

SUMÁRIO

Apresentação	14
Capítulo 1. A Educação Rural	19
Capítulo 2. Objeto de estudo: Educação do Campo	23
2.1 – A luta por espaço físico, simbólico e legal	26
2.2 – Ampliação das conquistas na perspectiva da Educação do Campo	28
2.3 – Consolidação da Educação do Campo no espaço público.....	30
Capítulo 3. Representações sociais como guia de leitura.....	36
Capítulo 4. Caminhos Metodológicos.....	41
Capítulo 5. A pesquisa e seu contexto – O curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	44
5.1 – Turma CSH – Ciências sociais e humanidades.....	49
Capítulo 6. Produção e Análise de dados	54
6.1 – Frequência das evocações.....	54
6.2– Ordem das evocações.....	59
6.3 – A representação social dos Educandos da CSH – Sentidos que orientam práticas.....	66
6.3.1 – Os sujeitos: a educação do campo é um projeto protagonizado pelos povos do campo.....	69
6.3.2 – Direitos: educação e escola como direito dos povos do campo	70
6.3.3 – Luta: educação do campo é construída por meio da luta de sujeitos que não haviam antes ocupado a cena educacional: os trabalhadores rurais	72
6.3.4 – Projeto de Campo/ Sociedade.....	73
6.3.5 – Cultura/Valores: a educação do campo tem o compromisso de resgatar, conservar e recriar a cultura e valores que o campo produz	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE A	86

Apresentação

O estudo apresentado é o registro de uma pesquisa feita em torno das representações sociais de educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da UFMG sobre a Educação do Campo.

Pretende-se com este trabalho investigar como os educandos apropriam-se da compreensão do que é Educação do Campo? Como este paradigma, com seu histórico, conceitos e práticas é apropriado pelos estudantes do curso? (FERNANDES e MOLINA, 2004).

Para este trabalho considerou-se pertinente trabalhar com as representações sociais (MOSCOVICI, 1978) como referência teórica, visto que o interesse é compreender o que pensam e sentem os educandos sobre um tema, que, por ser novo, traz desafios para formas consolidadas de pensar/sentir a educação para as populações que moram e trabalham no campo.

Como fonte de dados foi escolhida a turma ingressante em 2011, uma vez que esta autora teve a oportunidade de acompanhá-los durante o processo de ingresso, como bolsista de pós-graduação, bem como pelo fato de se constituir como 3ª turma regular da educação do campo com algumas particularidades não observadas nas duas primeiras.

Os educandos da primeira turma, vinculados a movimentos sociais e sindicais, eram participantes diretos da luta pela Educação do Campo em diferentes espaços, constituindo-se como protagonistas desta construção. Os estudantes da segunda turma, composta por integrantes de movimentos sociais e sindicais e por sujeitos vinculados a organizações governamentais e não governamentais, já apresentavam um perfil diferenciado no que diz respeito ao vínculo com a Educação do Campo. Uma boa parte participava da construção, outros eram vinculados aos movimentos sociais, mas não tinham uma relação direta com o tema, outro grupo, composto por professores e técnicos de instituições governamentais e não governamentais não participavam e alguns inclusive desconheciam esta proposta. Foi perceptível na segunda turma que o curso assumia outra conotação, visto que, se na primeira o desafio era construir ferramentas teóricas, conceituais e metodológicas para fortalecer a luta pela Educação do Campo empreendida por aqueles educandos, a

segunda turma demandou processos relativos à informação acerca da Educação do Campo.

Quando o curso se tornou regular, o perfil de educandos que não participavam da construção da Educação do Campo passou a ser maioria na turma. Sendo assim, é com o ingresso na universidade que o educando vai ter contato com o tema. Nessa perspectiva, o assunto lhes aparece como novo, exigindo reformulações em suas formas de pensar, sentir e agir com relação ao conceito que detêm de Educação Rural.

Este trabalho é fruto de uma caminhada que teve início no primeiro período do curso de graduação em Pedagogia, quando esta autora participou como bolsista nos três eixos que compõe a universidade – ensino, pesquisa e extensão - no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo – Educampo–FaE/UFMG.

No Educampo participou das ações de ensino. Esta trajetória teve início juntamente com a primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG no ano de 2005. Como bolsista de graduação, juntamente com professores, outros bolsistas, colaboradores, ajudou na construção pedagógica e administrativa do curso. Em 2008, como bolsista de extensão, participou do processo pelo qual o MEC fez um convite à Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG para o desenvolvimento de um Projeto Piloto de Licenciatura em Educação do Campo, formulado pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Foram também convidadas a Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal da Bahia e a Universidade Nacional de Brasília (UFMG, 2008). Em 2009, com o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) a FaE/UFMG passou a ofertar regularmente a Licenciatura em Educação do Campo. Já como mestranda e bolsista no Programa Reuni, a autora deste trabalho acompanhou a turma que teve início no ano de 2011 na Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais (LeCampo/FaE/UFMG), onde a habilitação ofertada foi Ciências Sociais e Humanidades. O curso é uma experiência pioneira nessa Universidade e no Brasil e constitui-se como espaço de formação para docentes que atuarão em escolas

situadas no campo¹. Desde 2005 são seis turmas de Licenciatura em Educação do Campo.

Também houve participação nas ações de extensão. A formação continuada de professores com o curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo ofertado pelo Educampo teve como foco alcançar profissionais da educação dos sistemas públicos de ensino, educadores com experiência em projetos educativos nos contextos rural e do campo. O curso foi oferecido em parceria da FaE com o Centro de Apoio à Educação à Distância (CAED) da UFMG. Além do trabalho no Programa Escola Ativa que busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas do campo.

Na pesquisa, a atuação como bolsista no trabalho intitulado “Saberes cognitivos e afetivos dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com relação à terra” oportunizou uma aproximação com os processos de pensar/sentir bem como os primeiros contatos com o referencial das representações sociais.

Como exposto anteriormente, o curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma experiência pioneira no país. Logo que o curso teve início na FaE, inscreveu-se trabalhos nos diversos eventos proporcionados pela universidade para apresentar essa experiência nova e rica para a comunidade acadêmica. O primeiro trabalho por esta autora foi no ano de 2006 na X Semana de Graduação da UFMG e teve como título “Formação interdisciplinar para alunos no curso de Licenciatura em Educação Básica do Campo: Pedagogia da Terra.” No IX Encontro de Estudantes de Extensão da UFMG em 2009, este trabalho também foi apresentado. Neste mesmo ano, juntamente com outros pesquisadores, foi apresentado o trabalho intitulado “Formação de professores para a docência na educação do campo: a experiência da FaE/UFMG” no EMEC – Encontro Mineiro de Educação do Campo realizado na FaE/UFMG pelo Educampo. (ROCHA; BEGNAMI; DINIZ; FREGULIA, 2009).

A atividade como bolsista no curso de Licenciatura em Educação do Campo

¹ A expressão “educação no campo” se contrapõe à expressão oficial de “educação do meio rural” com o objetivo de refletir sobre “o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos segmentos sociais do campo hoje. Trata-se de uma educação voltada para as populações do campo, a saber, os agricultores familiares, os extrativistas, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010).

proporcionou, juntamente com outros estudantes, a reflexão sobre os desafios enfrentados nas diferentes áreas de atuação e durante os diferentes períodos do projeto. Na oportunidade, foi escrito o texto “Reflexões sobre o papel da monitoria no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Turma 2005”. (DINIZ; MELO; BARBOSA; PIO; CONDE; 2009, p.171-182). Este foi publicado na Coleção Caminhos da Educação do Campo – Volume 1.

Com o trabalho realizado na turma 2005 e as experiências acumuladas, houve ainda participação no projeto da turma 2008 realizado a partir do convite do MEC à FaE/UFMG e a mais outras três universidades – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB). A experiência da FaE/UFMG serviu de modelo para o desenho do Procampo para as demais universidades. As experiências dessas universidades pilotos foram também registradas e socializadas e deram origem à produção de um livro – *Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA; UFS)* - do qual esta autora participou da construção do primeiro capítulo descrevendo um pouco das experiências, desafios, conquistas vividas na segunda turma de Educação do Campo da FaE/UFMG. (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011).

No curso de Formação de Educadores(as) do Programa Escola Ativa realizado pelo Educampo houve participação como co autora do caderno de formação: *Da Educação Rural Educação do Campo: Conceitos, Práticas e Marcos Legais*, no qual apresentamos um breve histórico da educação para as populações que vivem no meio rural, suas lutas e conquistas para garantirem a educação básica de qualidade e também suas conquistas no cenário educacional brasileiro.(ANTUNES-ROCHA; DINIZ; FREITAS; RODRIGUES; PINHO, 2010).

No curso de formação de educadores (as) do Programa Escola Ativa, juntamente com outros professores, esta autora participou no caderno que teve como objetivo discutir também a história da educação no meio rural e seus desdobramentos até os dias atuais intitulado *Da Educação Rural à Educação do Campo*(ANTUNES-ROCHA; DINIZ; LIMA; PAULA; PINHO;ROSENO, 2011).

Deste conjunto de experiências foi possível deparar com inúmeras questões vinculadas a Educação do Campo que levou a refletir, discutir, sistematizar e

registrar essas vivências.

Diante do acúmulo de experiências e vivências no Educampo, esta pesquisa foi proposta. Para registrar esta experiência segue texto contendo a apresentação, 05 (cinco) capítulos, considerações finais, referências e anexos. No capítulo 1 foi abordado um breve panorama da educação rural. No capítulo 2 foi trabalhado o objeto de estudo: a Educação do Campo. No capítulo 3 a referência teórica que norteia e subsidia o trabalho foi apresentada. No capítulo 4 foram desenvolvidos os caminhos metodológicos e no capítulo 5 a pesquisa propriamente dita e seu contexto. A produção e análise dos dados gerados pela pesquisa foram discutidos no capítulo 6, que tece considerações, de forma a mostrar uma interpretação que o referencial teórico, por meio do método aplicado, permitiu realizar. Por fim, são apresentadas algumas considerações finais, ainda que se tenha conhecimento de que as discussões não serão encerradas nas páginas desse trabalho.

Capítulo 1. A Educação Rural

A educação rural, como processo que nomeia a construção da escolarização das populações pobres, cujas atividades estão relacionadas à agricultura, pecuária, pesca, extrativismo, dentre outros, depende fundamentalmente da terra e da água para a sobrevivência, constituindo-se historicamente como um grande desafio. Ao longo do século XX inúmeras leis foram promulgadas e projetos implantados sobre esse tema sem nenhum resultado expressivo. A precariedade das instalações físicas, a fragilidade dos resultados pedagógicos, a falta de organização administrativa e a presença de professores com pouca formação escolar são características apresentadas por todos aqueles que vivenciaram e/ou pesquisaram o tema (Bof, 2006).

Até os anos 60 os estudos indicavam que a fragilidade dessa implantação devia-se fundamentalmente a transferência do modelo urbano para o rural: calendário adaptado ao ritmo do trabalho na indústria e no comércio e baseado na organização espacial com concentração de moradias, considerado sempre como ideal. Era necessário encontrar outro modelo. Movimentos como o “Ruralismo Pedagógico” e a Sociedade Brasileira de Educação Rural ainda ressaltavam que o modelo urbano destruía a cultura do campo e contribuía para o êxodo rural.

Só em 1933 o Governo Federal pronunciava, que “era preciso educar as populações rurais para permanência no campo”. (Paiva, 1987). Nessa perspectiva a Constituição de 1932 garantiu, no parágrafo único do art. 156, 20% das cotas destinadas pela União ao ensino no meio rural, mas a operacionalização da lei encontrou obstáculos na escassez de instituições públicas que pudessem cuidar da articulação entre o âmbito nacional, estadual e municipal. O ideário centrado na tensão rural/urbano é criado nesse período e doravante irá permear as pesquisas e projetos desenvolvidos sobre o tema.

O que chama atenção é qual sentido de rural foi utilizado como referência para as críticas à escola que se considerava urbanizadora. O rural do qual falava o

“ruralismo pedagógico” assumia pelo menos dois sentidos: como espaço de preservação dos hábitos, valores e relações sociais – é o rural do folclore, das danças, das relações amistosas entre coronéis, posseiros, agregados e sitiantes; ou como espaço da modernização, da incorporação de tecnologias modernas, mas mantendo a pureza.

A manutenção dessa tensão – a escola deve trabalhar para manter o homem no campo ou para prepará-lo para ir em direção à cidade – é um véu que cobre outras questões. Primeiro, a população em questão era constituída dos pobres do campo. Segundo, ficar, ou não, no meio rural era, naquele momento, definido pelo aumento dos índices de concentração da propriedade de terras. Milhares de pessoas dirigiram-se para a cidade pelo fascínio da modernidade, mas também porque não havia lugar para sobreviver no campo.

A história informa que, até meados dos anos 40, não se observa nenhuma ação concreta em torno da implantação da escola no meio rural. Uma ação concreta só vai ocorrer com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído em 1942 pelo Governo Federal, mediante o Decreto nº 4.958, sobre as providências com relação à escola no meio rural. O Fundo estabelecia a cooperação financeira da União com os Estados, mediante a concessão de auxílio financeiro e assistência técnica para o desenvolvimento do ensino primário. Os Estados, por sua vez, deveriam aplicar pelo menos 15% de sua receita e celebrar convênio com os municípios para que as prefeituras aplicassem a cota de 10%. A descentralização dos recursos implicou também na descentralização das responsabilidades administrativas e pedagógicas. Coube aos Estados assumir a responsabilidade pelo ensino primário, os quais, por sua vez, assumiram a escolarização nas áreas urbanas e delegaram aos municípios a responsabilidade das áreas rurais.

O Governo Federal concentrou suas ações na educação de adultos. Foram criados programas de alfabetização, educação comunitária e assistência técnica com dispêndio de vultosos recursos financeiros e técnicos. (Calazans, 1985). Esses programas tinham como função divulgar as inovações tecnológicas na agricultura, o desenvolvimento comunitário e a alfabetização de adultos, com o objetivo de modernizar os hábitos de trabalho e incentivar a formação de novos valores, compatíveis com os exigidos pela sociedade moderna (Arroyo, 1982;

Fonseca, 1985; Paiva, 1987).

A educação escolar para crianças do meio rural ficou sob a responsabilidade administrativa e pedagógica do governo municipal. Coube às prefeituras contratar e demitir professores, construir e fechar escolas, aceitar, ou não, a oferta de alguns Estados no sentido de construir parcerias para a formação docente. No caso do meio rural, a instalação e o funcionamento dependiam geralmente da ação de fazendeiros e párocos. O fazendeiro cedia 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 com 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.

É o momento em que se construiu o cenário ainda presente no meio rural: salas de aula só existiam onde o fazendeiro apoiava o prefeito; as professoras eram contratadas conforme o interesse de ambos; quase nenhum investimento era feito em termos da escolarização, capacitação e acompanhamento do trabalho pedagógico; a infraestrutura do sistema era deficiente; altas taxas de evasão; precariedade nas edificações. Além da precariedade física, havia a descontinuidade do funcionamento. Falta de professores, chuvas, plantio e colheita provocavam o fechamento da escola. As escolas só ofereciam as três primeiras séries do Ensino Fundamental (Calazans, 1993; Rocha, 2001).

Em termos da produção científica, o tema assume relevância em meados dos anos 70. O processo de modernização do campo trouxe a escola para a superfície dos debates. Os índices de analfabetismo assustaram os técnicos e pesquisadores quando da formulação de programas de desenvolvimento rural. Surgem pesquisas e publicações mostrando o retrato da escola no meio rural. A precariedade do cenário ao longo do século preocupa os pesquisadores (Martins, 1975; Calazans, 1979; Maia, 1982; Turffi, 1985).

A precariedade era tão expressiva que alguns pesquisadores questionavam se

havia possibilidade de criticar a escola como instrumento de urbanização. Para Maia (1982), a precariedade era tão intensa que não cabia nenhuma crítica. Os estudiosos perguntavam-se: como resolver o problema concreto da escolarização da população do meio rural? Quais diretrizes os setores públicos deveriam assumir para equacionar os problemas?

A resposta a essas questões foi dada a partir da constatação de que não seria necessário mais pensar a escola no meio rural e sim garantir o transporte das crianças e jovens que ali ainda moravam para os centros urbanos mais próximos. A nucleação foi a política pública dada como resposta a necessidade de garantir que todas as crianças e jovens pudessem estar na escola.

Nesse contexto os movimentos sociais rurais, em emergência nos anos 70, depararam-se com a ausência da escola. Como lutar pela conquista e permanência na terra se os filhos saíram rumo à cidade para estudar?

Os movimentos sociais envolvem-se com a discussão e realização de propostas educacionais. Já nos anos 70 foram criados os Centros Familiares de Formação por Alternância. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) assume atuação massiva na implantação, luta e gestão de escolas. A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), entidade representativa das Federações Estaduais e Sindicatos Municipais, reitera a educação escolar como um elemento estrutural para construir o Projeto de Desenvolvimento Rural Sustentável² (CALDART, 1996, 1997, 2000).

Na década de 80, movimentos sociais, organizações não governamentais e governamentais, igreja e universidades envolveram-se em práticas, debates, publicações, seminários e encontros, visando debater a questão da escolarização para os povos do campo. Para compreender esse processo fez-se necessário reconstruir a trajetória da educação rural, espaço e tempo de onde brotaram as indignações e desejos de construir outra história escolar com os povos que habitam e trabalham no campo.

² Projeto discutido e elaborado pela Contag cuja meta é uma ampla e massiva reforma agrária aliada à valorização e fortalecimento da agricultura familiar. (CONTAG, 1999)

Capítulo 2. Objeto de estudo: Educação do Campo

Educação do Campo: histórico, princípios e práticas

A população que vive no campo, a partir da década de 1990 vem ganhando espaço no contexto social pela participação e luta da sociedade organizada, pois, de acordo com Vendramini (2007, p.123)

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa de políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

Um movimento nacional foi desencadeado para a construção de uma nova escola para o campo, com uma importante e expressiva mudança na teoria e prática no que se refere à educação rural. Esse movimento defende que um projeto de construção de uma escola do campo não pode ser desvinculado da construção de um projeto popular para o Brasil, incluindo um plano de desenvolvimento para o campo (VENDRAMINI, 2007, p.123).

Demonstraremos um breve panorama das atuais condições educacionais no campo brasileiro com o intuito de evidenciar a importância desse novo projeto de desenvolvimento para o campo.

Segundo dados do IBGE, no Censo de 2010, 15,6% da população brasileira reside na zona rural e desses, 21,2% da população adulta são analfabetos. No Brasil, a taxa de analfabetismo das pessoas de 10 a 14 anos de idade que residem em zona rural³ é quase quatro vezes maior do que os residentes na zona urbana. Cabe destacar também que a média de escolaridade da população de 15 anos ou mais, que vive na Zona Rural, é de 3,4 anos, o correspondente a quase

³Segundo Censo Demográfico 2010, 2,9% da população urbana entre 10 e 14 anos de idade é analfabeta e para a população rural esse índice sobe para 8,4%. Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

metade da estimada para a população urbana, que é de 7 anos, o que evidencia uma necessidade de ações efetivas para a diminuição dessa diferença (BOF, 2006).

No que diz respeito à oferta e acesso à educação na área rural, apenas existe oferta para o atendimento de 24,9% das crianças de 4 a 6 anos e de 4,5% dos jovens de faixa etária entre 15 e 17 anos. Ressalta-se que essa análise deve ser feita com cautela, em relação às crianças em idade Pré-Escolar, em função das demandas e dos valores locais, em relação ao atendimento de crianças nesta etapa da educação infantil. Na faixa dos 10 aos 14 anos, os dados mostram que 95% das crianças da área rural encontram-se na escola. Mas nem sempre o acesso à escola retrata a dinâmica da permanência nela. A distorção idade/série configura-se cruel e discriminadora. Na Zona Rural esse índice chega a 23,6% no Ensino Fundamental e a 34,5% no Ensino Médio, o que contribui muito para o abandono e evasão escolar. A falta de sincronismo idade/série ainda é um desafio a ser superado na área rural. (BOF, 2006).

Outro dado importante refere-se à rede de ensino no campo. Segundo dados do INEP, em 2005, 50% das escolas de educação básica do país se encontrava em área rural. E cerca de 72% das escolas de Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série, possuem menos de 50 alunos. Pode-se visualizar também o decréscimo no número de estabelecimentos e matrículas nesse nível de ensino. A nucleação é vista como algo benéfico, através dela as crianças de 6 a 10 anos são deslocadas para escolas urbanas por meio do transporte escolar.

Para as séries finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), esse índice é ainda maior, pois essa oferta é bastante limitada, assim, de acordo com o Censo Escolar 2005, as 1.377 escolas rurais de Ensino Médio atendiam 206.905 alunos, o equivalente a 2,5% da matrícula nacional naquele nível de ensino.

Por um lado, temos a precariedade da estrutura física e do outro temos a falta de condições, sobrecarga do trabalho docente e um salário menor, gerando então uma alta rotatividade o que, de certa forma, influencia no processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

As características físicas das escolas rurais são bem diferentes das escolas urbanas. No que diz respeito aos recursos disponíveis, a situação da escola rural é bastante carente. Podemos destacar o tamanho de uma dessas escolas com o número de salas de aula que ela possui. Dentre as escolas rurais, 94% têm menos

de cinco salas de aula. Quanto aos recursos disponíveis na escola da Zona Rural, 21% delas não possui energia elétrica, 5,2% têm disponível uma biblioteca e menos de 1% dispõe de laboratório de ciências, informática e acesso à internet. Esses dados nos mostram a necessidade de se estabelecer políticas que englobem o setor e que não negligenciem a especificidade do campo em relação à cidade (BOF, 2006).

Com relação aos professores, a zona rural também apresenta certa desvantagem. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, 9% dos professores possui Ensino Superior, enquanto na zona urbana esse índice é de 38%. O percentual de professores que têm formação inferior ao Ensino Médio nas escolas rurais corresponde a 8,3%. Na Zona Urbana, esse perfil é quase inexistente, apenas 0,8%. A realidade da educação na Zona Rural brasileira é bastante desfavorável. O nível de formação dos professores do Ensino Médio também reforça a desigualdade entre a educação que é oferecida à população da Zona Rural e a da Zona Urbana. 22% dos docentes que atuam nas escolas rurais possuem o mesmo nível de ensino em que estão atuando. Existem ainda docentes que atuam no Ensino Médio e possuem apenas o Ensino Fundamental. As desvantagens não param por aí, dados do SAEB de 2001 mostraram que a remuneração dos docentes que atuam na zona rural é bem inferior ao piso nacional.

Na perspectiva de mudar este cenário constituído de sujeitos à margem de seus direitos, é evidente a necessidade de ações educacionais que fortaleçam o ensino e a aprendizagem das pessoas que escolheram viver/permanecer no campo.

A Educação do Campo é um movimento que surgiu no contexto do final dos anos 80 a fim de superar estas condições anunciadas.

A ideia de lutar por uma educação de qualidade, que promova o desenvolvimento dos sujeitos do campo em seu espaço de moradia, é provocado pelas organizações coletivas do campo, mais precisamente, em um primeiro momento, com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, com apoio da Universidade de Brasília - UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB trazendo a ideia de Educação do Campo durante a realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA - em julho de 1997 (FERNANDES& MOLINA, 2004,

p.38).

A partir daí, começou-se a cunhar o conceito de Educação do Campo. Segundo Fernandes e Molina (2004), esse processo teve início com a *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, realizada em 1998.

Nessa trajetória, já é possível observar que alguns pesquisadores já distinguem algumas etapas. SANTOS (2009) distingue dois ciclos da educação do campo, sendo o primeiro:

o ciclo da afirmação do direito à educação dos camponeses, da luta pela legitimidade das conquistas dos movimentos sociais do campo no âmbito do Estado, que se entende ter ocorrido entre os anos finais da década de 1990 e os anos iniciais da década de 2000, como o I ENERA, seguido da CNEC e a criação do PRONERA (SANTOS, 2009, p. 46).

E o segundo que:

se desenrola no período de 2003 a 2008, especialmente com a assunção de Lula à Presidência da República, com forte empenho e respaldo dos movimentos sociais do campo [...] representam um ciclo de avanços significativos para a afirmação da Educação do Campo no interior da estrutura do Estado, notadamente no Poder Executivo (SANTOS, 2009, p. 51).

Para este estudo dividimos a trajetória da Educação do Campo em três momentos. No primeiro e segundo momentos, acompanhamos SANTOS (2009) na periodização e acrescentamos um terceiro momento correspondendo ao período de 2009 até 2012, quando visualizamos a consolidação da Educação do Campo no cenário nacional.

2.1 - A luta por espaço físico, simbólico e legal

O primeiro momento, compreendido entre 1997 e 2004, que tem início com o I ENERA, é considerado como o período de mobilização e de luta no sentido de colocar a Educação do Campo no cenário nacional, na agenda das instituições públicas, mas também nos próprios movimentos sociais e sindicais.

Fernandes e Molina (2004) definem esse momento como a espacialização da Educação do Campo, quando a discussão foi levada para todo o país.

A espacialização da Educação do Campo acontece também pela ampliação das parcerias e pelo fato dos movimentos estarem colocando este paradigma na agenda dos estados e dos municípios através de seminários, encontros e publicações de Educação do Campo (FERNANDES & MOLINA, 2004, p.66).

Temos nesse período a criação do PRONERA⁴ em 1998. A partir de uma reunião de representantes de algumas universidades discutiu-se a participação das instituições de ensino superior no processo educacional nos assentamentos. A partir de pesquisas, verificaram-se os possíveis caminhos de ação e decidiu-se dar prioridade à questão do analfabetismo de jovens e adultos, sem que fosse excluído o apoio a outras alternativas. O PRONERA vem realizando um importante papel em relação à democratização do conhecimento no campo ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

Em 2002, temos um importante avanço na luta por uma educação do campo. É aprovado o texto das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. A aprovação das Diretrizes representou um importante avanço na construção de um país onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. As diretrizes definem a identidade da escola do campo

(...) 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. (DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 2002, p. 37).

Outra conquista de espaço importante para o movimento da Educação do Campo foi a instituição do Grupo Permanente de Trabalho no MEC, em 2003. Sob a coordenação da Diretoria de Ensino Médio, vinculada à Secretaria de Educação Básica. Esta instância organiza em novembro de 2003 um Seminário que visava debater com movimentos sociais, universidades e representantes dos órgãos

⁴PRONERA -Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), tem a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Fonte: <http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campopronera>. Acesso em 22 julho 2013, 13h53.

públicos, a exemplo, UNDIME e CONSED, as referências para uma Política Pública de Educação do Campo. Como fruto desse seminário o MEC publicou, em 2004, o Caderno Referências para uma Política Pública de Educação do Campo (SANTOS, 2009, p. 47).

Em 2004, a *II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo* vivencia a fase da construção do paradigma da Educação do Campo, por meio de diversos movimentos e organizações. Fernandes e Molina (2004) destacam que

as experiências construídas pelos movimentos camponeses e organizações correlatas, especialmente, por meio do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - dimensionaram a ideia e o conceito de Educação do Campo, interagindo com as outras dimensões da vida do campo. Esse processo aconteceu com a participação do MST, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, da União Nacional das Escolas Famílias agrícolas no Brasil – UNEFAB e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais - ARCAFAR, como protagonistas do desenvolvimento de projetos de educação em todos os níveis (FERNANDES & MOLINA, 2004, p. 38).

2.2 - Ampliação das conquistas na perspectiva da *Educação do Campo*

No Segundo Momento, compreendido entre 2003 e 2008, observou-se uma expressiva ampliação nos processos de mobilização e luta, na ampliação e diversificação das práticas e uma crescente afirmação no espaço das políticas públicas.

Em 2004 foi criada no Ministério da Educação a Coordenação-Geral de Educação do Campo com a responsabilidade de elaborar e conduzir uma Política Nacional de Educação do Campo. Esta coordenação incentivou a criação de Comitês/Fóruns e Coordenações Municipais e Estaduais de Educação do Campo. Atualmente funciona a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais/ Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que é um marco organizacional na tentativa de consolidar a Educação do Campo como política pública permanente.

Foi nesse período que houve a ampliação da implantação de projetos pelo PRONERA: projetos voltados para a alfabetização de jovens e adultos e projetos de formação continuada de professores de áreas de reforma agrária, formação

profissional em nível técnico e superior para jovens e adultos das áreas de reforma agrária.

Em 2005 surgiu a primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo em parceria do PRONERA/INCRA com a FaE – UFMG, que anos depois serviu de modelo para o MEC implantar projetos com outras universidades.

No mesmo ano, o Ministério do Desenvolvimento Agrário, por intermédio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA/INCRA, e o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/Coordenação – Geral de Educação do Campo, promoveram em Brasília, o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo.

Segundo Molina (2006, p.9), o encontro foi importante para

[...] a elaboração de subsídios à políticas públicas interministeriais que possam contribuir na promoção do desenvolvimento e da educação nos territórios rurais, como também, possibilitar a ampliação das articulações interinstitucionais, construindo agenda comum de pesquisa na área.

O encontro buscou mapear pontos fundamentais para a sequência na construção de uma agenda comum: verificou-se quem são os pesquisadores da Educação do Campo; quais os temas pesquisados; quais as questões deveriam ser priorizadas nas novas investigações (MOLINA, 2006, p.14). Então, houve o segundo Encontro, no qual o objetivo era promover o debate sobre os paradigmas construídos nesta última década, avaliar e articular as pesquisas e reunir subsídios para a elaboração de políticas públicas (MOLINA, 2010,p. 07). O terceiro Encontro teve como objetivo socializar pesquisas, promover debates sobre os paradigmas da Educação do Campo no âmbito da pesquisa, entre outros. Todos os Encontros Nacionais de Pesquisas em Educação do Campo aconteceram em Brasília, no mês de agosto dos anos de 2005, 2008 e 2010.

Outro programa que visa ampliar o acesso e a qualidade da educação para essa parcela da população, historicamente excluída do processo educacional, é o ProJovem Campo - Saberes da Terra (Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores Familiares). Criado em 2005, o programa tinha como objetivo fortalecer e ampliar o acesso e a permanência dos jovens agricultores familiares no sistema educacional, a elevação

da escolaridade – com conclusão do Ensino Fundamental na modalidade educação de jovens e adultos, formação e qualificação inicial profissional.

Mais uma proposta que veio para contribuir com o desenvolvimento de uma educação do e no campo⁵ é o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura do Campo – que surgiu em 2006. Este programa tem a missão de promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e dos educadores que atuam em experiências alternativas em Educação do Campo, por meio da estratégia de formação por área do conhecimento, de modo a expandir a oferta de educação básica de qualidade nas áreas rurais, sem que seja necessária a nucleação extracampo⁶. Quatro universidades fizeram parte do projeto piloto em 2007: as Universidades Federais de Minas Gerais (UFMG), Sergipe (UFS), Bahia (UFBA) e Brasília (UNB).

Nesse período vão surgindo diversos núcleos de pesquisas em Educação do Campo nas universidades de todo o país.

2.3 - Consolidação da Educação do Campo no espaço público

A partir de 2009 visualizou-se um Terceiro Momento da Educação do Campo no Brasil. A Educação do Campo amplia sua ocupação no espaço da política pública no cenário educacional brasileiro.

Em 2009 surgiu o primeiro edital de ampliação do PROCAMPO. Trinta e uma universidades passaram a oferecer o curso de formação de professores para o campo em todo o país.

Nesse período, destacou-se a assinatura do Decreto nº 7.352/2010⁷ que regulamenta políticas públicas voltadas para a Educação no Campo e também o

⁵No: 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).

⁶ Nucleação extracampo – é o deslocamento de estudantes para escolas situadas na zona urbana, muitas vezes com precariedade do transporte escolar.

⁷ Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O decreto atribui ao Governo Federal a responsabilidade de criar e implementar mecanismos que assegurem a manutenção e o desenvolvimento da educação na área rural. Dentre elas está a formação de professores para as escolas do campo, adequação do calendário escolar às especificidades das atividades e ao ciclo produtivo de cada região do país, a importância da escola multisseriada e a pedagogia da alternância.

No mesmo ano houve a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, universidades, institutos federais de educação reunidos na sede da Contag⁸ em Brasília, decidiram criar o fórum, após uma análise da situação do campo e da Educação do Campo no país. O FONEC caracteriza-se

[...] como uma articulação dos sujeitos sociais coletivos que o compõem, pautados pelo princípio da autonomia em relação ao Estado configurado em qualquer uma que seja suas partes [...] O objetivo principal do FONEC é o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo. (CARTA DE CRIAÇÃO DO FONEC, 2010)

O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) é uma das ações previstas pelo decreto nº 7.352 e foi lançado em 2012, visando oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da política de Educação do Campo. O programa visa estabelecer um conjunto de ações articuladas que busca atender escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica. Outra ação do programa é ofertar cursos de licenciatura para a formação de professores e cursos de aperfeiçoamento. Portanto, o PRONACAMPO tem como um de seus objetivos assegurar a melhoria do ensino nas redes públicas de Educação Básica, bem como formar professores, produzir material didático específico, acessar e recuperar a infraestrutura e

⁸Contag - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura conta com as 27 Federações de Trabalhadores na Agricultura (FETAGs) e mais de 4.000 Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs) filiados, compõe o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR). A Confederação luta pelos direitos dos povos do campo pela construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária; e na defesa permanente dos interesses dos trabalhadores. Fonte: www.contag.org.br acesso em 20 julho 2013, 20h24.

qualidade da educação em todas as etapas e modalidades de ensino, compreendendo ações para o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola com a valorização do universo cultural das populações do campo.

O PDDE Escola do Campo (Programa Dinheiro Direto na Escola), uma das ações previstas pelo PRONACAMPO, tem o objetivo promover ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas das redes municipais, estaduais e distrital que possuam alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental em classes multisseriadas localizadas no campo.

O PDDE Escola do Campo consiste

no repasse financeiro por meio de transferência de recursos, nas categorias econômicas de custeio e capital, para contratação de mão-de-obra e outras despesas necessárias à manutenção, conservação e pequenos reparos em suas instalações, bem como aquisição de mobiliário escolar e outras ações de apoio com vistas à realização de atividades educativas e pedagógicas coletivas requeridas pela oferta de turmas organizadas sob a forma de multisseriação (RESOLUÇÃO CD/FNDE nº. 28, 2011)

Em 2011, dentro das ações previstas pelo PRONACAMPO, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo) adequado às classes multisseriadas e às turmas seriadas do campo.

Em 2012, mais um edital para universidades e institutos técnicos ofertarem o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Atualmente são 70 (setenta) Instituições de Ensino Superior oferecendo o curso de formação de professores para o campo em todo o país. Nesse mesmo ano foi publicado o Dicionário da Educação do Campo. Como característica fundamental, ele é uma obra de construção coletiva. Muitos são envolvidos em sua elaboração: militantes de movimentos sociais, profissionais da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) e de diversas universidades brasileiras, sob a coordenação da EPSJV, da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) do Rio de Janeiro, e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O objetivo principal do Dicionário da Educação do Campo é

o de construir e socializar uma síntese de compreensão teórica da Educação do Campo com base na concepção produzida e defendida pelos movimentos sociais camponeses. Os verbetes selecionados referem-se prioritariamente a conceitos ou categorias que constituem ou permitem entender o fenômeno da Educação do Campo ou que estão no entorno da

discussão de seus fundamentos filosóficos e pedagógicos. Também incluímos alguns verbetes que representam *palavras-chave*, ou que podem servir como ferramentas, do vocabulário de quem atualmente trabalha com a Educação do Campo ou com práticas sociais correlatas. Alguns verbetes têm referência direta com experiências, sujeitos e lutas concretas que constituem a dinâmica educativa do campo hoje. Outros representam mediações de interpretação dessa dinâmica (DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, p.13).

A produção do dicionário envolveu 107 (cento e sete) autores e inclui 113 (cento e treze) verbetes em sua primeira edição.

Além de todas essas ações de consolidação da Educação do Campo no cenário educacional brasileiro, nesse período realizaram-se diversos seminários, encontros de pesquisas com a temática da discussão da Educação do Campo.

Ao longo do histórico que vem sendo feito em torno da luta por uma Educação do Campo, percebe-se que ela é gerada em torno de seus princípios.

Molina (2011, p.11) destaca que:

A Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio. A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só mantiveram o quadro precário de escolarização no campo, como também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais naquele território.

Partindo desse exposto, para que um projeto possa ser denominado Educação do Campo, ele precisa atender alguns princípios básicos. Dentre eles, elegeram-se aqui três que são imprescindíveis:

O **protagonismo dos sujeitos**, ou seja, controle social, pedagógico e político da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

A participação dos sujeitos do campo na luta pela Educação do Campo vai desde o seu envolvimento na elaboração, execução e avaliação do processo formativo e a presença efetiva dos saberes e práticas gerados na produção e reprodução da vida no campo.

Molina (2009, p. 32) destaca que “a valorização e o reconhecimento da identidade dos povos do campo é uma questão fundamental para a realização de uma educação do campo”.

A **escola como direito** deve apresentar uma proposta que garanta e amplie a oferta de modalidades do ensino, melhoria dos estabelecimentos escolares, formação de professores capacitando-os para atuação em contextos de desigualdade e diversidade. O direito a escola é garantido a partir da luta, processo que evidencia um dos sinais mais agudos da profunda desigualdade social e educacional que atinge a população campestre.

A Educação do Campo luta pela existência concreta da escola. Esta é uma luta fundamental. Necessário se faz que a escola atenda a todos os níveis de ensino da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Não basta ter prédios com oferta diferenciada. É preciso ter no campo espaços físicos com laboratórios, bibliotecas, computadores, salas de aula, cantina, sanitários, água, luz, internet, salas para os professores, quadras, televisores, vídeos, gravadores, lousas, carteiras. O Sistema de Estatística do Instituto Nacional de Pesquisa (INEP) indica que das escolas situadas no meio rural apenas menos de 1% possuem biblioteca, laboratórios, computadores, acesso a internet e quadra de esporte.

Para Mônica Molina a Educação do Campo

almeja promover mudanças para dentro da escola de Educação Básica no meio rural. Essas mudanças têm como horizonte a construção de uma escola capaz de contribuir com a promoção da autonomia dos educandos. Uma escola que garanta o direito das crianças e jovens do campo ao acesso ao conhecimento universalmente produzido, entendendo-o como produto histórico-social, e que, simultaneamente, possibilite e promova uma visão crítica dessa produção, instrumentalizando-os para seu uso e manuseio contextualizadamente (MOLINA, 2009, p.32).

Produção sustentável da vida, pelo qual a escola pode apresentar atividades e conteúdos que demonstrem compromisso com a construção de formas sustentáveis de produção da vida no campo e na cidade.

Uma educação específica e diferenciada, voltada aos interesses da vida no campo, mas alicerçada numa concepção de educação como formação humana e

comprometida com uma estratégia específica de produção da vida no campo, segundo a qual a concepção de escola se ressignifica para além do espaço físico e da relação professor/aluno. A proposta é desenvolver projetos na perspectiva da manutenção ou superação do modelo de produção da vida que mantém a forma de posse da terra, das águas, dos bens de consumo, das práticas culturais, do poder político, dentre outros.

A partir do exposto sobre a Educação do Campo percebem-se suas conquistas, práticas, princípios e também uma breve exposição da realidade educacional do campo brasileiro e como esses sinalizam para um entendimento de pensar e fazer a escola que se distancia do modelo de escola rural. *Nesse sentido, é que o objetivo desta pesquisa é compreender como os educandos estão apropriando desses princípios no percurso do seu processo formativo para atuarem como educadores do campo.*

Capítulo 3. Representações Sociais como guia de leitura

Para este trabalho foi usado como referências teóricas o conjunto de princípios e conceitos elaborados que estruturam a teoria das Representações Sociais criada por MOSCOVICI (1978).

Esta pesquisa busca investigar as representações sociais sobre a Educação do Campo construídas por educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado na Faculdade de Educação da UFMG.

Partiu-se inicialmente das contribuições de Moscovici, que em sua obra *A Psicanálise, sua imagem e seu público* (1978) introduziu o conceito de representações sociais a partir do estudo das formas como a teoria psicanalítica se difundiu no pensamento popular na França. Esse conceito vem orientando inúmeras pesquisas em diversas áreas e é o que se pretende usar nessa pesquisa.

A teoria das Representações Sociais (RS) é abordada sobre a produção dos saberes sociais. Saber, aqui, refere-se a qualquer saber, mas a teoria está especialmente dirigida aos saberes que se produzem no cotidiano, e que pertencem ao mundo vivido (JOVCHELOVITCH, 1998).

Uma definição de Representação Social, bastante aceita entre os teóricos, é apresentada por Jodelet (2001, p.22):

(...) é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designado como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Representar, de acordo com essa perspectiva, não significa reproduzir ou duplicar, significa mais do que isso, significa re-construir. Em outras palavras, é participar ativamente do processo de construção da sociedade e de si. Martins, Trindade e Almeida (2003) destacam que a Teoria das Representações Sociais devolve ao

indivíduo a sua importância na formação do social e afirma a sua participação ativa (modifica, movimenta, concorda) e não passiva (meros receptores).

Estar no campo da teoria moscoviciana significa compreender a representação como conteúdo, processo e estrutura como dimensões indissociáveis. Os conteúdos de uma representação são os diferentes saberes que circulam na sociedade. Saber construído como teoria coletiva sobre o real, como um sistema que tem uma lógica que configura o campo das ideias, crenças, valores, opiniões, atitudes, imagens, metáforas e símbolos, utilizados pelos indivíduos para entender, justificar e organizar uma ação sobre os objetos que o cercam (ANTUNES-ROCHA, 2012).

As definições de Moscovici (1978; 2003) são amplas e permitem variadas leituras. Para o propósito deste trabalho, assumiu-se o sentido da representação como um conhecimento gerado nas trocas cotidianas e que se apresenta como lógico e criativo visando tornar familiar o que nos é estranho.

[...] a representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes da imaginação(MOSCOVICI, 1978, p.28).

[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar [...]. (MOSCOVICI, 2003, p.54)

Na perspectiva moscoviciana as representações sociais são criadas para tornar familiar o não-familiar. Sobre o não-familiar, Moscovici (2003, p.61) diz que são

[...]coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas.

Diante de uma realidade com a qual não sabe lidar, o sujeito entra em desequilíbrio e instaura movimentos buscando inserir o novo objeto na trama dos seus saberes prévios. Essa inserção altera o saber prévio, o objeto e, portanto, o sujeito. Neste caso, produz-se outro saber: o possível nas condições econômicas,

políticas, sociais, culturais e familiares de existência do sujeito e do objeto. A construção de novas formas de pensar/sentir/agir podem assumir diferentes configurações. O sujeito pode manter seus saberes prévios, que, neste caso, não serão os mesmos, dado que só o fato de terem sido questionados ocasionou alterações, ou pode alterar profundamente o que ele sabia antes ou apenas parcialmente. Há sempre mudança, movimento, processo. Não há como passar inviolável pela experiência de contato com um objeto que desafia o entendimento, questiona as práticas e mobiliza as emoções (ANTUNES-ROCHA, 2012).

Para explicar sua estrutura, usamos o exemplo de Alves-Mazzotti (1994), que utiliza as duas faces da folha de papel para compreendermos a composição de uma representação: a face figurativa e a face simbólica. Isso significa que, a cada figura corresponde um sentido e a cada sentido uma figura. Os processos que abrangem a atividade representativa têm a função de destacar uma figura e, paralelamente, atribuir-lhe um sentido, associando-o ao nosso universo. Alves-Mazzotti (p. 63, 1994) destaca que tem “sobretudo a função de duplicar um sentido por uma figura, e portanto, objetivar, e uma figura por um sentido, logo, consolidar os materiais que entram na composição de determinada representação.” Aí podemos dizer que Moscovici introduz os dois processos que dão origem às representações: a objetivação e a ancoragem.

A ancoragem diz respeito ao processo de classificação e rotulação implicando em uma rede de significados em torno do objeto, relacionando-os a valores e práticas sociais partilhadas pelo grupo, uma vez que permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva.

A objetivação refere-se a informações e noções que dizem respeito ao objeto, mas são filtradas transformando-as em imagens ou esquemas, os quais, pela generalidade de seu emprego, se transformam em "supostos reflexos do real" (MOSCOVICI, 1978, p.289);

A Teoria das Representações Sociais desdobra-se em três correntes

complementares: uma mais fiel a teoria original e associada a uma perspectiva antropológica, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma outra que articula a teoria original com uma perspectiva mais sociológica, proposta por Willem Doise, em Genebra; e uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, chamada Teoria do Núcleo Central, e que tem em Jean-Claude Abric seu principal representante. (ALMEIDA, 2005, p.127).

Esta pesquisa estará orientada pela perspectiva estrutural conforme proposição de Abric (1998). Jean Claude Abric, em suas pesquisas, tem tido como objetivo identificar as estruturas representacionais, procurando entender a constituição das representações sociais, o seu conteúdo e estrutura, para compreender, com isso, o seu funcionamento. Segundo este autor, os conteúdos de uma representação social organizam-se segundo uma ordem de prioridade na vida dos sujeitos. Nesse sentido, destaca que a organização dos conteúdos de uma representação social apresenta uma característica específica: a de serem organizados em torno de um núcleo central e dos elementos periféricos.

Para Abric (1998, p.31):

O núcleo central é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo. O núcleo central – ou núcleo estruturante – de uma representação assume duas funções fundamentais: *uma função geradora*: ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor. E *uma função organizadora*: é o núcleo central que determina a natureza dos elos unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação.

De acordo com Abric (1998), em torno do núcleo central organiza-se o sistema periférico que está ligado mais às características individuais e ao contexto imediato e casual, nos quais os indivíduos estão inseridos. Segundo o autor, o sistema periférico responde por três funções primordiais: *função de concretização* – eles permitem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis; *função de regulação* – apresenta um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto; *função de defesa* – o sistema periférico funciona como um sistema de defesa da

representação, pois qualquer mudança provocaria uma alteração completa na mesma.

Os elementos periféricos podem sofrer transformações, mas o núcleo central permanece resistente às modificações. Abric (1998, p.35) afirma que práticas novas e contraditórias vão, obviamente, ter consequências muito importantes no processo de transformação da representação. Podem aparecer elementos novos que vão se integrando ao sistema periférico, desencadeando modificações na representação. Essas transformações podem ser de três tipos:

1 – Transformação “resistente” – as transformações ocorrem no sistema periférico evitando o questionamento do núcleo central até certo tempo, pois constantes transformações no sistema periférico acabam por induzir a transformação do núcleo central.

2 – Transformação progressiva da representação – as transformações ocorridas no sistema periférico vão se integrando progressivamente aos esquemas do núcleo central e a partir daí se fundindo para constituir em um novo núcleo central, e assim em uma nova representação.

3 – Transformação brutal – é quando novas práticas atacam diretamente o núcleo central sem a possibilidade de se fazer uso dos mecanismos defensivos do sistema periférico. Essas práticas provocam uma transformação direta e completa do núcleo central, conseqüentemente, de toda a representação.

Conforme o sujeito apresenta sua teoria sobre o objeto pesquisado, surgem como resposta de suas representações, concepções e ideais articulados a partir de sua vivência, experiências obtidas no contato com a realidade em que este se encontra integrado.

Utilizar-se-á, então, essa abordagem neste estudo, pois seu objetivo é compreender a estrutura e o conteúdo das representações sociais que estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo constroem sobre a Educação do Campo. A pesquisa vai se concentrar na categorização e interpretação dos dados à luz da teoria das RS e também com o conjunto de princípios e conceitos elaborados que estruturam a Educação do Campo.

Capítulo 4. Caminhos Metodológicos

O presente estudo é de caráter exploratório descritivo com abordagem quantitativa e qualitativa, utilizando, como base, os aportes teóricos da teoria das representações sociais, no que se refere à estrutura da representação social de educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a Educação do Campo. O estudo proposto foi realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais com educandos e educandas que ingressaram no segundo semestre do ano de 2011 na área de formação Ciências Sociais e Humanidades.

No primeiro período (TE) do curso, julho de 2011, a autora desta pesquisa começou atuando no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) como bolsista de Mestrado. Foi responsável pelo apoio pedagógico à referida turma. Nesta função, acompanhou o processo de matrícula dos educandos e regularização na UFMG. Atuou no apoio à produção do material didático fornecido aos estudantes a cada Tempo Escola e foi responsável por acompanhar as disciplinas do Eixo Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Nos TE's I, II e III a tutora responsável foi Maria de Fátima Almeida Martins. Durante esse período – que se estendeu de março de 2011 a fevereiro de 2013 – participou da organização do III Seminário do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) (2011).

O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo COEP/UFMG em 01 de junho de 2012. Após a aprovação não foi possível coletar os dados, pois diversas universidades federais, inclusive a FaE/UFMG decidiram apoiar a greve que teve início em junho de 2012. Em reunião extraordinária do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com a presença dos educandos das turmas 2009, 2010, 2011 e 2012 os mesmos, por unanimidade, decidiram apoiar os professores e as aulas que aconteceriam em julho de 2012 foram suspensas. Ficou decidido que haveria um encontro no mês de novembro para que as turmas não ficassem um longo período sem um encontro de todos os estudantes.

O TE que aconteceria em julho foi transferido para janeiro/fevereiro de 2013, quando

se iniciou o período da coleta de dados. Os estudantes encontravam-se no 3º período do curso. Participaram como sujeitos desta pesquisa 21 (vinte e um) educandos do curso sendo 14 (quatorze) mulheres e 7 (sete) homens. Para coleta das informações, foi utilizado um questionário estruturado com perguntas semi-abertas. O questionário foi construído para obtenção das informações pessoais e profissionais dos sujeitos participantes.

Com o início do TE, em 07 de janeiro de 2013, foram apresentados aos sujeitos os objetivos da pesquisa, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos concordaram em participar da pesquisa e assinaram o termo. Marcou-se o dia 11 de janeiro para realização da coleta de dados. A reunião com os sujeitos da pesquisa deu-se no intervalo após o almoço, pouco antes de retornarem às aulas no período da tarde. A coleta dos dados foi feita na mesma sala em que os educandos assistem às aulas do TE.

Utilizando como fundamentação teórico metodológica a abordagem estrutural das representações sociais, foi realizado um teste de associação livre de palavras. O teste de associação livre de palavras tem sido recomendado como uma das principais estratégias para a caracterização da estrutura e organização de uma representação (SÁ,1996). A “associação livre de palavras” é uma técnica bastante difundida em pesquisas que utilizaram como suporte teórico/metodológico as representações sociais, uma vez que possibilita acesso aos conteúdos, tanto nucleares, como periféricos e latentes. No presente estudo, a técnica foi operacionalizada por meio do termo indutor “o que é Educação do Campo”.

Ressaltamos que a pesquisa em representações sociais apresenta um caráter fundamental e aplicado e faz apelo a metodologias variadas: observação do participante, estudos de campo, entrevistas, grupos focais, técnicas de associação livre de palavras, inquéritos por questionário, análise de documentos e de discursos; etc. Nenhuma metodologia por si só é suficiente para investigar esses complexos fenômenos.

Com esta técnica, a partir de palavras indutoras, o sujeito associa palavras, expressões ou frases que lhe ocorram, quando aquelas forem mencionadas (ABRIC, 1994). Devido a sua característica de espontaneidade e a dimensão projetiva, é possível chegar mais facilmente aos elementos que constituem o “universo semântico” do objeto estudado.

Como procedimento, foi solicitado aos sujeitos da pesquisa que a partir do termo indutor “o que é Educação do Campo” fossem listadas dez palavras que se associavam ao termo. Os sujeitos receberam dez cartões com as cores verde-escuro, azul, vermelho, amarelo, marrom, laranja, preto, lilás, verde-claro e bordô, sendo informados de que as cores correspondiam a uma ordem de importância das palavras. Ao todo surgiram 108 palavras a partir do termo indutor. Segundo Sá (2002), trata-se de uma técnica para aquisição dos elementos constitutivos de uma representação, portanto, possibilitando a identificação da estrutura da representação social através da determinação dos elementos do núcleo central e do sistema periférico, levando à atualização dos elementos implícitos e latentes que poderiam ser perdidos ou camuflados nos conteúdos discursivos.

Após o levantamento e sistematização dos dados de evocação realizou-se a categorização dos dados. O estudo dos dados foi realizado em diálogo com os referenciais teóricos da pesquisa. Após o estudo dos dados foram tecidas algumas considerações finais.

Capítulo 5. A pesquisa e seu contexto – O curso de licenciatura em Educação do Campo

Ao tratar de Educação do Campo, esta pesquisa refere-se aos diferentes processos educativos, escolares e não escolares, que dialogam com a teoria pedagógica desde a realidade dos camponeses, considerando e respeitando os diferentes modos de ser e de produzir desses sujeitos. Esses processos educativos devem possibilitar o resgate da sua autoestima e autoconfiança, instrumentalizá-los para continuarem lutando por uma vida digna.

Os movimentos sociais do campo, ao reivindicarem o direito a uma educação de qualidade que contemple os princípios e valores da Educação do/no campo, interrogam a escola e a formação de educadores pautada no modelo urbano e demandam a construção de um currículo que possibilite a valorização do saber popular. Isso implica numa formação que reconheça os diferentes sujeitos e seus saberes, valorize o mundo do trabalho e a cultura como prática social, articule a teoria e a prática e instrumentalize didaticamente e metodologicamente os estudantes/docentes para desenvolverem uma prática que, de fato, seja condizente com a realidade do campo.

A partir dessa demanda dos movimentos sociais foram elaboradas as propostas dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, visando ampliar o acesso e garantir a permanência da população do campo na Educação Superior. Entretanto, além do acesso e da permanência, essas propostas visam à promoção de ações de valorização e formação de profissionais para o trabalho educativo no campo por meio de uma política pública específica e permanente.

A Faculdade de Educação da UFMG recebeu em 2004 demanda por parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) por um curso de Pedagogia em parceria com o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Apesar do vasto histórico da faculdade em projetos de pesquisa e extensão junto aos movimentos sociais tanto urbanos quanto rurais, o curso configurava-se como um novo desafio em termos de princípios pedagógicos, organização curricular,

avaliação, parceria, manutenção dos estudantes, entre outras.

Inicialmente a demanda era por um curso de graduação em Pedagogia, ou seja, formar professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Até aquele momento, o MST já contava com outros dezesseis cursos de Pedagogia em parceria com diferentes universidades públicas. A equipe de professores tinha experiência em pesquisa, ensino e extensão em projetos similares e, juntamente com a equipe de representantes do movimento social, foram desafiados a refletir sobre o perfil do educador que se queria formar (ANTUNES-ROCHA e MARTINS, 2009).

O Projeto proposto pela UFMG, na discussão sobre a concepção de escola e de educação destaca a importância de partir do acúmulo dos movimentos sociais do campo, pois para eles os processos de ensinar e aprender não estão desvinculados dos processos de viver e de produzir. É uma escola que vai além das letras, da palavra, dos livros didáticos. Como destaca Antunes-Rocha (2009, p.40):

É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Uma escola que se transforma em ferramenta de luta pela conquista de seus direitos de cidadãos.

A partir das diversas discussões sobre a formação de professores para a escola do campo, levantou-se a questão de pensar um curso que respondesse às necessidades de fortalecimento e ampliação da oferta de educação básica no campo. Pensar em formar professores para as séries iniciais, sendo que os dados mostravam a ausência de oferta das séries finais do Ensino Fundamental e de Ensino Médio no campo? A partir de então, uma comissão formada por professores da FaE/UFMG e membros do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra começaram a pensar/discutir uma dimensão mais propositiva do curso e a possibilidade de ampliar essa oferta. Respaldados pela LDB n 9.394/96 – artigo 28, que estabelece o direito aos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural, com as necessárias adaptações de organização, metodologias e currículos e às “peculiaridades da vida rural e interesses dos alunos da zona rural” – essa comissão trouxe um desafio: formar professores do campo e para o campo, habilitados por área do conhecimento. Com isso, foi necessário

pensar também na formação de profissionais habilitados para exercer tal função. Assim, nasceu a proposta de construção de um curso que habilite o egresso a atuar na docência das séries finais do Ensino Fundamental e também para o Ensino Médio (ANTUNES-ROCHA, 2009, p. 41).

Com todo esse debate, surge a discussão da superação do modelo disciplinar na formação docente. Ganha força e legitimidade a formação por área do conhecimento. Isso porque os argumentos apresentados em razão da garantia de funcionamento de salas de segundo segmento do Ensino fundamental e Ensino Médio no campo poderiam ser constituídos como alternativa à nucleação⁹ e ao transporte dos estudantes para escolas distantes de suas residências, pois estas têm sido as vias de escolarização da população que vive no campo.

A formação de educadores para o campo por área de conhecimento e não por disciplinas isoladas fez-se necessária, uma vez que,

as necessidades presentes na escola do Campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nesta realidade. Neste sentido, a demanda de formação do Docente Multidisciplinar exige um repensar do modelo de formação presente nas Universidades brasileiras, centrado em licenciaturas específicas, no curso de Pedagogia ou no Normal Superior, pois nem as clássicas licenciaturas nem a Pedagogia ou o Normal Superior dão conta desta realidade. As licenciaturas, baseadas num modelo de especialização, não permitem que este educador seja capaz de intervir globalmente no processo de formação de seus alunos. Por outro lado, o curso de Pedagogia não prepara este educador para coordenar o processo de formação de seus alunos nos últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio. (ANTUNES-ROCHA, 2009, p.41).

Sendo assim, a organização curricular por área do conhecimento tem sido pensada não apenas como uma forma de suprir a falta de educadores no campo, mas também como uma tentativa de superar a fragmentação do conhecimento pelas disciplinas.

Na escolha dos temas a serem trabalhados foram levados em conta os processos de construção de conhecimento e de cultura que ocorrem nas vivências dos camponeses, valorizando os modos de ser e produzir desses sujeitos e pautando-se numa perspectiva de educação emancipatória que dialogue a teoria com a realidade

⁹Nucleação: junção de escolas menores numa escola maior, muitas vezes, essa escola maior encontra-se na cidade e o deslocamento dos estudantes é muito longo.

dos camponeses.

No contexto atual do Brasil, onde os movimentos sociais (não só os de luta pela terra, mas todos os que de alguma forma lutam, pelo direito à vida e à dignidade) reivindicam seus direitos e escancaram a desigualdade instaurada historicamente no país, faz-se urgente a construção de políticas públicas que promovam e garantam uma sociedade mais justa e igualitária. Propostas como essas representam um avanço no tocante à educação dos povos do campo e são essenciais para pensarmos em alternativas e práticas educativas não só para o campo, mas para a educação em um todo.

Pensar a formação de professores para atuar nas escolas do campo implica diretamente na construção de um currículo cuja compreensão sobre a escola exige uma visão de totalidade da mesma como um espaço de produção de novas formas de aprendizagens baseadas nas práticas sociais concretas de diferentes grupos sociais organizados (FaE/UFMG, 2007).

O Parecer CNE/CEB 36/2001 e a Resolução CNE/CEB 1/2002, que instituem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo também levam a refletir o quanto o campo é diverso, heterogêneo, os sujeitos que nele vivem produzem sua existência a partir de relações econômicas e socioculturais que estão ligados à terra, às águas e às florestas. Isto é, seu meio de produção da existência está centrado diretamente na transformação desses ambientes para atender às suas necessidades.

Formar educadores para as escolas do campo é uma tarefa complexa e exige dentre outros elementos, conhecimentos amplos dos campos do saber, História, Ciências, Matemática, sendo utilizados de forma interdisciplinar pelos movimentos, subsidiando suas práticas pedagógicas; compreensão dos processos de formação dos sujeitos, da luta social, bem como de concepções de infância, de jovem, de adultos, de gênero, de etnia. A realidade dos sujeitos é o princípio e o fim da prática pedagógica. A escolarização é relacionada ao trabalho e à diversidade do campo em todos os seus aspectos.

Sendo assim, o curso organizou-se como uma licenciatura para formar o professor por área do conhecimento, para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio com as seguintes habilitações: CVN – Ciências da Vida e Natureza; CSH – Ciências Sociais e Humanidades; LAL – Línguas, Artes e Literatura; e MAT – Matemática. Esse modelo foi ofertado para a turma que se iniciou em 2005 e que

serviu de experiência para o MEC em 2008 para desenvolver um Projeto Piloto no âmbito do Programa de Formação de Docentes para atuação no campo (PROCAMPO). Neste, a FaE/UFMG foi convidada, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC). O convite também se estendeu a mais três universidades - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UNB). As instituições foram indicadas em consequência do acúmulo acadêmico demonstrado com base nos critérios de: experiência em formação de educadores do campo e/ou experiências com implementação de licenciatura por área de conhecimento e/ou experiência em gestão compartilhada com os sujeitos do campo e suas representações. (ANTUNES-ROCHA, DINIZ e OLIVEIRA, 2011)

Para a CGEC/SECADI/MEC, bem como para as outras instituições, o curso constituía-se como projeto piloto. Mas, para a FAE/UFMG, era a continuidade de uma proposta iniciada em 2004, com o curso de Licenciatura em Educação do Campo, executado em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A primeira experiência, intitulada Turma Vanessa dos Santos, foi espaço fecundo de pesquisas e de um número expressivo em termos de publicações (FARIA & EITERER, 2006; MARTINS, 2007, 2009; ANTUNES-ROCHA & MARTINS, 2009; VENÂNCIO E CASTRO, 2009; GONSAGA, 2009; ANTUNES-ROCHA, 2010; HORÁCIO, 2010; ROSENO, 2010). Os educandos colaram grau em fevereiro de 2010. Vale ressaltar que a experiência iniciada em 2008, constitui-se como uma das principais referências para o desenho do PROCAMPO.

A partir desse contexto e ancorando-se na experiência formativa do curso de Licenciatura em Educação do Campo, foi iniciado o processo de discussão com a equipe de professores e monitores da Universidade e com as organizações sociais que se articulam em torno da Rede Mineira de Educação do Campo¹⁰. Vale ressaltar que a primeira turma atendia especialmente militantes do MST, diferente do curso ofertado em 2008 que atendia doze movimentos sociais, três secretarias municipais

¹⁰A Rede Mineira de Educação do Campo formou-se em 1998 no processo de mobilização para a I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo. É composta por representantes de movimentos sociais e sindicais, universidades, órgãos públicos e organizações não governamentais (ANTUNES-ROCHA, DINIZ, OLIVEIRA, 2011, P. 20).

de educação e uma empresa estadual de extensão rural. Formou-se assim o Grupo Gestor do Curso¹¹.

As habilitações ofertadas na segunda turma pela FaE/UFMG foram somente duas: LAL – Língua Portuguesa, Arte, Literatura; e CVN – Ciências da Vida e Natureza. Cada turma foi composta de 30 estudantes. Essa turma formou-se em 2011.

Em 2009, com a institucionalização do curso como oferta regular por meio do REUNI¹², o LeCampo passou a integrar o conjunto de cursos da FaE/UFMG. Nessa nova situação, o curso prevê, como nas propostas anteriores, habilitar professores para docência em um currículo organizado por área do conhecimento: Ciências da Vida e Natureza, Letras e Artes, Ciências Sociais e Humanidades e Matemática. A cada ano é ofertada uma área, sendo estipulados 04 (quatro) anos para a finalização da formação. O curso é organizado em tempos/espacos diferenciados, dando ênfase e valorizando a experiência sócio-profissional dos educandos ao contemplar tempos de formação na UFMG e também no próprio espaço de atuação e vivência dos estudantes. Denominamos de “Tempo-escola” o período de formação na universidade, e de “Tempo-comunidade” o período de formação que se estende no meio sócio-profissional do educando.

Segundo a proposta da FaE/UFMG, a organização curricular integra-se através da estrutura, dinâmica e conteúdos curriculares. No curso o currículo é o caminho através do qual os sujeitos, partindo de uma base, cujos pilares nesse caso são a terra, o trabalho e a escola, propõem-se a percorrer visando à construção de uma intencionalidade e adquirir ferramentas para atuar nessa base, visando seu fortalecimento.

5.1 – Turma CSH – Ciências Sociais e Humanidades

¹¹ Registrou-se a participação de Marinalva Jardim Franca Begnami e Roseli Carlos Augusto nos processos de mobilização, implantação e desenvolvimento de uma parte importante do curso (ANTUNES-ROCHA, DINIZ, OLIVEIRA, 2011, P. 20).

¹²O REUNI é o programa do governo federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Foram adotadas pelo governo federal uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. (Disponível em: www.mec.gov.br).

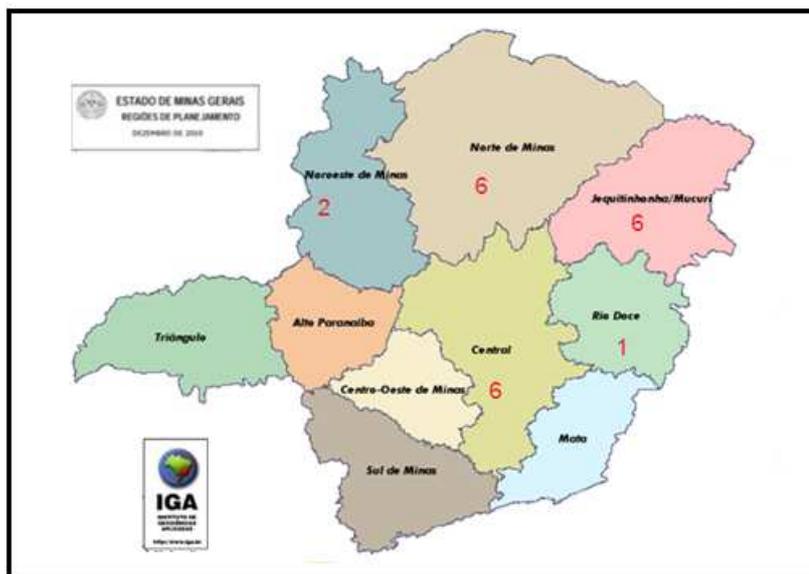
A turma de Ciências Sociais e Humanidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE/UFMG, que contribui para a realização desta pesquisa, é composta por vinte e um educandos, originários do contexto campesino, ingressantes na Universidade no 1º semestre de 2011. Alguns já trabalham como professores em escolas das comunidades onde estão inseridos.

A turma apresenta uma predominância de educandos naturais e residentes na cidade de Rio Pardo de Minas – Região do Norte de Minas Gerais (26%). Observamos uma concentração de educandos residentes nessa região e também nas Regiões do Vale do Jequitinhonha e Mucuri e Central.

Segue abaixo o mapa das Regiões de Planejamento do estado de Minas Gerais evidenciando os locais onde residem os educandos da turma 2011.

FIGURA 1

Localização geográfica dos educandos da turma 2011

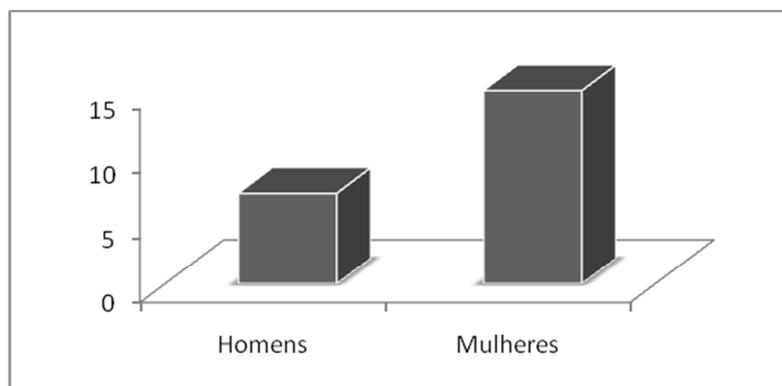


Fonte: IGA, 2013. Modificado pela pesquisadora.

A turma apresenta uma predominância feminina, com um percentual de 68% de mulheres e 32% de homens.

GRÁFICO 1

Gênero

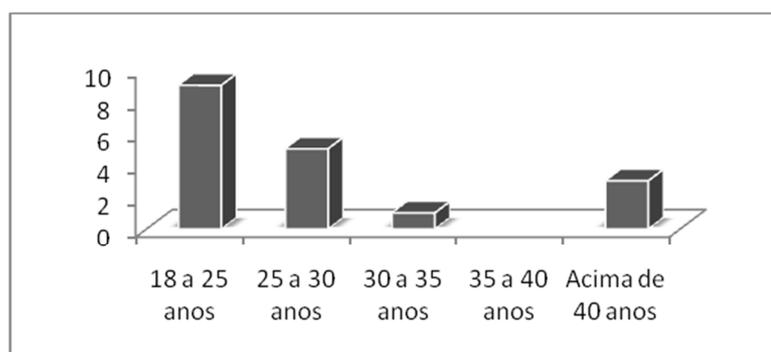


Fonte: Dados da pesquisa

A turma é relativamente jovem, com percentual de 42% de estudantes com idade entre dezoito e vinte e cinco anos.

GRÁFICO 2

Faixa etária

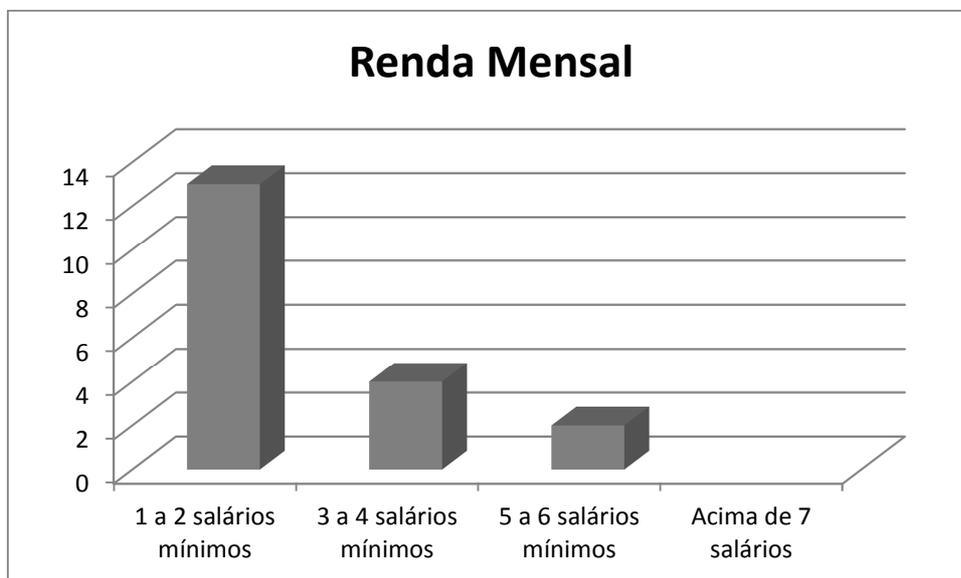


Fonte: Dados da pesquisa

A turma é composta em sua maioria por trabalhadores rurais (47%), sendo que desta maioria, alguns disseram já ter exercido ou exercem também outras atividades profissionais. A expressão trabalhador rural foi escolhida para agrupar as expressões agricultor familiar, lavrador, agricultor. Dos 21 sujeitos da pesquisa, 19% declararam ser somente estudantes.

A renda mensal dos grupos familiares da maioria dos educandos é predominantemente de um a dois salários mínimos.

GRÁFICO 3
Renda Familiar



Fonte: Dados da pesquisa

A maioria dos educandos cursou o Ensino Fundamental em escola pública municipal e o Ensino Médio em escola pública estadual.

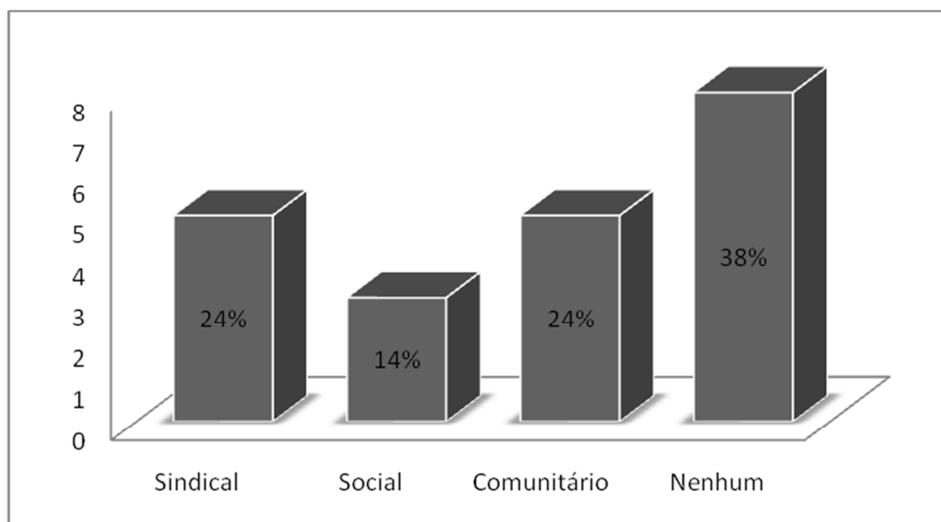
Dos sujeitos pesquisados, 58% já atuou como professor na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A turma com entrada no 2º semestre de 2011 apresenta 74% dos educandos participantes de alguma organização sindical ou social e 26 % não participa de nenhuma organização.

Abaixo, apresentamos o gráfico da distribuição dos educandos por movimento social de uma forma mais geral.

GRÁFICO 4

Participação em Movimento Social/Sindical/Comunitário

**Fonte: Dados da pesquisa**

Essas fontes nos permitiram compreender melhor a realidade dos sujeitos da pesquisa e dialogar com os referenciais teóricos, como será exposto a partir de agora.

Capítulo 6. Produção e análise dos dados

Na organização dos dados obtidos construíram-se três eixos de análise. Um primeiro diz respeito à frequência das evocações. O segundo eixo organiza-se por ordem de evocação. No terceiro eixo utilizamos como referência a categorização dos termos por proximidade de sentidos indicadores dos princípios da Educação do Campo.

6.1 - Frequência de evocações

Apresenta-se no quadro e na figura abaixo a organização dos termos evocados pelos 21 (vinte e um) educandos por frequência. Foram evocadas 108 palavras. Desse total o termo *luta* aparece em primeiro lugar com 15 evocações, seguido pelo termo *conquista* que aparece em segundo lugar com 11, em terceiro lugar temos o termo *igualdade* com 7, com 6 aparecem os termos *valorização*, *oportunidade* e *conhecimento*. Os termos *reconhecimento*, *desenvolvimento* e *compromisso* aparecem com 5 evocações cada um. Com 4, surgiram os termos *mudança*, *diversidade*, *cultura*, *direito*, *amor* e *saberes*. Com 3 evocações temos sete palavras. Com 2, aparecem treze e setenta e três termos foram evocados 1 vez .

QUADRO 1

Termos evocados em ordem de frequência

Termo Evocado	Frequência	Termo Evocado	Frequência	Termo Evocado	Frequência	Termo Evocado	Frequência
1 - Luta	15	28 - Liberdade	2	55 - Qualidade	1	82 - Revolução	1
2 - Conquista	11	29 - Sustentabilidade	2	56 - Adversidades	1	83 - Movimento	1
3 - Igualdade	7	30 - Participação	2	57 - Crescimento	1	84 - Campesinato	1
4 - Valorização	6	31 - Companheirismo	2	58 - Causa	1	85 - Libertação	1
5 - Oportunidade	6	32 - Melhoria	2	59 - Dignidade	1	86 - Cidade	1
6 - Conhecimento	6	33 - Identidade	2	60 - Justiça	1	87 - Alunos	1
7 - Reconhecimento	5	34 - Vitória	2	61 - Decepção	1	88 - Caminhada	1
8 - Desenvolvimento	5	35 - Construção	2	62 - Conseguir	1	89 - Educação	1
9 - Compromisso	5	36 - Novo	1	63 - Satisfação	1	90 - Compreensão	1
10 - Mudança	4	37 - Solidariedade	1	64 - Desafios	1	91 - Progresso	1
11 - Diversidade	4	38 - Trabalho	1	65 - Dificuldade	1	92 - Enfrentar	1
12 - Cultura	4	39 - Sobriedade	1	66 - Cidadania	1	93 - Vencedores	1
13 - Direito	4	40 - Diferente	1	67 - Certo	1	94 - Sabedoria	1
14 - Amor	4	41 - Dever	1	68 - Novidade	1	95 - Realização	1
15 - Saberes	4	42 - Grupo	1	69 - Fraternidade	1	96 - Batalhar	1
16 - Vida	3	43 - Inovação	1	70 - Felicidade	1	97 - Sucesso	1
17 - União	3	44 - Organização	1	71 - Persistência	1	98 - Guerra	1
18 - Família	3	45 - Propostas	1	72 - Rompimento	1	99 - Envolvimento	1
19 - Camponês	3	46 - Escola	1	73 - Justo	1	100 - Parcerias	1
20 - Aprendizado	3	47 - Coletividade	1	74 - Criatividade	1	101 - Ideal	1
21 - Dedicção	3	48 - Movimentos sociais	1	75 - Produção	1	102 - Esforço	1
22 - Humanidades	3	49 - Prazer	1	76 - Auto realização	1	103 - Evolução	1
23 - Esperança	2	50 - Dignidade	1	77 - Pluralidade	1	104 - Pensamento	1
24 - Comunidade	2	51 - Interesse	1	78 - Amizade	1	105 - Arte	1
25 - Respeito	2	52 - Diálogos	1	79 - Futuro	1	106 - Pedagogia	1
26 - Diferente	2	53 - Perseverança	1	80 - Sonho	1	107 - Social	1
27 - Força	2	54 - Relação	1	81 - Necessidade	1	108 - Homem	1

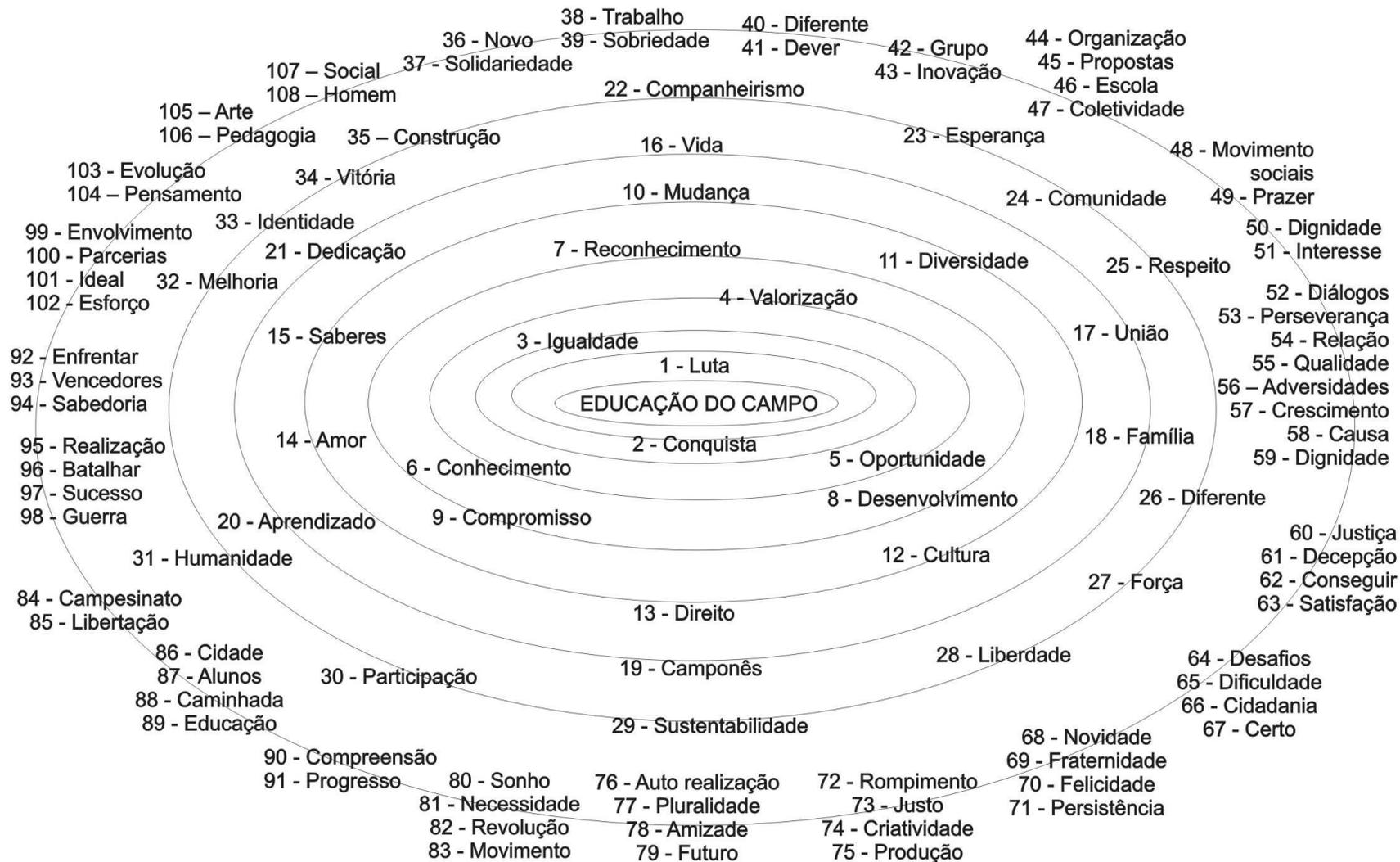


FIGURA 2: Estrutura das Evocações.

Uma análise da frequência permite ver que há uma concentração das evocações em 35 palavras. Após esse ponto, observa-se a presença de 73 termos, apresentados uma única vez por cada participante da pesquisa.

Essa configuração mostra uma representação contendo um núcleo de sentidos e em seguida um expressivo número de palavras que parecem não ter vínculo entre si, mas que foram ditas pelos sujeitos como relacionadas ao objeto Educação do Campo. O conjunto desses termos configura o que se denomina como sistema periférico de uma representação. Segundo Abric (1998) esse sistema assume a função de regulação, defesa e concretização de uma representação.

Na função de regulação, esses termos possibilitam um determinado equilíbrio entre os saberes constitutivos das representações prévias e as demandas de mudança provocadas pela presença do novo objeto. Nesse sentido, é a parte flexível, passível de mudanças mais rápidas, capaz de dialogar com sentidos antagônicos e principalmente garantir que se possa alterar parte dos significados de um objeto sem, no entanto, provocar rupturas em seus sentidos mais estruturantes. Nessa trajetória é possível dialogar com diferentes áreas e demandas, garantindo assim a estabilidade e a proteção do núcleo central. Estão presentes termos que vão desde *prazer, felicidade e realização, a decepção, guerra, desafios*. Manter a diversidade como proteção aos sentidos que são considerados como relevantes é um dos mecanismos utilizados pelos sujeitos em processo de mudança de suas representações sociais.

Segundo Abric (1998) o sistema periférico atua também como um sistema de defesa quando possibilita que o objeto se movimente por diversas tessituras sem que aconteçam rupturas na estrutura representacional do sujeito a cada momento que ele se vê diante de novos desafios. Sendo assim, esses significados criariam uma proteção aos saberes já instituídos, permitindo assim a integridade de um núcleo que seja garantia para uma mudança menos brutal das formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos. Se a princípio o expressivo número de termos pode parecer uma dispersão, é possível também interpretar esta presença como blocos de sentido que protegem o núcleo central de ataques à medida que, atuando como sistema de defesa, recebem o impacto e diluem entre os diferentes significados as demandas por mudanças.

As funções de regulação e defesa permitiriam então a concretização da mudança de uma representação numa perspectiva menos agressiva, tanto para o sujeito quanto para o objeto, visto que, no processo de constituição de uma representação altera-se o sujeito e também o objeto.

Segundo Moscovici (2003) a construção de uma representação social tem mão dupla: altera-se o sujeito e também o objeto. Esta dimensão de mudança do objeto é talvez a fase mais visível do núcleo periférico, visto que por este caminho cada um pode destacar e apreender diferentes aspectos do objeto; dar-lhe diferentes formas, sem, no entanto alterar sua relação básica com o mesmo que é garantida pelo núcleo central.

Um maior número de evocações no núcleo periférico e a diversidade de seus conteúdos são indicativos de uma representação social em movimento, ou seja, em processo de mudança. Isso porque, para uma representação social já constituída existe um determinado equilíbrio entre número e conteúdo dos termos em ambos os núcleos - o que não se vê na estrutura que se forma a partir dos termos evocados pelos estudantes da Turma CSH.

Há um pequeno número e semelhança de conteúdos de termos que constituem a centralidade das evocações e um expressivo número de palavras com conteúdos diversificados constituindo uma rede que regula, protege e cria as condições para a concretização dos saberes em torno da Educação do Campo.

Nesse sentido, o expressivo número de termos, que a princípio pode aparecer como dispersão, isto é, a Turma como um todo ainda não encontrou formas de consolidar pontos de sentido que permitam a construção de uma rede estável de significados, estão garantindo a estabilidade e permanência dos 35 termos evocados. A presença de termos *luta*, *conquista* e *igualdade*, considerados como estruturantes da Educação do Campo como movimento de luta, política pública e prática organizam-se de forma protegida e longe dos ataques que certamente esses sujeitos vivenciarão no contexto de formação e/ou da prática pedagógica.

Levando em conta o perfil da turma, mais de 50% dos educandos com idade entre 18 e 25 anos, podemos inferir que os mesmos não participaram do movimento de construção do conceito e dos princípios da Educação do Campo que se iniciou em 1997. Muitos deles conhecem a Educação do Campo como pauta de luta política,

mas não de discussão conceitual e/ou de prática pedagógica. Possivelmente, o primeiro contato aconteceu em reuniões na comunidade e/ou nos movimentos sociais e sindicais dos quais participam. Mas um acesso mais sistemático pode ter acontecido somente com o ingresso no LeCampo.

É possível então dizer que a presença dos conceitos estruturantes no discurso dos mesmos já fazia parte de sua experiência sócio-política. Sendo assim, a representação social da turma está inicialmente configurada com elementos centrais que precisam ser preservados, pois fazem parte do conjunto de significações que dizem respeito às suas formas de luta pela produção e reprodução de suas vidas, de suas famílias e das organizações coletivas das quais fazem parte. Podemos levantar como hipótese a possibilidade do núcleo periférico ter se constituído com o ingresso no curso e o núcleo periférico já ter se constituído em sua experiência prévia.

O desafio para a construção de uma representação social, nessa perspectiva, é criar rotas de sentido no núcleo periférico que possibilite o fortalecimento do núcleo central, tendo em vista sua ampliação e concretização como prática do pensar, do sentir e do agir. Isso porque, as práticas são geralmente configuradas pelos elementos do núcleo periférico, visto que são eles os sentidos mais visíveis e operacionais que o sujeito dispõe para sua orientação. Um bom núcleo periférico é aquele que apresente diversidade, mas que também se apresente sistematizado e com elementos conceituais com sentidos que se articulem em torno do núcleo central. Podemos visualizar, na figura 2, os elementos mais afastados do núcleo central, como *envolvimento*, *ideal*, *organização*, *revolução*, todos esses termos dão sentido ao núcleo central e permite criar rotas de sentido tendo como a luta, que perpassa todos os princípios da Educação do Campo.

Nessa perspectiva, analisamos a seguir a estruturação do núcleo central partindo da ordem das evocações.

6.2 – Ordem de evocações

O núcleo central é o conjunto de significados considerados como estáveis de uma representação social. Esse núcleo é marcado pela memória coletiva de um grupo, refletindo as condições sociais, históricas, ideológicas e também os seus valores (ABRIC, 1994, p.78, *apud* SÁ, 2002, p.73). O núcleo central possui três funções básicas: gerar e organizar os saberes sobre um objeto, bem como orientar a ação

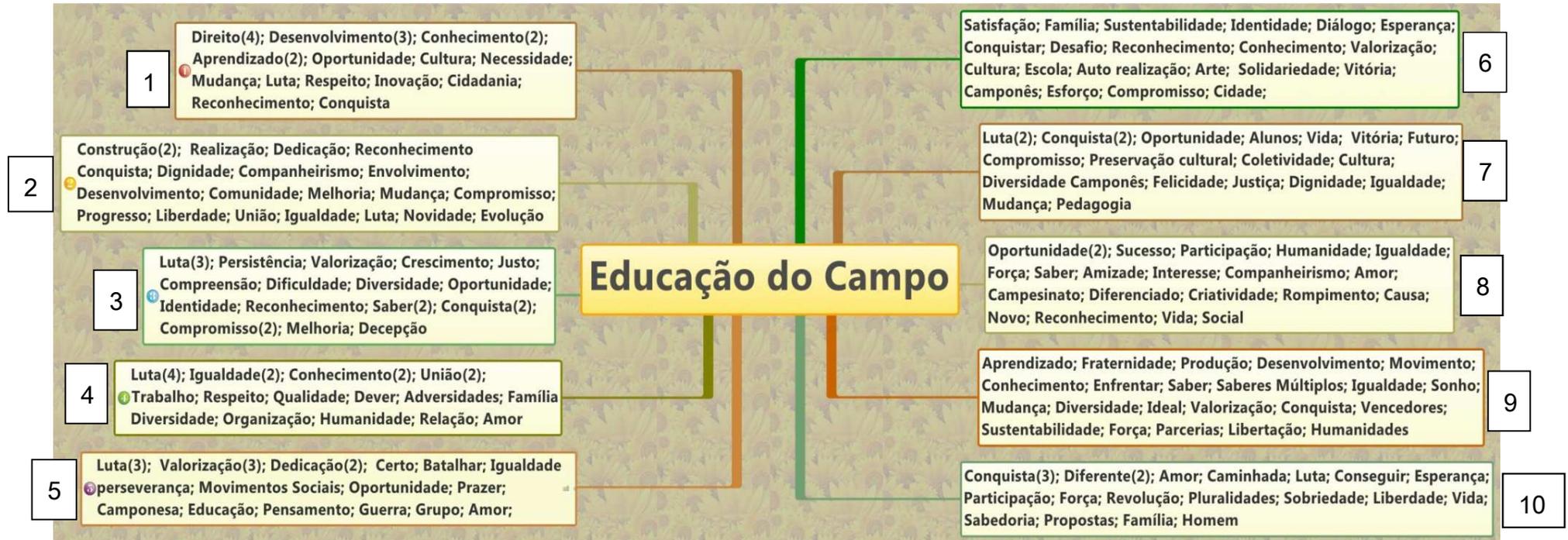
sobre o mesmo. A função geradora tem como característica dar sentido e valor aos outros elementos da representação, criando ou transformando o significado. A função organizadora tem como característica criar os elos entre os elementos proporcionando unificação e estabilidade na representação (ABRIC, 1998, p.31).

O núcleo pode ser visualizado, a partir da técnica da evocação de palavras, pela força que determinados termos apresentam, em termos de frequência, ordem de evocação e vinculação entre as demais palavras evocadas.

Na figura a seguir, reunimos os termos induzidos por ordem de evocações. Foram solicitadas para cada sujeito dez palavras. Esses termos foram organizados a partir da ordem em que os sujeitos escreveram os termos nas fichas.

FIGURA 3

Organização dos termos por ordem de evocação



Ao analisarmos os termos evocados observamos uma concentração em torno do termo: *luta*. Ele é o único termo que aparece 15 vezes (como pode ser visualizado na figura 2). Na teoria do núcleo central, Sá (2002, p.71) ajuda a refletir que um ou alguns elementos que constituem esse núcleo ocupam uma posição privilegiada na estrutura da representação. É o que visualizamos na figura 2. O termo *luta* permite analisar na teoria do núcleo central, que esse termo tem a função de gerar o significado básico, consensual da representação e determinar a organização global de todos os elementos, definindo uma uniformidade ao grupo social.

Pode-se visualizar nos dez quadros de evocações elementos em que o termo *luta*¹³ cria elos e organiza a representação. Quando se visualiza o termo *direito* com o maior número de evocações na primeira ordem, entendemos que esses sujeitos já apropriam dos principais conceitos da Educação do Campo. A educação é um *direito* e se configura na *luta* dos povos do campo por políticas públicas que garantam o seu *direito* à educação e a uma educação que seja no e do campo. Como afirma Roseli Caldart

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento Por Uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por *políticas públicas* que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2004, p. 17).

A ideia de *lutar* por uma educação de qualidade que promova o *desenvolvimento* dos sujeitos do campo em seu espaço de moradia é provocado pelas organizações coletivas do campo.

Nota-se que o paradigma da Educação do Campo nasce da *luta* pela terra e pela Reforma Agrária. Ela não surge do vazio e muito menos de políticas públicas de iniciativas governamentais. Ela é fruto da *luta* de *movimentos sociais*, da mobilização dos trabalhadores do campo, da *luta social* (VENDRAMINI, 2007, p.123).

¹³A partir desse ponto, os termos em *itálico*, fazem referência aos termos evocados pelos sujeitos pesquisados e sua relação com as teorias em discussão.

A *luta por desenvolvimento* faz com que esse modelo de Educação reforce a ideia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida e vida digna. Como analisa Caldart

A Educação do Campo precisa estar inserida no debate geral sobre a educação nacional, vinculado por sua vez ao debate mais amplo sobre um projeto de desenvolvimento de país (CALDART, 2004, p. 27).

No segundo quadro da figura 3 visualiza-se o termo *construção* com maior número de evocações. A Educação do Campo emerge da *luta* política de trabalhadores do campo na *construção* de um projeto que se concretiza nas diferentes práticas educativas. São esses sujeitos que contribuem para a **construção** do modelo de Educação que atenda às suas especificidades e necessidades. Aqui é possível associar o termo a outro princípio da Educação do Campo. Envolver os sujeitos nas diversas dimensões educativas. Ele precisa se ver como sujeito da *construção* de políticas públicas. Sujeito da *construção* de projetos de desenvolvimento, sujeito de sua organização coletiva e de lutas sociais, sujeito da reflexão política, e da reflexão pedagógica sobre seu próprio processo de formação como sujeito (CALDART, 2004, p.19).

No terceiro quadro da figura 3 tem-se o termo *saber* com maior evocação. Um projeto de Educação do Campo tem o compromisso de resgatar, conservar e recriar a cultura e *saberes* que o campo produz. Esse projeto deve incluir no debate que *saberes* são mais necessários aos sujeitos do campo e que podem contribuir na preservação e na transformação de processos culturais, nas relações de trabalho, de gênero e entre diferentes gerações no campo. Caldart (2004, p. 29) leva a refletir que

Além disso, é preciso discutir sobre como e onde estão sendo produzidos hoje estes diferentes saberes, qual a tarefa da escola em relação a cada um deles e que saberes especificamente escolares podem ajudar na sua produção e apropriação cultural.

No quarto quadro da figura 3, em maior frequência, aparece o termo *igualdade*. A Educação do Campo *luta por igualdade*, por *valorização* do *conhecimento* dos povos do campo. Como já refletido neste trabalho, a *valorização* dos saberes e conhecimentos são pontos fundamentais. Arroyo (2004, p. 59) reflete sobre a

afirmação da igualdade para os povos do campo, pois, “afirmar a igualdade dos direitos humanos independente de toda diversidade, inclusive territorial. O lugar onde se vive não pode condicionar direitos”. O movimento da Educação do Campo *luta por igualdade* de direitos, direito à terra, direito à educação, respeito à diversidade, direito à cultura.

No quinto quadro da figura 3 aparece o termo *valorização* com maior frequência. Esse termo também citado na reflexão anterior remete a diversos aspectos que a Educação do Campo defende. A *valorização* e a preservação dos hábitos culturais locais, *valorização* das especificidades locais, *valorização* da agricultura camponesa e princípios da policultura, *valorização* dos conhecimentos já produzidos pelos educandos em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais.

No sexto quadro da figura 3 tem-se um cenário novo. Foram evocadas vinte e uma palavras diferentes, mas algumas chamam atenção. O termo *escola* aparece para afirmar que o movimento da Educação do Campo não *luta* somente para ter prédios ou pelo não fechamento de *escolas* em comunidades camponesas, mas também o direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade e também uma *luta* pelo direito à *escola* pública do campo que compreende da educação infantil ao ensino superior.

Outro termo que foi evocado e tem uma importância significativa é a palavra *cidade*. A Educação do Campo inclui em seus debates, políticos e pedagógicos, a possibilidade da construção de novas relações entre o campo e a *cidade*. Bernardo Mançano Fernandes e Mônica Molina (2004) afirmam que a Educação do Campo deve conduzir esses debates de forma que a sociedade compreenda que não há uma hierarquia entre campo e *cidade*, mas sim que esses espaços se complementam, pois a “*cidade não vive sem o campo e este não vive sem a cidade.*”

No sétimo quadro da figura 3, os termos *luta* e *conquista* se evidenciam com maior evocação. Como eles são nossos elementos estruturantes, que fazem o elo entre os outros termos, elegemos o termo *compromisso*. A Educação do Campo nasce no contexto da *luta* pela terra pautada na condição humana e pelo seu *compromisso* com a *justiça* social. Além disso, tem o *compromisso* de reconhecer os sujeitos, recuperar sua identidade *camponesa* e em criar alternativas na construção de um outro tipo de conhecimento e de prática que valorize as condições de *vida* desses povos. (JESUS, 2004, p. 72). A Educação do Campo tem o papel de dialogar com

teoria pedagógica desde a realidade camponesa, todavia preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana.

No oitavo quadro da figura 3. o termo *oportunidade* aparece com mais evocações. Um projeto de Educação do Campo visa garantir o acesso universal à educação com qualidade, o respeito às diferenças regionais na construção do currículo, a *igualdade de oportunidade* de estudos. Surge também o termo *campesinato* que traz uma reflexão desse território onde vivem as populações camponesas. Segundo Fernandes (2005) no campo existem dois tipos de territórios que são organizados de formas distintas, o *campesinato* e o agronegócio. O primeiro organiza seu espaço territorial para relações de existência, na produção para consumo, enquanto o segundo visa a produção para exportação, na produção de mercadorias. O autor exemplifica os dois termos citando que “a paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea” (FERNANDES, 2005, p. 29).

No quadro nove da figura 3 novamente a evocação de vinte e um termos. São destacados alguns:

O *movimento* por uma Educação do Campo surge em 1997 promovido por movimentos sociais do campo que lutam pelo direito à educação em seus diversos níveis. Em seus dezesseis anos de existência, a Educação do Campo conquistou diversos espaços, *enfrentou* e *enfrenta* muitos desafios e ainda há muito que *conquistar*. Essa Educação traz um conjunto de *conhecimentos* e práticas que precisa ser *valorizado*, pois tem suas especificidades e precisa ser reconhecida e trabalhada de modo próprio, com a participação massiva dos povos a que ela se destina. Um dos desafios da Educação do Campo, enquanto política pública, é contemplar a universalidade dada pelo direito e a *diversidade* posta pela complexa realidade do país. Apesar dos avanços em vários aspectos, a exemplo de leis, métodos pedagógicos, materiais didáticos, ainda há muito que se construir para que se tenha uma educação de qualidade também para os cidadãos que vivem no campo.

No décimo quadro da figura 3 temos a evocação de dezoito termos. Novamente o termo *conquista* é evocado em maior número. Para finalizar as percepções a partir

da ordem de evocação faremos uma reflexão em torno de algumas palavras que aparecem no quadro.

A Educação do Campo luta pelos direitos básicos de acesso e permanência em todos os níveis de escolaridade. Porém, mais do que isso, identifica e resgata valores culturais que caracterizam os povos do campo e que são essenciais para o desenvolvimento da cidadania, seja a relação com a natureza, a percepção do tempo, a valorização da *família*, na *esperança* de um país melhor para se viver.

Também é uma das *propostas* da Educação do Campo a valorização do trabalho como princípio educativo¹⁴, o *amor* à terra, respeito aos tempos da natureza, as festas populares, *participação* da comunidade na tomada de decisões sobre a gestão escolar desfazendo o mito de que a escola é algo externo e que o povo não pode interferir no que acontece dentro desse “lugar”. A *caminhada* da Educação para os povos do campo ainda precisa continuar. Pois muitos são os desafios a enfrentar e muitos são os campos a conquistar.

Conclui-se que o termo *luta* constitui o núcleo central dessa representação, pois ele faz o elo de ligação, ou seja, ele organiza cada ordem, dando sentido aos termos evocados. Nesse sentido, pode-se dizer que a estrutura principal de uma representação, o núcleo central, estrutura-se de forma estável e coerente no que diz respeito as formas de pensar e sentir dos educandos da CSH com relação a Educação do Campo.

6.3 – A representação social dos Educandos da CSH – sentidos que orientam práticas

O núcleo central e o núcleo periférico constituem a estrutura de uma representação social. Compreender essas partes como distintas é um trabalho sistemático para investigar as relações entre as diferentes partes que organizam um saber e suas relações com as práticas. Nesse sentido, buscaram-se na história de construção da

¹⁴a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade (FRIGOTTO e CIAVATTA, p.751, 2012).

Educação do Campo seus princípios norteadores e procurou-se organizar os termos evocados em cada um deles.

Na perspectiva dos estudos em representações sociais este é o momento em que podemos apreender se uma representação contém elementos que estão contribuindo para a mudança, para a permanência ou para a desagregação de sentidos e práticas com relação ao objeto.

Sendo assim, a partir dos próprios dados encontraram-se cinco princípios: 1 – Os sujeitos; 2 – Direitos; 3 – Luta; 4 – Projeto de campo/sociedade; 5 – Valores e Cultura. Nenhum termo ficou sem classificação, o que já é indicador de uma representação com baixo grau de desagregação, visto que todos os termos evocados se vinculam a sentidos relacionados ao objeto.

Partindo dessa categorização, percebeu-se que o sistema periférico dessa representação permitiu criar o que se chama de *Rotas de Significação*.

A figura 4 – abaixo – permite visualizar as rotas que foram criadas a partir da análise e interpretação dos termos evocados. Todas as palavras evocadas pelos sujeitos, ao serem organizadas por grupo semântico, fazem referência aos princípios da Educação do Campo.

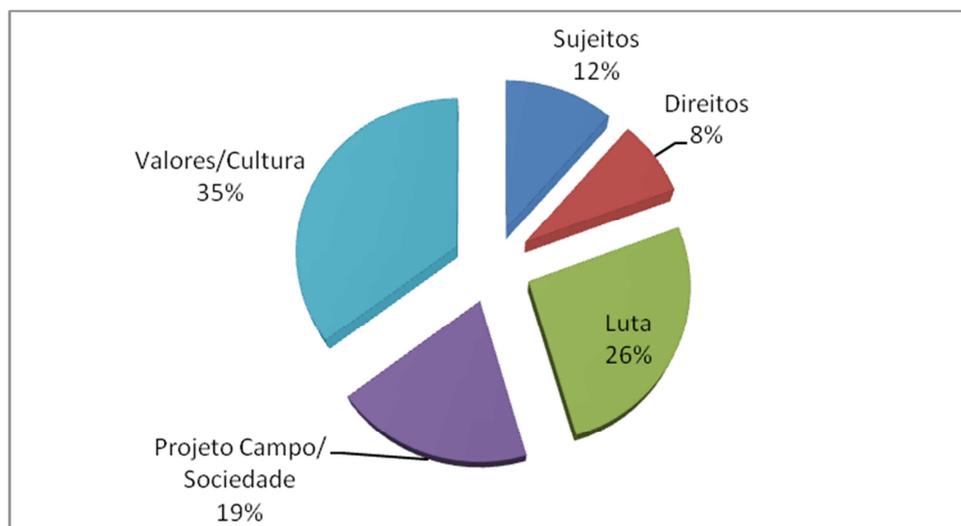
Essas rotas foram constituídas por meio da aproximação semântica dos termos evocados com os cinco princípios da Educação do Campo. No primeiro contato com os dados, foi possível visualizar muitos termos sinônimos. Depois, percebeu-se que havia uma conexão entre eles, que nenhum se perdia e podia ser explicado entre eles. As rotas de significação surgiram com os estudos dos princípios da Educação do Campo.

FIGURA 4
Rotas de Significação



No gráfico 5 – abaixo – é possível ver a distribuição das palavras por cada rota.

GRÁFICO 5
Evocações por rota



Uma análise inicial mostra uma frequência maior de conceitos na categoria *Valores/Cultura*, que agrupou o maior número de evocações, constituindo evocações únicas que compreendem a maior parte do núcleo periférico da representação. A categoria *Luta* aparece em segundo lugar, com 26% das evocações, e contém também a palavra que foi citada mais vezes (15 dos 21 sujeitos pesquisados), a qual é chamada de núcleo central. *Projeto de Campo/Sociedade* apresentou 19% dos termos evocados. A maioria dos termos aparece apenas uma vez. Na categoria *sujeitos* a frequência foi de 12% dos termos evocados. A categoria *Direitos* apresentou 8% das evocações, foi a categoria com o menor número de palavras, mas apresenta uma frequência alta dos termos evocados.

Ao organizar os termos por grupo semântico, percebeu-se que todos os termos evocados têm uma relação com os princípios da Educação do Campo. Assim, entende-se que o sistema periférico não se constituiu disperso, nem sem coesão, pelo contrário apresenta-se com vinculações coerentes e organizadas em torno do núcleo central.

Pode-se perceber que a partir dos termos que os educandos evocam eles constituem um grupo que está buscando seu protagonismo, um grupo que luta pela

valorização de sua cultura e que está construindo uma identidade a partir da coletividade.

Abaixo serão trabalhados um pouco cada princípio a partir das palavras citadas que nos permitiram organizar semanticamente.

6.3.1—Os sujeitos: *a Educação do Campo é um projeto protagonizado pelos povos do campo*

Das 108 palavras evocadas a partir da técnica da associação livre, 12% das palavras, ou seja, 13 delas têm relação com a categoria *sujeitos*.

QUADRO 2

SUJEITOS	
Palavra	Frequência
Camponês	3
Família	3
Comunidade	2
Humanidade	2
Identidade	2
Coletividade	1
Campesinato	1
Diálogos	1
Grupo	1
Homem	1
Humanidades	1
Movimentos sociais	1
Parcerias	1
Pluralidade	1
Cidadania	1

Os termos mais evocados nessa categoria foram camponês (3), família (3), comunidade (2), humanidade (2) e identidade (2). Como já discutido anteriormente, a Educação do Campo é um projeto protagonizado pelos *sujeitos* do campo que vivem em *comunidade* e possuem uma *identidade*. Segundo o Decreto Nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, entende-se por populações do campo

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do meio rural.

Desse modo, todos os termos evocados fazem referência ao protagonismo dos sujeitos que compõe o campo brasileiro. O movimento da Educação do Campo não quer somente ocupar a escola¹⁵ ou os processos educacionais, mas também fazer parte da construção de um novo projeto para o campo brasileiro, participando ativamente da constituição de estratégias de socialização, dos processos culturais que envolvem esses sujeitos no lugar onde vivem/moram/trabalham.

A identidade dessa educação a partir de seus sujeitos, da cultura, do trabalho, das lutas sociais e modos de vida dos camponeses, forma um conjunto de condições que não se limitam à escola, mas dela também se alimenta pela sua "vocação" universal de ajudar no processo de humanização das pessoas.

Assim sendo, percebeu-se que a Educação do Campo se fortalece por meio de uma *pluralidade*, composta pelos sujeitos coletivos que trabalham com a educação do campo. Nessa coletividade encontram-se ONGs, universidades, secretarias estaduais e municipais de Educação, movimento sindical, movimentos e organizações sociais, centros familiares de Formação de Alternância.

6.3.2– Direitos: *educação e escola como direito dos povos do campo*

A categoria *Direitos* foi a que obteve o menor número de evocações diferentes em relação às outras categorias. Mas seu termo mais evocado apareceu 11 vezes. De 21 sujeitos pesquisados, 11 deles responderam que a Educação do Campo é uma *conquista*. Entende-se como *conquista*, algo que o próprio sujeito participa e não daquilo que lhe foi dado.

¹⁵Nos remetemos à ocupação da escola aqui como parte de uma reivindicação direta pela educação pública como direito de todos. Ou seja, que a escola exista. Principalmente no campo, onde é notória sua ausência.

QUADRO 3

DIREITOS	
Palavra	Frequência
Conquista	11
Igualdade	7
Direito	4
Participação	2
Justiça	1
Justo	1
Dever	1

Os sujeitos do campo lutam pelo *direito* de todos ao acesso ao conjunto de processos formativos que compreende a educação infantil até a universidade. Uma educação que seja no e do campo. O direito a uma educação no lugar onde vive e também o 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).

Segundo Miguel Arroyo (2007, p.162)

Os direitos não são construções acabadas, estão em permanente reconfiguração, na medida em que são construções históricas. Foram construídos em tensões sociais, políticas e culturais, refletem interesses locais, de grupos. Os movimentos sociais como coletivos de interesses organizados colocam suas lutas no campo dos direitos, não apenas de sua universalização, mas também de sua redefinição.

Nessa perspectiva, as escolas do campo são uma exigência e a formação específica de educadores e educadoras do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos.

Quando a Educação do Campo, em termos de evocação, aparece como *direito* é uma superação da perspectiva da educação rural como uma política que é dada.

Concordamos com Roseli Caldart que

é preciso pensar também que tratar do direito universal à educação é mais do que tratar da presença de todas as pessoas na escola; é passar a olhar para o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como *sujeitos de direitos*, capazes de fazer a luta permanente pela sua conquista (CALDART, 2004, p.18).

6.3.3 – Luta: educação do campo é construída por meio da luta de sujeitos que não haviam antes ocupado a cena educacional: os trabalhadores rurais¹⁶

Nessa categoria tem-se o termo com o maior número de evocações. *Luta* foi citado 15 vezes dos 21 sujeitos pesquisados. Cerca de 71% dos educandos tem como representação de educação do campo a luta. Isso revela que mais da metade dos sujeitos entendem que a Educação do Campo surge a partir da luta dos movimentos sociais organizados e não foi algo dado para os povos do campo.

O movimento da Educação do Campo acumulou diversas conquistas em seus dezesseis anos de luta no âmbito do direito à educação. Mas em contraponto, enfrenta a cada dia um dos grandes desafios: o processo de fechamento das escolas do campo. Ao mesmo tempo em que há avanços com o intuito de garantir legitimidade para experiências inovadoras em curso, em diversos locais, simultaneamente, reduz-se cada vez mais o número de escolas no meio rural.

A educação somente não permita aos povos do campo que continuem no campo, mas, sem dúvida, ela é um direito fundamental para que eles tenham dignidade e meios de lutar pelas condições básicas de vida, no lugar em que escolheram para viver.

Percebe-se, pelos termos evocados, que os sujeitos compreendem que existem muitos desafios a serem superados. Entendemos que a Educação do Campo, no contexto das políticas sociais e como direito concreto dos povos do campo, só se efetivará com compromisso e por meio da mobilização da comunidade camponesa em luta.

¹⁶Ver (MOLINA,2009, p. 31).

QUADRO 4

LUTA	
Palavra	Frequência
Luta	15
Construção	2
Vitória	2
Força	2
Vencedores	1
Revolução	1
Propostas	1
Persistência	1
Organização	1
Necessidade	1
Movimento	1
Guerra	1
Esforço	1
Envolvimento	1
Enfrentar	1
Dificuldade	1
Desafios	1
Decepção	1
Conseguir	1
Causa	1
Caminhada	1
Batalhar	1
Adversidades	1

6.3.4 – Projeto de campo/sociedade

O conceito de educação do campo está ligado diretamente ao contexto do que acontece no meio rural brasileiro, em decorrência dos diferentes interesses econômicos e sociais em disputa para utilização do território.

Observa-se no quadro abaixo termos referentes a um dos princípios que a Educação do Campo defende. São termos que caracterizam o projeto de campo/sociedade que os povos que ali vivem defendem. Valorizar seus conhecimentos, sua prática social e ressaltar o campo como lugar de *trabalho*, moradia, lazer, *progresso*, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável são princípios norteadores de uma política de Educação do Campo.

Esse movimento é bem maior e mais intencional do que somente a luta por *escolas* no campo. Sua intenção é, a partir da educação, organizar um projeto de sociedade que seja justo, igualitário e democrático, que se contraponha ao agronegócio e que promova a realização de uma ampla reforma agrária. É um projeto de *desenvolvimento* para o país, provocando *mudanças* em sua estrutura, em toda a sua dinâmica *social*, onde o campo não é superior à *cidade* e nem a *cidade* superior ao campo. A proposta é promover uma relação solidária e igualitária entre esses dois espaços. Como afirmam Arroyo, Caldart e Molina (2004) é importante superar a dicotomia entre o rural e o urbano.

QUADRO 5

PROJETO CAMPO/SOCIEDADE	
Palavra	Frequência
Desenvolvimento	5
Mudança	4
Sustentabilidade	2
Melhoria	2
Trabalho	1
Escola	1
Produção	1
Cidade	1
Progresso	1
Sucesso	1
Social	1
Crescimento	1
Evolução	1
Inovação	1
Rompimento	1
Futuro	1

6.3.5 – Cultura/Valores: *a educação do campo tem o compromisso de resgatar, conservar e recriar a cultura e valores que o campo produz.*

Abaixo segue o grupo com a maior concentração de termos evocados.

Visualizou-se algo significativo ao ter o maior número de palavras ligadas semanticamente à cultura e valores dos sujeitos camponeses. E isso é indicador de algo. Aqui percebeu-se que a Educação do Campo não se configura como uma

questão somente pedagógica, econômica ou política., mas um dos seus princípios estruturantes é a preocupação com a formação humana.

QUADRO 6

VALORES/CULTURA	
Palavra	Frequência
Valorização	6
Oportunidade	6
Conhecimento	6
Reconhecimento	5
Compromisso	5
Saberes	4
Cultura	4
Amor	4
Vida	3
União	3
Dedicação	3
Liberdade	2
Esperança	2
Companheirismo	2
Solidariedade	1
Sobriedade	1
Satisfação	1
Sabedoria	1
Relação	1
Prazer	1
Perseverança	1
Pensamento	1
Pedagogia	1
Interesse	1
Fraternidade	1
Felicidade	1
Dignidade	1
Criatividade	1
Auto realização	1
Arte	1

A Educação do Campo busca construir uma relação de igualdade social e diversidade cultural entre o campo e a cidade. É uma educação que não se

preocupa somente em inserir o sujeito na vida social, mas também uma educação como meio de desenvolvimento cultural que se constrói entre diferentes sujeitos.

Essa educação nasceu colada à cultura e trabalho no campo. A Educação do Campo, além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural camponesa, precisa recuperar valores humanos e sociais importantes como a fraternidade, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade.

A Educação do Campo ocorre tanto em espaços escolares como não escolares. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Portanto, não são apenas os saberes construídos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais.

A Educação do Campo acredita que é possível fazer uma escola cheia de esperança, que cultive a solidariedade, o amor, o desejo de aprender e de transformar o mundo. Como afirma José Martí (*apud* FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 32) “*O mundo tem dois campos: os que aborrecem a liberdade, porque só a querem para si, estão em um; os que amam a liberdade e a querem para todos, estão em outro*”.

Capítulo 7. Considerações finais

Para finalizar esta dissertação, apresento aqui suas considerações finais, procurando retomar algumas questões abordadas durante o percurso da escrita.

Para realização desta pesquisa o processo não foi fácil, pois sair da condição de bolsista inserida e envolvida com os educandos e com o curso, conhecendo seus anseios, suas indagações, suas angústias, seus desafios frente à Educação do Campo e refletir sobre a própria prática, refletir a partir da teoria e se distanciar não foi tarefa das mais fáceis. Acostumada a pensar, sentir e agir de forma mais voltada para a prática, vi-me na condição de uma pesquisadora com o desafio de sistematizar e analisar.

O estudo procurou identificar como os educandos da Turma de CSH do Curso de Licenciatura em Educação do Campo estão apropriando do significado Educação do Campo, como paradigma (FERNANDES e MOLINA, 2004), com seu histórico, conceitos e práticas.

Para discutir essa questão parti da reflexão de que os educandos da primeira turma, vinculados a movimentos sociais e sindicais, eram militantes, enraizados na luta pela Educação do Campo em diferentes espaços, portanto, constituíam-se como protagonistas dessa construção. Os educandos da segunda turma apresentavam um perfil diferenciado, pois era composta por integrantes de movimentos sociais e sindicais e por sujeitos vinculados a organizações governamentais e não governamentais. Uma boa parte participava da construção do conceito de Educação do Campo, outros eram vinculados aos movimentos sociais, mas não tinham uma relação direta com o tema e outro grupo, professores e técnicos de instituições governamentais e não governamentais não participava e alguns desconheciam essa proposta. Percebemos nessa segunda turma que o curso assumia outra conotação, visto que, se na primeira o desafio era construir ferramentas teóricas, conceituais e metodológicas para fortalecer a luta pela Educação do Campo empreendida por aqueles educandos, a segunda turma demandou processos relativos à informação acerca da Educação do Campo.

Quando o curso se torna regular e se propõe a ser uma política pública, atender a todos, o perfil das turmas é diferente das duas turmas anteriores. No caso da terceira turma, a maioria dos alunos não participou da construção da educação do

campo ou não conhecia e teve seu primeiro contato com o conceito no curso. Nessa perspectiva, o assunto lhes aparece como novo, exigindo reformulações em suas formas de pensar, sentir e agir com relação ao conceito de educação rural.

Esse fato inquietava-me a buscar entender como os educandos que participam do curso, em turmas cujo perfil não possui contato estreito com o movimento de luta pela Educação do Campo, estão se apropriando desse tema? Esse tema tem uma história, que se constitui na luta dos sujeitos pelo direito universal à educação do/no campo em todos os níveis e é um projeto que ainda não se consolidou. Como esses sujeitos estão elaborando seus saberes sobre a Educação do Campo?

Pela nossa experiência, levantamos a hipótese de que esses sujeitos não se apropriavam da Educação do Campo, pois uma das características da turma é a juventude, onde 42% da turma têm entre 18 e 25 anos e muitos deles não participaram da luta pela Educação do Campo. A turma, em sua maioria, não estava envolvida diretamente em nenhum movimento social. Nossa hipótese era de que esses sujeitos não teriam uma compreensão mais sistematizada do que seria Educação do Campo.

Ao realizar esse estudo concluímos que esses educandos têm uma representação de Educação do Campo e estão presentes todos os conteúdos e elementos referentes à Educação do Campo. Percebemos esses elementos na própria estrutura de como se organizou a Educação do Campo. O núcleo central dessa representação é formado por um conceito que é estruturante na Educação do Campo que é a ideia da luta. Por sua vez, os elementos periféricos contêm termos que são significados nos princípios estruturantes da Educação do Campo.

Outro dado que a pesquisa nos trouxe e que julgamos importante é que a representação social dos sujeitos, ao apresentar mais evocações no sistema periférico, mostra uma significação que diz respeito a um conjunto de sentidos articulados e coesos em torno dos princípios da Educação do Campo. Esses sujeitos nos mostram que estão na fase inicial do processo de construção de uma representação muito sólida do que é/significa Educação do Campo. Para uma representação social mais consolidada, temos um equilíbrio dos termos evocados. Além disso, esse processo mostra-se interessante porque à medida que temos um núcleo central com um dos sentidos estruturantes, o que observamos é que todos os

conceitos, ao envolverem o núcleo central, ligam-se a ele e, portanto não perde o sentido da *luta* como estruturante da Educação do Campo.

Todos os termos evocados encaixaram-se em uma das rotas de significação. O que pode a princípio ser considerado como falta de coesão, pode ser também compreendido como um núcleo periférico ampliado, com um elevado número de termos evocados, que é comum em processos iniciais de construção de uma representação. O sistema periférico, imerso numa profusão de conceitos contribui para proteger o núcleo central e ao mesmo tempo criar condições para sua concretização, enquanto prática.

Uma preocupação que se faz presente é que conforme a Educação do Campo se transforme em política pública ela corre o risco de perder seus principais elementos que é a concepção de uma Educação que ultrapasse a ideia de uma luta somente por escola, mas uma luta por um projeto de campo e de sociedade, uma luta por um outro projeto de formação. Nessa medida, a forma como os educandos estão organizando a representação é um bom indicador. Primeiro, a grande preocupação com a questão da formação humana e segundo é que essa profusão de sentidos não permite que eles percam o que é essencial e estruturante da Educação do Campo.

Seria interessante em estudos posteriores compreender como esses sujeitos constroem essa representação, enfatizando quais as possibilidades e os limites que o espaço do curso possa contribuir no fortalecimento e na organização dessa representação social. Mantendo o núcleo central em termos de significação, possibilita ao sujeito ensaiar diversas possibilidades de contato com outros sentidos, que, na maioria das vezes, são apropriados e inseridos na significação principal. Aqui vemos que se este pode ser um fator desagregador de uma representação social, podemos dizer que na Turma CSH o conjunto de significações está contribuindo para o fortalecimento dos princípios estruturantes da Educação do Campo.

Um estudo de representação social é datado em termos históricos, visto que é possível realizar pesquisa com esses mesmos sujeitos e encontrar alterações, uma vez que o processo de construção de um saber está em constante movimento. No estudo em tela consideramos que, para o curso de Licenciatura em Educação do

Campo, esse tipo de estudo é interessante, considerando a possibilidade de compreender o processo da construção da representação.

Nesse sentido, é possível planejar as possibilidades e limites do curso como tempo/espaço de construção desse saber. Como articular os conteúdos disciplinares nas disciplinas? Como articular esta organização com o tempo comunidade, no sentido de fortalecer a Educação do Campo enquanto luta contínua? Com quais saberes o sujeito chega ao curso e, principalmente, como este saber organiza-se? Possivelmente uma das contribuições de um estudo em representações sociais é contribuir para a compreensão das formas de construção e organização de um saber e seus vínculos com a prática.

Este estudo constituiu-se de um primeiro contato da pesquisadora com a teoria das representações sociais e não foi uma aproximação fácil. Em termos teóricos, podemos inferir que esse trabalho pode contribuir, pois levanta pistas de uma representação social que está em processo de construção e o papel de defesa que o sistema periférico ocupa. Em outros estudos, a exemplo de Campos e Rouquette (2003), Gonçalves (2010), entre outros, percebemos uma preocupação com o núcleo central e neste trabalho vimos a importância do sistema periférico. São raros os estudos que o destacam. Nessa pesquisa destacamos a importância do sistema periférico no sentido de contribuir para a manutenção de determinados valores e princípios bem como as suas funções de defesa, de mudança e de vinculação com a prática.

Gostaria de finalizar este estudo com uma reflexão de Roseli Caldart a partir do livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire:

A escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos... Se não conseguirmos envolver a escola no movimento de transformação do campo, ele certamente será incompleto, porque indicará que muitas pessoas ficaram fora dele (CALDART, 2003, p.64).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean. Claude. *A abordagem estrutural das Representações Sociais*. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes. OLIVEIRA, Denize C. (Org.) *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, 1998.

ALMEIDA, Ângela M^a de O. *A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas*. In: SANTOS, M^a de Fátima de S. ALMEIDA, Leda M^a de – Ed. Universitária da UFPE, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicados à Educação*. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. *Da cor de terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

_____. DINIZ Luciane de Souza. OLIVEIRA. Ariane Martins. *Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG*. In: MOLINA. Mônica Castagna & SÁ. Laís Mourão. (Org.) *Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção caminhos da Educação do Campo; 5)

_____. *Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico*. In: ANTUNES-ROCHA, M. I. MARTINS, A. A. (Org.) *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1)

_____; BEGNAMI, M. J. F.; DINIZ, L. S. ; FREGULIA, J. *Formação de professores para a docência na educação do campo: a experiência da FaE/UFMG*. 2009. (Apresentação de Trabalho)

_____; DINIZ, Luciane. S.; FREITAS, Cristiane. B.; RODRIGUES, Caroline. L.; PINHO, Larissa A. *Da Educação Rural Educação do Campo: Conceitos, Práticas e Marcos Legais*. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010.

_____; DINIZ, Luciane. S.; LIMA, Pablo Luis de Oliveira; PAULA, Luis Roberto de.; PINHO, Larissa A. ROSENO, Sonia Maria *Da Educação Rural à Educação do Campo*. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2011.

_____. *Por um Tratamento Público da Educação do Campo*. In: *Por uma educação básica no campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. V. 5. Brasília, 2004, p. 54-62.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Política de formação de educadores(as) do campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BOF, Alvana (org.). *A Educação no Brasil Rural*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRASIL. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Resolução nº. 1 de 03 de abril 2002.

BRASIL. Decreto que dispõe sobre a Política de educação no Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010.

BRASIL. Resolução que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros a escolas públicas municipais, estaduais e distritais que tenham alunos matriculados no ensino fundamental em classes multisseriadas localizadas no campo, de acordo com as regras da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011. Resolução CD/FNDE nº. 28, de 9 de junho de 2011.

CALAZANS. M. J. C. *Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil*. Rio de Janeiro: IESAE, 1979.

_____. et al. *Dois programas de educação no meio rural na década de 50: CNER e SSR*. Fórum Educacional, Rio de Janeiro, v.9, p.43-64, out./dez. 1985.

_____. Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória). In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (coord.). *Educação e escola do campo*. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART. Roseli Salete. *Princípios da educação no MST*. Caderno de Educação, São Paulo, n.8, 1996.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *A escola do campo em movimento*. Currículo sem Fronteira, V.3, nº1, p.60-81. 2003.

_____. 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.

CALDART, Roseli S., PEREIRA, Isabel, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo, 2010.

CONTAG- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA -. *Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável*. Brasília: 1999

DINIZ, L. S. ; MELO, L. B. S. ; BARBOSA, M. R. ; CONDE, F. ; PIO, J. M. . Reflexões sobre o papel da monitoria no curso de Licenciatura em Educação do Campo - Turma 2005. In: Maria Isabel Antunes-Rocha ; Aracy Alves Martins. (Org.). *Educação do Campo - Desafios para a formação de professores*. 1ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, v. 1, p. 171-182.(Coleção caminhos da Educação do Campo; 1)

FaE/UFMG – Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Projeto Político Pedagógico. Belo Horizonte, 2007. (n/publicado)

FARIA, Alessandra. EITERER, Carmen Lúcia. *Desafios e avanços na educação do campo segundo professoras do Movimento Sem-Terra: questões iniciais*. In: Kipus, Red Docentes de America Latina Y El Caribe - V Encuentro Internacional, 2006, Peru.

FERNANDES. Bernardo M. e MOLINA, Mônica C. O campo da educação do campo. In: MOLINA. Mônica Castagna e JESUS. Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

FONSECA, M. T. L. da. *A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Loyola, 1985.

GONSAGA, Eliana A. *Pedagogia da Terra -O curso de Licenciatura em Educação do Campo de Minas Gerais*.2009. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

HORÁCIO, Amarildo de Souza. *Trajetória de formação de educadores do campo: Um estudo exploratório segundo educandos e educandas do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Pedagogia da Terra*. 2010. 45 p. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação do Campo) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

JESUS. Sônia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. In: MOLINA. Mônica Castagna e JESUS. Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). *Contribuições para a construção*

de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

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

JOVCHELOVITCH, S. Representações Sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. *Psicologia e Sociedade*, v. 10, n. 1, p. 54-68, 1998.

MAIA, Eny Marisa. Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. Em Aberto. Brasília, INEP, 1(9): 27-3, 1982.

MARTINS. José de Souza. *Capitalismo e tradicionalismo: estudo sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1975.

MARTINS, Priscilla de Oliveira; TRINDADE, Zeidi Araújo; ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. *O ter e o ser: Representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural*. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 555-568, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

_____. Apresentação. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 11-14, abr. 2011.

_____. Cultivando princípios, conceitos e práticas. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 15, n. 88, p. 30-36, jul/ago. 2009.

_____. (Org.) *Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão*. Brasília: INCRA, NEAD/ MDA, 2006.

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

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

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 em Minas Gerais*. 2010. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação: conhecimento e inclusão social) – Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____ (2004). *Representações Sociais: o conceito e o estado da teoria*. In: SPINK, M. J. P.(Org). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social* (pp19-45). São Paulo: Brasiliense.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. *Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação*. Brasília, 2009. (Dissertação de mestrado)

TURFI, Sônia. *Principais problemas da escola rural*. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1988. Relatório de Pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. *Licenciatura em Educação do Campo: Projeto Político Pedagógico*, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007 (não publicado).

VENÂNCIO. Jucélia Marize Pio; LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. *Formação de professores de Ciências nas Licenciaturas em Educação do Campo: uma experiência da Faculdade de Educação da UFMG*. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 7, 2009, Florianópolis.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo*. Campinas: Cad. Cedes, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

APÊNDICE A



1 - Nome: _____

2 - Data de Nascimento: _____

3 - Sexo: () Feminino () Masculino

4 - Naturalidade: _____

5 - Profissão: _____

6 - E-mail: _____

7 - Telefones para contato _____

8 - Endereço: Rua _____ nº _____

Bairro/Comunidade/Distrito/Povoado: _____

Cidade: _____ Cep: _____

9 - Trabalha atualmente? () Sim () Não Onde? _____

10 - Renda mensal de seu grupo familiar:

- () 1 a 2 salários mínimos
- () 3 a 4 salários mínimos
- () 5 a 6 salários mínimos
- () Acima de 7 salários mínimos

11 - Pessoas com quem reside:

- Com a família de criação (pais/avós/tios/irmãos/etc.)
- Com a família constituída (marido/esposa/filhos/etc.)
- Em pensão, república/moradia universitária ou com colega(s) e/ou conhecidos
- Sozinho(a)
- Outra situação: _____

12 - Situação da residência atual:

- Residência própria
- Residência alugada
- Residência emprestada
- Outra situação: _____

13 - Tipo de escola em que estudou o ensino fundamental:

- Fora do ensino regular (supletivo, EJA, etc.)
- Escola pública *Estadual*
- Escola pública *Municipal*
- Escola pública *Federal*
- Escola privada

14 - Tipo de escola em que estudou o ensino médio:

- Fora do ensino regular (supletivo, EJA, etc.)
- Escola pública *Estadual*
- Escola pública *Municipal*
- Escola pública *Federal*
- Escola privada

15 - Já atuou como professor?

- Sim Não Quanto tempo? _____

16 - Em qual escola? _____

- Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série)
- Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série)
- Ensino Médio
- EJA
- Outros Qual? _____

17 - Entre as alternativas abaixo, qual é sua cor?

- Amarela
- Branca
- Indígena
- Parda
- Preta

18 – Religião:

- () Católica
() Evangélica
() Espírita
() Outra Qual? _____

19 – O que faz em suas horas de lazer?**20 – Participa de algum movimento social/sindical/comunitário?**

Sim () Não () Se sim, qual o nome?

Já exerceu (ou exerce) funções na Diretoria e/ou de Coordenação? Qual?

21 – Que outras informações você gostaria de nos informar?

Agradecemos o apoio,

Luciane de Souza Diniz Menezes

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação – FaE/UFMG