)
 Reprovado (a)

O andamento do trabalho de tese está:

- Adiantado em relação ao cronograma
 De acordo com o cronograma
 Atrasado em relação ao cronograma

Tendo em vista o trabalho até o presente momento, em sua opinião, o aluno (a):

- Defenderá no prazo
 Poderá defender no prazo
 Não defenderá no prazo

Belo Horizonte, 11 de abril 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.(a). Dr.(a). Maria Isabel Antunes Rocha - Orientadora

Prof.(a). Dr.(a). Denise Jodelet - Laboratoire Européen de Psychologie Sociale, Maison

Prof.(a). Dr.(a). Regina Helena de Freitas Campos - UFMG

Faculdade de Educação da UFMG

Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação - Av.: Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - Sala 405
Caixa Postal 1703 - CEP: 31270-901 - Belo Horizonte - MG - Fone: (31) 3499-5309 - Fax: (31) 3499-5488 - E-mail: colpgsec@fae.ufmg.br

ANEXO B - ATA DE DEFESA DE TESE DE 21 DE SETEMBRO DE 2016

R484r
T

Ribeiro, Luiz Paulo, 1987-
Representações sociais de educandos do curso de licenciatura em
educação do campo sobre a violência / Luiz Paulo Ribeiro. - Belo Horizonte, 2016.
235 p., enc, il.

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

Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha.

Bibliografia: f. 216-227.

Anexos: f. 234-235.

Apêndices: f. 228-233.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação -- Teses. 3. Educação
rural -- Teses. 4. Violência escolar -- Teses. 5. Escolas rurais -- Teses.
6. Licenciatura -- Teses. 7. Movimentos sociais rurais -- Teses.

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

CDD- 370.19346

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG