

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

Ellen Vieira Santos

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EGRESSOS DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA FaE/UFMG SOBRE O CAMPO**

Belo Horizonte
2018

Ellen Vieira Santos

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EGRESSOS DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA FaE/UFMG SOBRE O CAMPO**

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

Linha de pesquisa: Educação do Campo

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha

Belo Horizonte
2018

Dedico esse trabalho ao conjunto do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) e a todos os egressos da LeCampo que lutam incessantemente por um mundo mais justo e pelo direito à Educação.

AGRADECIMENTOS

Toda pessoa é sempre as marcas de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense está". Gonzaguinha

À DEUS razão de ser da minha vida, de todas minhas conquistas e vitórias!

Ao Divino Espírito Santo que iluminou e ilumina minha inteligência humana.

A Nossa Senhora das Graças que em tudo tem estado comigo!

À minha mãe que mesmo não tendo um diploma universitário é a minha melhor Educadora e a mulher mais sábia que conheço. Agradeço pelos sábios conselhos, ensinamentos e sobretudo, por nossa amizade. Cansada eu desanimei, mas ela com suas palavras que tem o dom de me acalmar não permitiu que eu desistisse, pelo contrário, fui em frente, prosseguir e cheguei até aqui.

Ao dirigente sindical, liderança e amigo Vilson Luiz da Silva, presidente da FETAEMG, que com seu compromisso com a Educação do Campo, também me apoiou e contribui na concretização dessa jornada como assessora educacional e como pesquisadora.

À minha amiga Fátima, a qual, tenho como uma mãe, que sempre tem a palavra certa na hora certa, por todo carinho e por todas as orações, muito obrigada!

Às minhas irmãs: Eliane, Erika e Emanuely. Cada uma, a seu modo me ajudaram e me fortaleceram com palavras de incentivo, carinho e preces. Sem vocês, essa conquista não teria o devido valor. Privilégio ter vocês como irmãs!

Ao meu sobrinho-afilhado Pedro Rafael, que com suas bagunças, risos e malinezas, despertou em mim a criança adormecida, me trazendo leveza nos momentos em que a ansiedade foi um fardo duro de se carregar.

Aos meus primos irmãos Anderson e Adriana, que estão comigo desde a minha formação inicial, por toda ajuda, carinho, pela amizade, pelas horas e horas de conversas, debates, divergências de opiniões, enfim, suas mãos também se fazem presentes aqui.

À minha tia Sebastiana e à minha madrinha Geralda que também foram mãe pra mim e sempre estiveram presentes em todos os momentos da minha vida!

À minha prima Naiara.

À toda direção da FETAEMG.

À todos os funcionários e assessores da Fetaemg, em especial ao Guilherme Gonçalves, Adenilson Francisco e Geraldo Paulino.

À todos os Sindicatos de Trabalhadores (as) Rurais.

À minha orientadora Maria Isabel que é uma guerreira. Que um dia ousou plantar a semente da Educação do Campo na FaE/UFMG e vem colhendo tantos frutos e continua semeando sem cessar. Uma dessas sementes sou Eu. Muito obrigada professora, companheira e militante!

À Coordenação da LeCampo, que tem lutado incessantemente pelo direito ao ensino superior dos camponeses.

Às minhas amigas Vanice, Márcia e Enia, cuja amizade é alicerçada na fé! “Quem encontrou um amigo, encontrou um tesouro”.

Às minhas amigas Patrícia e Eunice, por toda ajuda e palavras de incentivo.

Acredito firmemente que determinadas pessoas tem o dom de serem anjos. Professora Penha você é uma dessas pessoas. Obrigada por ser esse anjo, me inspirando coragem e determinação para realização desse sonho. Sua personalidade e profissionalismo me incentivam a ir além. Obrigada!

Aos amigos-irmãos de orientação: Cristiene, Luiz Ribeiro, Elizabeth Gomes, Welessandra, Alexandre, Alessandra, Naiane e Erica. A escrita de uma dissertação possui várias fases, saibam que vocês foram fundamentais em todas elas, afinal de contas, a conclusão dessa dissertação perpassa pelo compartilhamento de cada um, cada uma. Que ao lê-la vocês possam se enxergar em cada página. Sem vocês eu não teria conseguido!

Aos amigos Bruno Resende, João Begnami, Marinalva Jardim e Cynthia Souza. Cada um(a) a seu modo, colaboraram na escrita desta dissertação. Muito obrigada por todas as considerações oportunas, pelo carinho e palavras de incentivo!

Ao colega Cleper, que tive oportunidade de conhecer.

Aos funcionários do PROMESTRE: Roberta, Ângela e Raimundo. Obrigada pela paciência e cuidado para comigo!

Ao William da Livraria FaE/UFMG, cujas indicações de livros foram essenciais no desenvolvimento deste estudo e na minha formação.

Aos egressos da LeCampo participantes desta pesquisa, meus sinceros agradecimentos e admiração! Vocês são a prova de que estamos no caminho certo.

Enfim, a caminhada para desenvolver a escrita muitas vezes é solitária, é uma relação singular com os autores que nos servem de guia e bússola em nossas posições, compreensões, impressões, descobertas.... Mas, existem outros atores que merecem serem citados. Assim, quero agradecer aos estudantes da área de Ciências Sociais e Humanidades e da Matemática (LeCampo/FaE/UFMG), em especial: Jheany, João Marcos, Paula, Dener, Dênia, Gabriel, Adriane, Divina, Angélica, Lucina, Raquel...que minimizaram essa solidão. Mesmo distantes geograficamente se fizeram presentes através de mensagens, ligações e pedidos: “Ellen, me ajuda! Ellen você está bem querida? Ellen o que pensa sobre? Ellen como faz isso? Ellen, Ellen...” Saibam que ouvi-los nesse tempo teve um significado especial e inesquecível, inclusive de aprendizado. Tenham a certeza: vocês estão nessas páginas. Muito obrigada!

“A esperança tem duas filhas lindas, a indignação e a coragem. A indignação nos ensina a não aceitar as coisas como estão, a coragem, a mudá-las”.

Santo Agostinho

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as Representações Sociais de Egressos da Licenciatura em Educação do Campo LeCampo/FaE/UFMG sobre o campo, cuja trajetória perpassa pelo contexto em que vivem, sobretudo no que diz respeito às formas e as condições de acesso à educação no contexto campesino. Considera-se que as representações sociais de campo extrapolam o conceito geográfico, tendo em vista que, o território da educação do campo tem-se constituído também pelo viés de território imaterial (simbólico, político e ideológico). Neste sentido, podemos afirmar que o território da Educação do Campo está em construção e disputa. Segundo Caldart (2008) os princípios que amparam a Educação do Campo são: protagonismo dos sujeitos do campo, escola de direito e projeto de campo e de sociedade. Neste contexto, os cursos de formação de professores do campo localizam-se na luta pela Educação do campo e são frutos da organização, da articulação e das demandas dos movimentos do campo frente ao desafio da escassez de professores com formação específica para atuarem nas escolas no campo. A análise dos dados foi categorizada e organizada a fim de compreender o movimento de reelaboração das representações sociais dos egressos sobre o campo, nas suas formas de pensar, sentir e agir e como eles estão se apropriando do conceito de campo como princípio da Educação do Campo.

Palavras-chave: Campo. Egressos. Representações Sociais. Educação do Campo e Formação de Professores.

ABSTRACT

This research has as goal analyses the Social Representations of the former Graduates in Field Education LeCampo/FaE/UFMG about field, whose trajectory pass through the context in which they live, specially witch regards to forms and conditions of access to education in field context. It is considered that the social representations of field extrapolate the geographical concept, considering that the territory of Field Education has also been constituted by the domains of immaterial territory (symbolic, political and ideological). In this sense, we can say that the territory of Field Education is in construction and contest. According to Caldart (2008), the principles that support the Field Education are: protagonism of peasant, school of right and project of field and society. In this context, the formation courses of field teachers are located in the struggle for Field Education and are the fruits of organization, articulation and demands of social movements of the field, in face of the challenge of the teachers with specific formation to act in field schools. The analysis of the data was categorized and organized in order to understand the movement of reelaboration of the social representations of the former graduates on the field, in their ways of thinking, feeling and acting and how they are appropriating the concept of field as the principle of Field Education.

Keywords: Field. Former Graduates. Social Representations. Field Education. Teacher training.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CCJ – Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEB – Câmara da Educação Básica
CECIMIG - Centro de Ensino de Ciências e Matemática
CNE - Conselho Nacional de Educação
CF – Constituição Federal
CGEC – Coordenação Geral de Educação do Campo
CNEC – Conferência Nacional de Educação do Campo
CNS – Conselho Nacional dos Seringueiros
COEP – Comissão de Ética em Pesquisa
CONAB - Companhia Nacional de Abastecimento
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores (as) na Agricultura
CPT – Comissão Pastoral da Terra
ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FAE – Faculdade de Educação
FETAEMG – Federação dos Trabalhadores (as) na Agricultura do Estado de Minas Gerais
FIES – Fundo de Investimento na Educação Superior
FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
GEN - Grupo de Estudos sobre Numeramento
GM – Geneticamente Modificado
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LeCampo – Licenciatura em Educação do Campo
MEC – Ministério da Educação
MP – Medida Provisória
NEPCAMPO - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo
NETE - Núcleo de Estudos sobre o Trabalho e Educação

PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PL – Projeto de Lei
PLC – Proposta de Lei à Constituição
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária
PROCAMPO – Programa de Apoio à formação de professores
PRODOC - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Condição Docente
PRONERA – Programa Nacional de Educação nas Àreas de Reforma Agrária
ProUni - Programa Universidade para Todos
PSD – Partido Social Democrático
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PTerra – Pedagogia da Terra
REUNI - Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS – Representações Sociais
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, de Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESu - Secretarias de Educação Superior
STTR – Sindicato de Trabalhadores (as) Rurais
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TC – Tempo Comunidade
TE – Tempo Escola
UFBa – Universidade Federal da Bahia
UFJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UnB – Universidade de Brasília
UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Possíveis ações do sujeito frente ao “não-familiar” – Abordagem processual\movimento.....	43
Tabela 2: Principais fases da entrevista narrativa.....	46

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Concentração Fundiária no Brasil – 2014.....	57
Mapa 2: Distribuição das ocupações de terra no Brasil entre 1988 a 2014.....	62
Mapa 3: Distribuição dos assentamentos rurais entre 1979 e 2014.....	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais Marcos Legais da Educação do Campo.....	33
Quadro 2: Classificação dos imóveis rurais na Lei nº 8.629 de 1993.....	58
Quadro 3: Principais características da realidade agrária e agrícola brasileira nos governos federais do período de 1990 a 2017.....	59
Quadro 4: O que pensam, sentem e agem os egressos sobre o campo: Antes - Durante e Depois da LeCampo.....	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Classificação dos imóveis rurais no Estatuto da Terra.....	52
Figura 2: Características presentes na Agricultura Familiar Camponesa x Agronegócio.....	64
Figura 3: O processo da organicidade das turmas do LeCampo.....	91
Figura 4: Coleção Caminhos da Educação do Campo.....	93
Figura 5: Movimento das Representações Sociais dos egressos sobre o campo.....	12

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE 1: Roteiro da entrevista narrativa.....	152
APÊNDICE 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	153
APÊNDICE 3: Pesquisas relacionando o Paradigma da Educação do Campo com a Teoria das Representações Sociais.....	155
APÊNDICE 4: Proposta de Produto Educacional.....	158
ANEXO 1: Autorização para a realização da pesquisa aprovada pela coordenação do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo/FaE/UFMG).....	173
ANEXO 2: Parecer de aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (COEP/UFMG).....	174

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1: REFERENCIAIS TEÓRICO - METODOLÓGICOS	25
1.1 - Aspectos históricos da luta pelo direito à Educação do Campo	26
1.2 Projeto de escola articulado à um projeto de campo e de sociedade: princípio da Educação do Campo	389
1.3 A Teoria das Representações Sociais como instrumento para escutar os sujeitos	433
1.4 Procedimentos Metodológicos.....	477
CAPÍTULO 2: RURAL E CAMPO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	51
2.1 - Campo no Brasil	52
2.2 Territórios da Educação do Campo: em construção e em disputa.....	73
2.3 Política Pública de Formação de Professores do Campo.....	80
2.3.1 Contexto da pesquisa: Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo) - os camponeses chegam à UFMG	899
CAPÍTULO 3: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM MOVIMENTO – DO ESTRANHO OLHAR SOBRE O CAMPO PARA O FAMILIAR PERTENCIMENTO A ESSE TERRITÓRIO	102
3.1 - Perfil dos egressos	102
3.2 - Categorias de análise	102
3.2.1 A relação de pertencimento ao campo: reconhecimento da identidade como ponto de partida no processo de reelaboração das representações sociais sobre o campo.....	103
3.2.2 Conversando sobre o MSTTR: Como o vínculo, a participação e a militância influenciaram no processo de reelaboração das representações sociais dos egressos sobre o campo	107

3.2.3 O significado e a trajetória de acesso à escola como aspecto constituinte na reelaboração das representações sociais dos egressos sobre o campo	116
CAPÍTULO 4: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO SOBRE O CAMPO	127
4.1 - Movimento das Representações Sociais: o que pensam, sentem e agem os egressos da licenciatura em Educação do Campo sobre o campo.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL.....	138
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	152
ANEXOS	1563

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é escrita num momento de disputa acerca da continuidade das políticas públicas de Educação do Campo, no qual, o atual cenário político se apresenta com concepções conservadoras e hegemônicas, provocando um desmonte na construção de uma política educacional vinculada às classes populares, inclusive com apoio da mídia brasileira que se utiliza dos discursos pejorativos para mobilizar representações sociais distorcidas e negativas sobre o campo e suas populações. Além disso, essa pesquisa é fruto da minha formação escolar e profissional, da atuação como bolsista no Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA)¹ e da minha trajetória como assessora educacional da FETAEMG² com os movimentos sociais e sindical do campo e universidades, na luta pela garantia do direito à Educação do Campo. Neste sentido, minha inserção nessa pesquisa se dá com o despertar de inquietações acerca do conhecimento e reflexão sobre temas antes desconhecidos da realidade camponesa, dentre elas, a temática deste estudo: Representações Sociais de egressos da Licenciatura em Educação do Campo sobre o Campo.

Este estudo vincula-se ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Representações Sociais (GERES) e ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo (NEPCAMPO), integrante da Linha de Pesquisa Educação do Campo do Programa de Pós Graduação em Educação e Docência da UFMG, que está desenvolvendo também a pesquisa “As

¹ Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA), nascido das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, vem alfabetizando e formando milhares de trabalhadores e trabalhadoras das áreas de reforma agrária em diferentes níveis e modalidades de ensino. É considerado por muitos como a sementeira das políticas públicas de Educação do Campo, foi criado em 1998, envolvendo projetos de alfabetização, ensino fundamental e médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), médio profissional, graduação e pós-graduação. É importante destacar que esse programa institui possibilidades reais de ressignificação do conteúdo e da metodologia dos processos de educação formal, através da participação e da adoção da metodologia de alternância, que permitem que os sujeitos do campo conciliem o estudo com o trabalho no campo. Segundo dados do INCRA, IPEA e a Cátedra Unesco de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo (Unesp), de 1998 a 2011 foram beneficiados 164.894 educandos (as).

² Fundada em 27 de abril de 1968, a Federação dos Trabalhadores (as) na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG) tem o compromisso de defender os interesses dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Suas áreas de atuação contemplam políticas sociais para jovens, mulheres e terceira idade, assalariados rurais, agricultores familiares, acampados e assentados da reforma agrária. Disponível em <http://www.FETAEMG.org.br/institucional/a-FETAEMG> Acesso em 21-05-2017.

repercussões nas trajetórias de vida dos sujeitos que se formaram no curso de Licenciatura em Educação do Campo” (LeCampo/FaE/UFMG), da qual, fazemos parte.

Assim, a pesquisa apresenta como questão: Como os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo/FaE/UFMG), estão construindo suas representações sociais sobre o campo? Quais elementos constituem as representações sociais dos egressos sobre o campo? Em que medida os egressos se apropriaram do conceito de campo como território em disputa da Educação do Campo?

De acordo com Fernandes (2009, p. 198) “território é uma das categorias de análise da Geografia e recentemente tornou-se um conceito muito utilizado por diversas ciências que se ocupam dos processos de produção do espaço”. E, considerando que o curso é um contexto gerador de mudanças, a proposta é analisar as formas de pensar, sentir e agir desses egressos, buscando investigar e compreender esse movimento de reelaboração com base na organização do pensamento das Representações Sociais (RS).

Ao analisar as representações sociais de egressos sobre o campo, foi possível compreender como interage os seus aspectos cognitivos, suas maneiras de agir e de produzir conhecimento, a partir das suas trajetórias de vida e envolvimento, vínculo e sentimento em relação ao campo.

Formulada em meados de século XX, em 1961, pelo psicólogo social Serge Moscovici, a abordagem da Teoria das Representações Sociais (TRS) projeta-se numa perspectiva interacionista. Moscovici (2012, p. 58) compreende que “qualquer representação é uma representação de alguma coisa”. E essa representação é fruto de trocas, de partilha das diferentes maneiras de ver, de agir e sentir o mundo, no qual, os indivíduos influenciam-se reciprocamente. Para a realização desta pesquisa, utilizaremos especificamente a abordagem processual de Jodelet (2001), que visa o estudo dos processos de construção e elaboração das representações sociais. Jodelet tem sido considerada como divulgadora e especial continuadora da obra de Moscovici, evidenciando a pertinência e fecundidade da TRS. Tomamos também como referência as contribuições de Antunes-Rocha (2012) ao propor estudos sobre as representações sociais que são construídas para tornar familiar o não familiar (estranho) em situações propensas a mudanças e em movimento, cujas pesquisas nesta

perspectiva são desenvolvidas pelo Grupo de Estudos em Representações Sociais, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (GERES/FaE/UFMG):

O GERES se organiza com profissionais de diferentes campos do conhecimento cujo foco de interesse é a produção de saberes sobre as representações sociais em mudança, que denominamos de representações sociais em movimento. [...]com o objetivo de abrir um espaço para debater as possibilidades e limites do estudo das representações sociais em contextos geradores de mudança. (ANTUNES-ROCHA, *et al*, 2013 apud CARVALHO, 2015, p. 102).

No âmbito do GERES/FaE/UFMG, no período de 2013 a 2017, foram desenvolvidas as seguintes pesquisas relacionando o paradigma da Educação do Campo com a Teoria das Representações Sociais: “Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo; Representações Sociais de Educandas e Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a Leitura de Textos Acadêmicos; Práticas artísticas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das representações sociais; Ensinar – Incentivar - Mediar: Dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAS sobre os processos de ensino/aprendizagem”; Educar em prisões: um estudo na perspectiva das Representações Sociais; Representações sociais de educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a violência; A escrita de educandos (as) em formação para atuação nas escolas do campo na perspectiva das Representações Sociais”.³

A categoria *campo* está presente nas pesquisas acima citadas, o que também nos permite compreender e dizer que o campo é representável nas RS. Tal afirmação baseia-se em Moscovici (2015, p. 46): “representação = imagem/significação, em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem”. Assim sendo, na representação de campo construída pela escola, pela mídia, pelas políticas públicas governamentais e outras fontes prevalece a imagem/ideia de um lugar inóspito, atrasado, sem

³ Essas pesquisas constam nas referências bibliográficas e no apêndice 3.

perspectiva de vida, onde as pessoas que lá residem são “coitadinhas”, “ignorantes”, sem conhecimento, sem saber. Na contramão dessa representação, temos o contexto desta pesquisa – o curso de Licenciatura em Educação do Campo (FaE/UFMG), um curso que valoriza o campo, seus sujeitos e seus saberes, sendo considerado um contexto gerador de mudanças, capaz de provocar alterações na construção das representações sociais dos egressos sobre o campo.

A escolha do referencial teórico da TRS justifica-se porque a abordagem teórica permite compreender e explicar tensionamentos presentes no modo de pensar, sentir e agir dos sujeitos que estão em contextos suscetíveis às mudanças, a exemplo, os sujeitos que concluíram sua formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo/FaE/UFMG), cuja gestação se dá na defesa de um projeto de campo baseado na agricultura familiar camponesa em contraponto ao agronegócio. Segundo Mazzetto (2007, p. 48) “Os sujeitos sociopolíticos que melhor representam o agronegócio no cenário nacional são atualmente intitulados *ruralistas* (...), *latifundiários* e *grileiros*. Apesar disso, não são eles hoje os protagonistas desse campo e sim, as corporações transnacionais do sistema agroalimentar global”.

Contrário a isso, Carvalho e Costa (2012), tecem considerações sobre a agricultura de base camponesa, que estão contidas no dicionário da Educação do Campo⁴. Os autores destacam que o modo de vida e de produção próprios desse tipo de agricultura estão de tal forma associados um ao outro que, as famílias tendo acesso à terra suprem suas necessidades, ao mesmo tempo que, no decorrer da formação social brasileira, forjaram e teceram um:

Mundo econômico, social, político e cultural que se produz, reproduz e afirma na sua relação com outros agentes sociais (...). As unidades de produção camponesas, ao terem como centralidade a reprodução social dos seus trabalhadores diretos, que são os próprios membros da família, apresentam uma racionalidade distinta daquela das empresas capitalistas, que se baseiam no assalariamento para a obtenção de lucro (CARVALHO & COSTA, 2012, p. 28).

⁴ O dicionário da Educação do Campo é uma obra de produção coletiva e seu objetivo é apresentar uma síntese da compreensão teórica da Educação do Campo. Possui 113 verbetes e envolveu 107 autores em sua elaboração. Consta na referência bibliográfica.

Essa pesquisa também tem como base o referencial teórico da Educação do Campo com as autoras Caldart (2008, 2009, 2012), Antunes-Rocha (2011, 2012, 2016) e Molina (2011, 2012) em seu aspecto histórico, conceitual, luta política dos movimentos sociais e sindical do campo e políticas públicas; de território na perspectiva dos autores Haesbaert (2009), Raffestin (1980) e Fernandes (2006, 2008, 2009), e para analisar a categoria campo utilizamos Martins (2015) e Oliveira (2004, 2007).

Dessa forma, como dito, propomos investigar como se dá o movimento⁵ em torno da construção das representações sociais de egressos da Licenciatura em Educação sobre o campo, ou seja, quais elementos estão contidos nessas representações sociais sobre o campo, antes, durante e após sua formação na LeCampo. Assim, esse estudo ainda destaca sua importância, já que, considera a necessidade de acompanhamento do curso, com vistas à garantia de que os princípios e práticas estejam contribuindo para a ampliação da oferta escolar no campo. Esse aspecto da pesquisa confere considerável contribuição na compreensão de como tem se constituído a política de formação de professores do campo vinculada à luta das populações do campo, pelo direito de produzir e reproduzir suas vidas a partir do território onde se relacionam.

Nesta perspectiva, pautar políticas públicas para o campo é algo cada vez mais necessário e urgente, em especial na área da educação, já que, o passivo herdado pelos trabalhadores do campo é histórico, cujas consequências perduram até o presente, e tais políticas têm um papel fundamental no percurso de um novo pronunciar dos sujeitos do campo frente ao cenário de negação e violação dos direitos. Neste sentido, a demanda por cursos de formação de professores do campo, além de compor a agenda de luta desde a gênese da Educação do Campo, inclusive, sendo pautada no I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (ENERA) realizado em 1997 e também inserido no PRONERA, é uma estratégia de resistência tanto no âmbito da disputa de projetos de campo e de sociedade,

⁵ Movimento aqui é compreendido como a ação de negação, manutenção e/ou modificação das representações sociais acerca de um objeto (ANTUNES-ROCHA, 2012).

quanto na esfera das políticas públicas de formação de professores – imbuídas de potencialidades capazes de provocar mudanças nos sujeitos em formação.

Nas palavras de Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 221):

(...) quando os movimentos sociais e sindicais, no final da década de 1980, pautam as instâncias de governo reivindicando escolas do campo, está presente como ponto central a preocupação com formação docente qualificada e pertinente às necessidades do contexto onde irá atuar.

Assim, no bojo dessas lutas pela garantia de professores específicos, e em especial como fruto de mobilizações e reivindicações dos movimentos sociais e sindicais do campo por uma política de formação inicial para professores do campo, tem-se em 2007 a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo como nova modalidade de graduação, nas instituições de ensino superior no Brasil - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)⁶. Contudo, é importante destacar que anterior a 2007, foi implantado um projeto piloto em quatro universidades: Universidade Federal de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS). De acordo com Brito e Molina (2016, p. 1724): “dos 4 (quatro) projetos pilotos dois (UnB e UFMG) obtiveram êxito em sua transformação em curso regular nas Universidades e vêm protagonizando um trabalho pioneiro”. Atualmente, 47 (quarenta e sete) universidades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ofertam o curso de Licenciatura em Educação do Campo em todo o país.

Desse modo, a Educação do Campo diferente da Educação Rural⁷ (denominação dada ao ensino nas áreas rurais), surge da luta política e organização dos movimentos sociais e sindical do campo pela garantia do direito à educação. São propostas antagônicas, com concepções educacionais distintas, já que, a educação rural serve-se da lógica de educação

⁶ Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.

⁷ A primeira referência à educação rural é registrada em 1923. Com a implantação do Estado Novo, na Constituição de 1937 o debate da profissionalização traz à tona o debate sobre o ensino agrícola (Silva, 2015, p. 18)

bancária Freire (2014) e é externa à realidade camponesa, enquanto que a Educação do Campo traz a marca do protagonismo dos sujeitos do campo, das experiências de resistência para permanecerem em seus territórios e propõe um projeto de campo e de sociedade com base na agricultura familiar camponesa. Para Freire (2014, p. 81; 82): “Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (...) é um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”. Esse tipo de educação contradiz a educação libertadora defendida por Freire (2014) que é justamente o oposto, uma vez que, para ele a educação libertadora segundo o “seu impulso inicial conciliador (...) implica a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos (...) a serviço da libertação” (FREIRE, 2014, p. 82; 87).

Foi na I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo em 1998, que de acordo com Caldart (2008, p.1) aconteceu “o momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo”: Educação do Campo. Batismo esse que em quase duas décadas ganhou atenção da academia, gestores públicos, criou agenda nas políticas de Estado nas três instâncias, ganhou status de política pública através do Decreto Federal nº 7.352/2010 e, atualmente vem se constituindo como categoria de análise.

Contudo, diante da conjuntura política que por ora vigora no Brasil, um cenário de retrocessos no que tange a direitos historicamente adquiridos, essas conquistas estão ameaçadas, já que, as lutas dos trabalhadores do campo por terra, crédito, saúde e tantos outros direitos sociais, perpassa pelo conhecimento, pelo acesso a uma educação libertadora e emancipatória como ensinou Paulo Freire, para que instrumentalizados de conhecimento e consciência política, os sujeitos do campo lutem por seus direitos.

No que tange à formação de professores do campo, ressalta-se que no âmbito do projeto de sociedade dominante é possível observar que boa parte dos professores que atuam nas escolas ditas “rurais” não possuem formação superior e muito menos formação específica para atendimento às populações do campo. Esse dado pode ser constatado em Antunes-Rocha e Carvalho (2016), ao afirmar que 22% dos docentes que atuam nas escolas rurais do Brasil

possuem o mesmo nível de ensino em que estão atuando. Diante disso, os egressos da Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo/FaE/UFMG) apresentam-se como profissionais com formação específica para atuarem nas escolas do campo.

Desse modo, parte-se da hipótese de que os egressos da Licenciatura em Educação do Campo, durante sua formação no curso vivenciaram situações que os provocaram a reelaborarem suas representações sociais sobre o campo. Uma segunda hipótese refere-se ao fato de que os egressos vinculados a movimentos e/ou organizações do campo, constroem representações sociais a partir dos princípios da Educação do Campo devido às significações de luta pela educação enquanto direito.

Os cursos de formação de professores do campo localizam-se na luta pela Educação do Campo como direito e são frutos da organização, da articulação e das demandas dos movimentos e organizações do campo frente ao desafio da escassez de professores com formação específica para atuarem nas escolas no campo. Esta política de formação de professores do campo estrutura-se e mantém-se nesse âmbito, daí a necessidade de acompanhamento do curso, com vistas à garantia de que os princípios e práticas estejam contribuindo para o fortalecimento da política pública de Educação do Campo para ampliação da oferta escolar no campo.

Este estudo revela-se importante no sentido de possibilitar a compreensão de como os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo/FaE/UFMG) estão construindo suas representações sociais sobre o campo, quais desafios e possibilidades eles vivenciam nesse processo. Além disso, a presente temática de estudo: curso de formação de professores do campo associado à abordagem da TRS, tem-se constituído como um campo de pesquisa em potencial, podendo ser aprofundado em diversas áreas do conhecimento.

O texto está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo são apresentados os pressupostos teóricos e metodológicos que embasam a presente pesquisa. O referencial teórico norteador de todo o estudo perpassa pela Educação do Campo enquanto direito, relacionando-o com o princípio da Educação do Campo – projeto de escola articulado à um projeto de campo e de sociedade e pela abordagem da Teoria das Representações Sociais

(TRS). Descreve-se ainda o itinerário metodológico, bem como, o instrumento de coleta de dados, que são as entrevistas narrativas com base em Jovchelovitch e Bauer (2013).

No segundo capítulo buscou-se fazer uma discussão geral sobre o conceito de Rural e Campo, contextualizando a disputa presente na construção do território da Educação do Campo. É apresentada a criação da Política Pública de Formação de Professores do Campo e a constituição do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo) da Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Neste contexto, no decorrer do capítulo são feitas denúncias acerca do processo histórico de negação do direito à educação aos povos do campo e, anúncios na perspectiva de mostrar os avanços da luta, mas também os novos desafios que estão colocados na atual conjuntura política brasileira.

No terceiro capítulo é apresentado o perfil dos sujeitos da pesquisa. É possível perceber que os egressos da Licenciatura em Educação do Campo estão, a partir da sua inserção na LeCampo, reelaborando suas representações sociais sobre o campo numa perspectiva de território, lugar de disputa material e imaterial - lugar de conhecimento, de cultura, de lutas, de potencialidades e possibilidades.

No quarto capítulo, os dados da pesquisa são inseridos e analisados. Nas análises mostra-se o movimento das representações sociais dos egressos sobre o campo. Com a realização das entrevistas narrativas constatou-se que os elementos: identidade, relação com o MSTTR e o significado e a trajetória de acesso à escola compõem elementos nesse movimento de reelaboração das representações sociais.

E, por fim, as considerações finais deste trabalho, inferem que as políticas públicas de formação de professores do campo é um contexto gerador de reelaboração das representações sociais dos egressos sobre o campo. Tais reflexões evidenciam que o acesso dos sujeitos do campo ao ensino superior tem construído fatos de uma nova História no que tange à luta pelo direito à Educação do Campo.

Como produto educacional, propõe-se uma cartilha educativa que poderá ser utilizada pelo MSTTR em seus processos de formação política sindical e pelos professores (as) das escolas do campo nos processos de escolarização.

CAPÍTULO 1: REFERENCIAIS TEÓRICO - METODOLÓGICOS

Então o camponês descobre que tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história.

Paulo Freire

A partir da citação de Paulo Freire que abre esse capítulo, faz-se um resgate histórico da constituição conceitual da Educação do Campo, do protagonismo dos movimentos sociais e sindical do campo, apresenta aspectos das condições de acesso e/ou da negação do direito à educação aos povos do campo e coloca em pauta os avanços e os novos desafios que se seguem com a instituição da Educação do Campo como política pública através do Decreto Federal nº 7.352/2010.

Aliado a isso, situa-se a criação da Licenciatura em Educação do Campo no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais, contexto em que os sujeitos e o objeto desta pesquisa estão inseridos e que de acordo com Ribeiro (2016, p. 24) “a experiência da FaE-UFMG é pioneira uma vez que serviu de projeto piloto para a avaliação e implementação em demais cursos no Brasil, assim como por se organizar como uma das experiências mais bem sucedidas no âmbito dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo”. Assim, ainda nesta seção, o termo *Educação do Campo* é tratado de forma a possibilitar maior compreensão acerca da sua emergência enquanto paradigma.

Esta pesquisa se propõe investigar as representações sociais de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG sobre o campo, considerando os contextos em que estes sujeitos estão inseridos, seja de forma individual e social, uma vez que as RS “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com o objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22).

Nessa direção, ao utilizar a teoria de RS em pesquisas de Educação do Campo, busca-se compreender como os egressos estão reelaborando suas representações sobre o campo, principalmente ao reafirmar ou “negar” a proposição de outro projeto de campo e de sociedade.

Este estudo se constrói na perspectiva processual e em movimento, ou seja, os sujeitos pesquisados vivenciaram ou vivenciam desafios e possibilidades na construção das suas representações sociais o campo. Em suma, este capítulo traz a organização do itinerário metodológico construído para realização deste estudo, considerando o contexto em que se inserem os sujeitos e o objeto de pesquisa. Como afirma Sá (1998, p. 24) “na construção do objeto de pesquisa precisamos levar em conta simultaneamente o sujeito e objeto da representação que queremos estudar”.

1.1 - Aspectos históricos da luta pelo direito à Educação do Campo

Para falar da luta pela Educação do Campo como direito é preciso considerar a afirmação de Silva (2004, p. 1):

A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais camponeses não precisavam aprender a ler e escrever, visto que nessa concepção para desenvolver o trabalho agrícola não precisava de letramento.

A esse fato histórico, Neto (2013, p. 27), argumenta que “o poder público também se mostrou ausente, já que a agricultura apresentava-se como um setor em que as relações de trabalho não demandavam maiores qualificações para a sua “modernização”. Neste sentido, pergunta-se: essa realidade mudou considerando o tempo presente? Haja vistas que, a resposta não seja tão positiva como deveria ser, mas também não se pode negar os avanços, bem como os desafios que podem ser encontrados no decorrer do texto.

Dentro dessa reflexão, a contribuição de Silva (2015, p. 18) é válida, pois, reafirma uma parte da história que vem sendo denunciada “(...) persiste a hegemonia da educação capitalista no campo, que entende não ser necessária uma educação para além das primeiras letras e, definitivamente, não questionadora do sistema onde está inserida”. Somado a isso, atualmente estamos vivenciando um cenário de perda de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora deste país, que exige dos sujeitos do campo sabedoria política e um

nível de articulação capaz de forjar estratégias de contraponto às incessantes forças conservadoras e ideológicas.

Mas, como falar de direito à Educação do Campo, se a reforma agrária – chão dessa luta não se materializou? Pelo contrário, o agronegócio continua avançando no campo. É justamente nesse impasse que inicialmente parece contraditório, que se localiza a luta por uma educação que dê conta de superar e transformar essas realidades denunciadas, que possa alimentar a esperança e as conquistas contra o latifúndio e a exploração dos mais pobres.

Há vinte anos, o conceito e o nome Educação do Campo não existiam. Quando se falava em ensino nas áreas rurais, a expressão mais conhecida era educação rural. Parafraseando Fernandes (2006), a Educação Rural foi construída e é reproduzida pelos princípios do paradigma do modelo agrícola/agrário do sistema capitalista de produção, em que os camponeses vivem a subordinação⁸ ao capital, não sendo, portanto, protagonistas do seu processo educacional.

Na trajetória de luta pela garantia do direito à educação, os movimentos sociais e sindical do campo, diante da insuficiência da oferta, precárias condições de acesso, despreparo dos professores, ausência de materiais pedagógicos e currículos descontextualizados, organização tempo-espaço não condizente com os tempos e dinâmica do campo (fatores que caracterizam a educação rural), começam a interrogar a educação ofertada no campo e se articulam na construção de outro projeto de campo, de outra educação e de uma nova base epistemológica.

Um marco histórico da origem da luta pela Educação do Campo foi a realização do I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (I ENERA) realizado em 1997 e também a criação do Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA) em 1998. O PRONERA é considerado como a sementeira das conquistas que se tem hoje na Educação do Campo e, desde sua criação, envolveu projetos de alfabetização,

⁸ De acordo com Neto (2013, p. 27), essa realidade é permeada por um nova ideologia, ou seja, da substituição do “trabalho artesanal e da enxada” pela nova “empregabilidade”, que exigirá “novos conhecimentos, novas mentalidades, nova formação técnica” (...) discutem-se formas educativas de integração do agricultor nessa nova realidade e busca mudar as mentalidades para que o morador do campo possa se adequar ao “novo mundo rural” sem questioná-lo (...) de forma acrítica, subordine-se ao novo processo produtivo vinculado ao agronegócio.

ensino fundamental e médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), médio profissional, graduação e pós-graduação, possibilitando a garantia do direito à educação às populações do campo. A esse respeito, Santos (2012) nos certifica que:

(...) a presença dos camponeses, como sujeitos coletivos de direitos, no ambiente acadêmico, têm fortalecido a perspectiva de novas práticas nos campos do ensino e da pesquisa, não como novidade pedagógica, mas como práxis, resultado de uma interação entre sujeitos historicamente estranhos – daí tratar-se de uma interação que nem sempre é pacífica, mas, ao contrário, é normalmente tensa e conflitiva e, por isso mesmo carregada de potencialidade emancipatória (SANTOS, 2012, p. 632).

Desse modo, os sujeitos do campo ao pautarem uma política pública de Educação do Campo, eles querem a garantia do direito, a garantia de uma escola associada às suas lutas e, acessando à escola, eles querem currículo contextualizado, professores com formação específica, infraestrutura de qualidade, bibliotecas, laboratórios, calendário segundo as especificidades locais (...) Segundo Antunes-Rocha e Carvalho (2015, p. 19), “os povos do campo lutam por uma educação vinculada aos processos de produção e reprodução da vida, isto é, colocar a escola como uma produção no contexto econômico, político, social e cultural no processo histórico de formação da sociedade brasileira”.

Dando continuidade, Caldart (2012, p. 257) diz que a Educação do Campo “nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, mas foi alterada por “Por uma Educação do Campo”. Essa mudança se dá em função de compreender a Educação do Campo para além dos processos de escolarização, entendendo que a “educação tem relação com a cultura, com valorização, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social” Kolling, Cereoli e Caldart (2002, apud Caldart 2012, p. 258). Caldart ainda aprofunda que:

O argumento para mudar o termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo aparece nos debates de 2002, realizados no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo à Diretrizes

Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo⁹ (Brasil, 2001) e com a marca de ampliação dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos nessa luta. (2012, p. 258)

Dá a afirmação da autora supracitada “a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento” (2012, p. 259), isso quer dizer que os sujeitos coletivos que se articulam em torno da luta por terra, território, trabalho, os fazem também por uma educação pública, acessível aos camponeses em sua diversidade (Decreto Federal nº 7.352/2010), em suas especificidades e demandas.

Assim, fica evidente que aos camponeses foi negado o direito à educação, que cansados de serem excluídos dos processos de escolarização, nos anos de 1980 se articulam como sujeitos coletivos em conjunto com outros setores da sociedade, fazendo emergir no país um movimento de luta pela educação, em especial, a Educação do Campo. Como já dito, a expressão do campo e não rural, denomina algo novo, um paradigma, uma educação protagonizada pelos seus sujeitos.

Importante dizer que nos utilizamos do termo “paradigma” embasados em Kuhn (1993) para tentar conceituá-lo, cuja formulação e compreensão do termo parte da sua experiência como cientista, ao afirmar que:

Paradigma nada mais é o fruto da ciência de grande importância que envolve no mesmo instante uma teoria e algumas aplicações típicas aos resultados das experiências e das observações. Neste sentido, o surgimento e o fim de paradigmas são resultados de transformações que ocorrem nas realidades e nas teorias, compreendendo o conhecimento como um processo infinito (KUHN, 1994, p.38).

Assim, a Educação do Campo se firma enquanto paradigma contestando e confrontando a educação rural no campo brasileiro, em que, movimentos e organizações sociais e sindicais do campo a partir das suas experiências e práticas educativas, têm fornecido novos pressupostos, práticas e valores no âmbito das teorias educacionais.

⁹ Diretrizes instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002 – Primeira normativa da Educação do Campo conquistada.

Nesta direção, na busca de colocar fim a política da negação do direito à educação, entra em cena da educação brasileira os sujeitos do campo (MOLINA, 2012), que demandam entrar pela porta do direito, não menos que isso. Chauí (2003, p. 334) nos ajuda a apreender e a diferenciar direito das demais categorias, “um direito, ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais”.

Portanto, é importante dizer que ao constatarem a ausência da escola, essa ausência compreendida tanto no âmbito da oferta escolar inexistente no campo, quanto a ausência de uma organização político-pedagógica que os considere como sujeitos de direito, de acordo com Diniz-Menezes (2013), na década de 1980, movimentos sociais e sindicais, igreja, organizações governamentais e não governamentais e universidades se lançam na realização de encontros, seminários, pesquisas e publicações, visando debater e colocar na agenda política a questão da escolarização dos povos do campo.

Em outras palavras, a Educação do Campo ganha cada vez mais materialidade no momento em que os camponeses pautam: precisamos ter acesso à escola, acesso à universidade, ao mesmo tempo eles questionam o modelo de educação ofertado nas áreas rurais, alimentado pela lógica capitalista de educação enquanto aparelho ideológico Althusser (1985)¹⁰. A esse respeito, Caldart diz que:

Portanto, é imprescindível que não se separe a Educação do Campo da totalidade maior que a contém: “[...] que não se pense a Educação do Campo fora da contradição fundamental entre capital e trabalho e, pela nossa opção de classe, sem o objetivo de superação das leis fundamentais de funcionamento da lógica de produção que move o capitalismo: exploração do trabalho e exploração da natureza” (CALDART, 2015, p. 5).

¹⁰ Em sua obra *Os Aparelhos Ideológicos do Estado* (1985), Louise Althusser, marxista francês, discorre que a ideologia na qual funcionam os aparelhos ideológicos de Estado, é unificada sob a ideologia dominante, ou seja, a igreja, a escola, a família, os partidos políticos, a mídia etc funcionam para o mesmo objetivo: a reprodução do sistema capitalista de produção e se constitui também como o lugar da luta de classes.

Por isso, como afirma Jesus (2015), no Brasil a luta pela educação pública com qualidade social frente ao grande capital é uma constante. Prova disso, foi a ocupação em massa das escolas e universidades públicas ocorrida no ano de 2016, na eminência da aprovação da PEC 55/2016¹¹ que além de congelar investimento de recursos nas políticas sociais, impacta a educação pública brasileira, sobretudo, nas condições de trabalho dos professores, contribuindo para o violento processo de privatização da educação básica, sobretudo, a superior. Conjugado com o processo de concentração de riquezas nas mãos de poucos, esse processo de privatização da educação revela uma crise não só da educação, mas da instituição pública como um todo.

Neste contexto, vale lembrar que a década de 1980 é marcada ainda pelo processo de *redemocratização*¹² do Brasil, e pela resistência dos trabalhadores do campo na luta pela educação, como dito anteriormente, constituindo desde esse período como conteúdo importante da luta pela Reforma Agrária, no qual, os trabalhadores do campo massificaram sua organização buscando avançar nas suas reivindicações e na luta contra a lógica perversa do capital.

Como expoente da luta pelo acesso à terra, é imprescindível citar dois acontecimentos que marcam e demarcam essa luta: O massacre em Corumbiara (1995)¹³ e em Eldorado dos Carajás (1996)¹⁴. Jesus (2015, p. 169) diz que essas lutas “não acontecem isoladas nesse

¹¹ A Proposta de Ementa à Constituição (PEC 241/55 de 2016) – conhecida como a PEC do Teto dos Gastos Públicos, que prevê o congelamento dos gastos públicos por 20 anos, propõe alteração no ato das disposições constitucionais transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Essa PEC foi aprovada em segundo turno no Plenário do Senado, no dia 13-12-2016, com 53 votos a favor e 16 contrários. Disponível em www12.senado.leg.br Acesso em 19-02-2017 às 12:43. É alvo de muitas críticas dos movimentos sociais e sindicais do campo e da cidade.

¹² De acordo com Sauer (2012, p. 105), com o processo de redemocratização política do Brasil, o qual teve início em fins dos anos 1970, resultando no primeiro governo civil, em 1985, e no processo Constituinte, entre 1987 e 1988, os movimentos sociais agrários retomaram e deram um caráter nacional às lutas por terra.

¹³ O massacre de Corumbiara, ocorrido no município de mesmo nome em Rondônia, foi o de maior repercussão. Nele, policiais entraram em confronto com camponeses sem-terra que estavam ocupando uma área, resultando na morte de 10 pessoas, entre elas uma criança e dois policiais. O número oficial de mortos no massacre é de 16 pessoas. (Silva, 2012, p. 19).

¹⁴ O massacre de Eldorado dos Carajás, conflito fundiário, ocorreu em 17 de abril de 1996, no estado do Pará, no qual, foram assassinados dezenove trabalhadores rurais camponeses e cento e sessenta nove feridos. A chacina promovida pela polícia militar, sob a gestão do governo (PSDB). Disponível em www.cptnacional.org.br Acesso em 19-02-2017 às 13 hrs. O massacre em 2018 completará 22 anos.

período, mas se articulam a outras lutas de trabalhadores, contrárias ao processo de globalização e ao neoliberalismo que avançava, financiando e apoiando candidaturas nos países periféricos ou em desenvolvimento para atender aos interesses do grande capital”.

Isso nos remete a uma análise do que se refere ao Estado Democrático de Direito, inclusive dado o momento político nacional, de forte avanço das fronteiras agrícolas, do agronegócio pelas vias da mineração, da não realização e negação da necessidade da reforma agrária, da tentativa de esvaziamento dos movimentos e organizações do campo e das políticas por eles pautadas e conquistadas.

Apropriando das palavras de Freire (2000, p. 136) “E nós *estamos ainda* no processo de aprender como *fazer democracia* (grifo do autor). E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo”. Com base nesse entendimento, Caldart (2012, p. 257) argumenta que:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedades nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

A esse respeito ainda podemos dialogar com Munarim (2011), que nos permite conceituar a Educação do Campo como um movimento de luta contra hegemônica. Gramsci (2012), ao desenvolver o conceito de hegemonia¹⁵ como ação de classe, ele o faz a partir da burguesia italiana, no qual, defende a construção de uma contra hegemonia, em outras palavras, uma ação que põe fim ao poder de uma classe sobre a outra – contra cultura.

¹⁵ “O conceito de hegemonia integra a tradição marxista e foi sistematizado por Antônio Gramsci (1891-1937), (...) jornalista e pensador marxista italiano”, que também utilizou o conceito de “Estado ampliado (sociedade civil + sociedade política), aprofundando e reformulando o “conceito e hegemonia (...) para explicar as formas específicas de produção e organização do convencimento em sociedades capitalistas e para pensar as condições das lutas das classes subalternas.

A partir do exposto, pode-se considerar que a Educação do Campo surge como contraponto ao modelo de desenvolvimento excludente, recolocando o campo e a demanda por políticas públicas de educação em um patamar onde o campo deixa de ser concebido como símbolo de atraso e passe a agregar a concepção de espaço de (re) produção da vida e do conhecimento, com “*gente*” e com escolas. Essa questão permite-nos compreender o campo como território, como afirma Fernandes (2006, p. 38): “compreendendo o Campo como um território, a Educação precisa ser pensada para o seu desenvolvimento. Outro ponto importante é a garantia da escola no campo em oposição ao seu fechamento”.

A Educação do Campo para além de uma proposta pedagógica e política que se posiciona na luta pela garantia do direito, no fortalecimento do camponês, da agricultura familiar camponesa e da reforma agrária – tem conquistados a custo de muito esforço e articulação marcos legais que oferecem arcabouço jurídico para implementação da política pública de Educação do Campo. Contudo, convivem duas faces nesse processo: os limites e as possibilidades de efetividades destes. De acordo com Arroyo, a importância dos marcos legais da Educação do Campo, reafirma o que ela está por realizar no âmbito das instituições de ensino e que é preciso ser garantida de todas as formas a continuidade e o aprimoramento da política, já que são forjados: “novos valores, nova cultura, nova identidade, nova consciência de dignidade, nova consciência de direitos” (ARROYO, 2005, p. 48).

A fim de melhor dialogar sobre os marcos legais da Educação do Campo, optou-se pela construção de um quadro que traz desde o primeiro marco normativo em 2002 – as Diretrizes Operacionais para as Escolas de Educação Básica do Campo, instituída pela Resolução nº 1 do CEB/CNE e os demais marcos até os dias atuais, bem como, sua finalidade e a data em que são publicados, já que, estes contribuem na implementação da política pública de Educação do Campo.

Quadro 1: Principais Marcos Legais da Educação do Campo

Marco Legal	Finalidade	Ano de
-------------	------------	--------

		Publicação
Portaria nº 10	Criação do Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA).	1998
Resolução CNE/CEB nº 01	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	2002
Parecer CNE/CEB nº 01	Determina como dias letivos a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).	2006
Resolução CNE/CEB nº 02	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.	2008
Decreto Federal nº 7.352	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.	2010
Lei nº 12.960	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.	2014
Resolução nº 2820	Institui as Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais.	2015
Decreto nº 8.752	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.	2016
Portaria nº 391	Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.	2016

Fonte: Organização da autora

Sobre fechamento das escolas no campo, um dos maiores problemas enfrentados pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo, dois marcos legais tratam dessa temática de forma específica, a saber: a Lei nº 12.960 sancionada em 27 de março de 2014, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que faz constar exigência de manifestação de órgão normativo, como os conselhos municipais de educação - do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, quilombola ou indígena. E, a Portaria nº 391 de 10 de maio

de 2016, que estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Entretanto, sabe-se que esses dispositivos legais não “dão” conta da complexidade que envolve a manutenção das escolas abertas no campo. De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), na última década foram fechadas 29.718 escolas¹⁶.

Quando uma escola é fechada, não é apenas o prédio físico que está em jogo, a consequência é sobre a vida das famílias, já que, em muitos casos, quando um (a) jovem sai do campo para estudar na cidade, a família também acaba migrando junto.

Contudo, é um erro relacionar a luta pela garantia do direito pelo simples fato de ter o marco legal, pois, como alerta Molina (2015, p. 389) em relação ao fechamento de escolas do campo, é preciso “amplas articulações e lutas coletivas entre as diversas forças progressistas presentes no território para evitar o fechamento das escolas, valendo-se inclusive, dos marcos legais, mas não tendo a ilusão de que neles reside a força principal desta resistência”. Com isso, a autora quer nos alertar que para conseguir barrar esse cenário de fechamento das escolas do campo é necessário implementar outro projeto de campo e de nação, já que, o cenário atual é de retrocessos de direitos, inclusive com a alteração do maior dispositivo legal – a CF 1988 de forma antidemocrática.

De acordo com Molina (2015), as repercussões do fechamento e/ou nucleação de escolas do campo, tem provocado evasão precoce da juventude camponesa da escola, dadas as longas distâncias percorridas em busca da garantia do direito de estudar e dos longos períodos fora de casa; dos riscos das estradas; e a precariedade dos transportes a eles disponibilizados. Constata-se também e o desenraizamento precoce das crianças e jovens reforça o círculo vicioso que continua produzindo jovens e adultos analfabetos no campo.

Sendo assim, esse contexto de luta por escola e pela educação como direito, vinculada a outro projeto de campo compõe os princípios da Educação do Campo. Para discorrer sobre eles nos embasamos em Caldart (2012):

¹⁶ Texto Base do 12º Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG, 2017)

- ✓ Protagonismo – os sujeitos da educação do campo almejam não uma educação de cima para baixo, é uma educação “do”, é deles, dos trabalhadores rurais camponeses;
- ✓ Escola de direito – todos os povos do campo têm direito à educação, com qualidade social, em todos os níveis, vinculada a sua realidade e aos interesses do campo, ofertada no campo;
- ✓ Projeto de Campo – a educação do campo confronta a lógica capitalista e neoliberal, propondo um projeto de desenvolvimento popular para o Brasil, em que os trabalhadores rurais camponeses são sujeitos ativos e reconhecidos.

Nesses últimos anos, a Educação do Campo passou por fases que criaram materialidade à sua constituição enquanto projeto político-pedagógico, princípios, práticas, marcos legais, e na fase atual, pode-se afirmar que a educação do campo tem se constituído como categoria de análise da realidade, aprimorando o campo da pesquisa. Contudo, não há como compreender Educação do Campo negando a existência de dois projetos de campo em disputa, quais sejam: o agronegócio e a agricultura familiar camponesa.

Neste sentido, pautar política de Educação do Campo, requer adentrar o campo de enfrentamento ao modelo dominante, cuja invasão ideológica do agronegócio (Gonçalves, 2004) objetiva desconstruir, retroceder o que por ora existe em termos de Educação do Campo e a tríade que a sustenta. De acordo com Caldart (2012), essa tríade estruturante se refere a: campo, educação e política pública componentes originários da Educação do Campo, o que significa dizer que sua gênese parte também da luta pela terra, pela reforma agrária, em outras palavras, da disputa ideológica que traz consigo o campo enquanto território da agricultura familiar camponesa.

Assim sendo, não há como lutar por uma educação que contemple as especificidades dos sujeitos do campo, se não considerar a existência dos modelos de desenvolvimento em disputa. O momento é, pois, de extrema urgência reafirmar a Educação do Campo, tanto no campo conceitual quanto na prática. Assim, a pressão realizada pelos sujeitos do campo que buscam ter uma formação específica, em especial, um curso de nível superior como a Licenciatura em Educação do Campo contextualizada à realidade camponesa, não a fazem de forma desarticulada e nem tem a ingenuidade de assumir toda a tarefa prescindindo do

público, se assim fosse, eles não demandariam a *política pública*. Sobre isso, o Decreto Federal nº 7.352/2010 em seu artigo primeiro, dispõe sobre a política pública de educação do campo:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010, p. 1).

A luta é por uma educação colada às lutas do campo e aos seus sujeitos, uma educação como direito e não como política compensatória, pois, os povos do campo, ao demandarem do Estado: “Educação do Campo – Direito Nosso, Dever do Estado¹⁷”, eles querem a garantia do Direito. Esse grande movimento de luta pela Educação do Campo – é conhecido como Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), lançado durante os dias 16 e 17 de agosto de 2010, na sede da Confederação Nacional dos Trabalhadores (as) na Agricultura (CONTAG), durante o 4º Seminário Nacional do Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA). Este fórum é uma articulação permanente constituída por movimentos sociais e sindicais do campo e membros das universidades, que constroem e publicizam documentos críticos acerca da implantação, gestão avaliação acerca das políticas públicas de Educação do Campo, de forma a analisar, refletir e orientar.

Em 2010 e 2012, o FONEC emitiu dois documentos respectivamente; o primeiro sendo um Manifesto à Sociedade Brasileira e o segundo Notas para análise do momento atual da Educação do Campo¹⁸. Já, em 2013, o documento construído foi o Relatório Síntese das conclusões e proposições da Oficina de Planejamento 2013-2014, no qual, visava elaborar propostas concretas de ação para o Movimento Nacional de Educação do Campo, no âmbito

¹⁷ “Dever do Estado” retoma e reafirma o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, como também, refere-se à ação dos trabalhadores organizados e sua consciência de classe na luta pelo direito à educação frente a ação do Estado na concretização da Educação do Campo como política pública.

¹⁸ Disponível em educampoparaense.com.br Acesso em 23-02-2017 às 23 h

nacional e estadual, bem como munir o fórum de condições e propostas de reivindicação junto aos órgãos responsáveis pela projeção e implementação das políticas públicas de Educação do Campo. O FONEC também tem se constituído um espaço riquíssimo de aprendizado e práticas. A esse respeito, Molina (2015, p. 381) afirma que: “O acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos povos do campo vem demonstrando a importância estratégica do acesso à educação pública, na disputa contra hegemônica pela formação intelectual, ideológica e moral dos povos do campo”.

Assim sendo, a luta por políticas públicas de Educação do Campo perpassa pela garantia do direito e do trato público – dever do Estado, que diante da dívida histórica com as populações do campo alijadas dos processos formais de educação, conforme Munarim (2011) apresenta como caminho de mediação de contradição com vistas à construção da sociedade democrática, ou da democracia como valor universal. Em outras palavras, mais do que nunca, o cenário político nos convida a retomada da educação do campo. A conjuntura atual nos provoca a refletir acerca das interrogações que já ocupam nossas cabeças, sobretudo, em função das últimas inconstâncias, de como a Educação do Campo subsistirá, por qual estrada seus pressupostos caminharão, já que a classe trabalhadora está sendo ora “silenciada”, ora “duramente” reprimida e combatida.

Desse modo, nessa trajetória de luta pela garantia do direito à Educação do Campo, a formação de professores do campo pode ser considerada um dos caminhos para a materialização da Educação do Campo, a concretude de uma escola do campo capaz de incorporar a luta camponesa e suas dimensões: territorial, social, cultural, econômica, política (...). Que reconheça o campo como espaço para além de um recorte geográfico de planejamento e sim, lugar de vida, conhecimento e desenvolvimento, capaz de articular trabalho e ensino. Sobre a formação de professores do campo, discorreremos no subtítulo a seguir.

1.2 Projeto de escola articulado à um projeto de campo e de sociedade: princípio da Educação do Campo

O processo desterritorialização¹⁹ do território camponês que constrói suas territorialidades de resistências pode ser resultado do processo de territorialização²⁰ do capital no campo, com a implantação de empresas de reflorestamento, plantio de diversas monoculturas, mineração etc. Segundo Silva (2007, p.52) "podemos conceituar a territorialidade como a forma através da qual um determinado grupo social vivencia e experimenta o espaço-território", ou seja, "as territorialidades são as representações dos tipos de uso dos territórios" (FERNANDES, 2009, p. 205).

Dito isto, a construção do conceito de Educação do Campo, por exemplo, se fez aliado a princípios que estabelecem a conexão entre a escola e a realidade prática de subsistência dos povos do campo. Princípio aqui é entendido como elemento de sustentação da proposta política pedagógica da luta pelo direito à Educação do Campo.

Nos deteremos ao princípio: projeto de escola articulado à um projeto de campo e de sociedade. Este princípio se alicerça sob o paradigma da resistência. Resistência ao agronegócio, à concentração de terra, aos conflitos fundiários, à negação do direito à escola, ao uso abusivo de agrotóxicos e à precarização das formas de trabalho, já que, propõe outro projeto de escola e de campo para a sociedade. Essa afirmação é confirmada por Molina (2008, p. 36) "A discussão para a educação do campo, é uma visão de campo e uma visão de modelo de desenvolvimento".

Dessa forma, projeto de campo e de sociedade na política pública de Educação do Campo se concretiza no momento em que paradigmas são contestados e confrontados. O

¹⁹ No artigo A Desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari (2002) disponível em: <http://www.geographia.uff.br> Acesso 02 de nov. 2017, os autores Rogério Haesbaert e Glauco Bruce trazem que a desterritorialização é trabalhada como questão central para Deleuze e Guattari e procuram elucidar esse conceito a partir do diálogo que este faz com a Geografia, considerando que território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. Deleuze e Guattari (1997) apud Haesbaert e Bruce (2002, p. 8), dizem que desterritorialização "o é o movimento pelo qual se abandona o território, "é a operação da linha de fuga" e a reterritorialização é o movimento de construção do território", sendo ambos processos indissociáveis.

²⁰ Para Fernandes (2005), reterritorialização juntamente com desterritorialização, desterritorialidade, reterritorialidade, é um processo geográfico procedente, de propriedades espaciais e de relações sociais. Ademais, "A criação ou conquista de um território pode acontecer com a desterritorialização e com a reterritorialização. Os territórios se movimentam também pela conflitualidade. O território é espaço de vida e morte, de liberdade e de resistência. Por essa razão, carrega em si sua identidade, que expressa sua territorialidade" (Fernandes, 2005, p. 30).

paradigma divisor de águas neste contexto refere-se ao pensamento educacional brasileiro que, segundo Arroyo (2012), reforçam representações sociais e pedagógicas negativas de seus povos. Entretanto, Arroyo (2012, p. 85), vai nos dizer que:

(...) esses sujeitos políticos e de políticas, exigem que as pesquisas, análises e políticas superem pontos de vista predeterminados e se deixem interrogar pelas tensões, lutas, ocupações, pelas disputas de projetos antagônicos de campo em que se enredam projetos de educação que contestam teorias epistemológicas e pedagógicas.

Para que isso seja possível, os camponeses forjam suas resistências de diferentes formas e um dos territórios dessa resistência é o território da educação. Assim, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são cursos de resistência e materializam este projeto de campo e de sociedade ao considerar os camponeses protagonistas de seu processo educativo, cuja matriz curricular político-pedagógica se consolida na ação de:

Deixar de ver o latifúndio, o agronegócio como o único ator social, econômico e político do campo e reconhecer que sempre, desde a colonização, Outros atores resistiram e resistem à ocupação de seus territórios, de suas terras, à destruição da agricultura camponesa. Reconhecer que nessas resistências esses Outros sujeitos construíram e constroem valores, saberes, identidades e culturas coletivas. Reconhecer as tensões pedagógicas de tentativas de subalternização dos povos do campo, mas também de resistências e de emancipação libertadora (ARROYO, 2012, p. 85).

E isso significa:

Assumir que os sujeitos que vivem no campo são construtores de conhecimento; que os sujeitos coletivos podem superar os obstáculos da tradição sócio-cultural e escolar; que os sujeitos sociais participam ativamente, construindo alternativas pedagógicas e forma de gestão coletiva na tomada de decisão, na elaboração do fazer pedagógico pertinente à realidade sócio-cultural – constituindo o campo como um lugar de vida (PAIVA, 2008, p. 69, 70).

Tal realidade era anunciada bem antes da respectiva data da citação acima. No caderno 3 “Projeto Popular e Escolas do Campo” (BENJAMIN e CALDART, 2000) da coleção Por

Uma Educação Básica do Campo, a apresentação do volume já nos chama atenção para a construção de um projeto popular Brasil, da classe trabalhadora:

O povo brasileiro — que se esforça, que se vira, que cultiva o chão, que constrói, que conserta, que busca trabalho país afora, que reaprende todos os dias a sobreviver, que insiste em estudar — o povo brasileiro é quem conhece bem o Brasil. Tem consciência da força, do potencial e da viabilidade do país. É no povo que estão nossas reservas humanas mais importantes — de disposição para o trabalho e para enfrentar dificuldades, de solidariedade, de potencial criador, de autenticidade, de valores e de alegria (BENJAMIN, 2000, p. 6)

Benjamin (2000), em seu texto “Um Projeto para o Brasil” que compõe o caderno mencionado, tem a preocupação de analisar cada termo: projeto, popular e Brasil. Em oposição ao discurso do neoliberalismo que prega que as relações socioeconômicas e políticas devem ser reguladas pelo mercado, o autor expõe a necessidade da construção de outro projeto com base nas demandas sociais. Por isso, o projeto é popular, porque ele “pretende organizar a sociedade em torno dos interesses, do potencial humano e dos valores dos grupos sociais que vivem do trabalho e da cultura” (BENJAMIN, 2000, p. 12). Enfim, quando analisa o terceiro termo - Brasil, o autor confirma a viabilidade desse Projeto Popular para o Brasil: “Nosso projeto só é viável porque existe o povo brasileiro, uma imensa massa humana que se considera unida por uma história, uma herança cultural, uma língua, um espaço geográfico, instituições políticas, problemas e potencialidades comuns” (BENJAMIN, 2000, p. 13).

Após suas discussões, Benjamin (2000) chega à conclusão de que um projeto popular para o Brasil é necessário para a transformação das estruturas de poder, desigualdade e injustiça. Em sua reflexão, ele apresenta quatro elementos que devem ser rapidamente democratizados, tanto para a construção do projeto popular quanto para a instrumentalização da luta política frente ao projeto da elite: terra, riqueza, informação e cultura.

Pois bem, o paradigma da Educação do Campo tem sido capaz não somente de teorizar tais questões, como tem sido capaz de contribuir na construção desse projeto popular para o Brasil, já que ao confrontar o agronegócio, a concentração de terra e de riquezas, a educação bancária, a negação da diversidade sociocultural camponesa e a manipulação dos meios de comunicação e informação, luta e propõe justamente um projeto popular para o país,

em que a reforma agrária se realize e que aos povos do campo sejam garantidos o respeito, o acesso à educação e as demais políticas capazes de oferecer condições de vida com qualidade e dignidade.

E isso nos remete ao Brasil atual, cujo cenário político – que já foi descrito neste estudo, nos questiona se realmente esse projeto popular é possível. Tanto Benjamin (2000), quanto Caldart (2017) e, sobretudo, Freire (1992), nos convoca para a pedagogia do esperar. De exercer a crença que outro mundo, onde homens e mulheres estão em processo permanente de libertação e que através da consciência e da prática a mudança é possível (FREIRE, 1999). A citação de Benjamin (2000, p. 21), mesmo tendo sido escritas há quase duas décadas atrás, cabem na atualidade:

Muitos acham que nenhuma mudança profunda ocorrerá, pois a desesperança e a falta de projeto já se espalharam por todo o país. Estão enganados. Este é o maior sintoma de que a mudança se aproxima. A dominação das elites só é forte quando elas conseguem dar esperanças as pessoas e organizar o projeto da sociedade. Quando elas falham, quando estão em crise, quando já não podem mais continuar dominando, as esperanças e os projetos se frustram, dando lugar, num primeiro momento, a uma crise geral de desesperança. Essa crise, *esse vazio*, essa perda são condição necessária para que uma nova esperança possa nascer, um novo projeto possa vingar.

Renovando essa esperança Caldart (2017), com palavras firmes e de esperança convocou movimentos sociais e sindicais do campo, estudantes e professores a se manterem na luta, na resistência e na esperança. “Quando, ainda em 1996 quando pautávamos uma política pública de Educação do Campo, fizemos em um contexto parecido. Não tínhamos orçamento nem tão pouco o Estado do nosso lado. Nem por isso deixamos de fazer a luta”²¹. A concepção originária da Educação do Campo é a proposição de um projeto popular para o Brasil e isso é que alimenta a luta e a esperança dos camponeses.

²¹ Fala proferida no I Seminário de Formação Continuada de Professores das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil: Concepção e Institucionalidade da Educação do Campo e o Projeto de Campo, realizado nos dias 02, 03 e 04 de agosto de 2017, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais.

1.3 A Teoria das Representações Sociais como instrumento para escutar os sujeitos

A Teoria de Representações Sociais formulada nos anos de 1961 pelo psicólogo social Serge Moscovici, através da sua obra *A Representação Social da Psicanálise* (1978), marca a entrada na teoria, cuja centralidade está no reconhecimento do papel constitutivo do social na produção do saber. O estudo revela como os parisienses se comportavam frente à psicanálise - algo novo (não familiar) – socialização das descobertas científicas. Diante de tal “novidade”, o autor explicita como as informações podem afetar a construção da representação social numa sociedade em que as pessoas são incitadas cotidianamente a alterar a sua forma de representação de mundo. Nas suas palavras: “Representar uma coisa, um estado, não é só desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto” (MOSCOVICI, 1978, p. 54). Além disso, ao estudar o senso comum, o conhecimento popular, de certa forma estuda-se o que liga pessoas e/ou sociedades, individualmente e socialmente, internamente e externamente, à sua cultura, sua linguagem, seu mundo familiar.

A formulação da RS de Moscovici tem sua gênese na abordagem de representação coletiva criada por Émile Durkheim, que em seus estudos procurou distinguir representações individuais de representações coletivas, já que para ele, eram fenômenos diferentes, com explicações distintas. A representação coletiva de Durkheim direciona para uma perspectiva linear, estática, enquanto que Moscovici parte de uma perspectiva interacionista. “O que nos interessa (...) é o lugar que as representações ocupam em uma sociedade pensante” (MOSCOVICI, 2015, p. 49), numa perspectiva dinâmica. Guareschi (2000, p. 38) vem nos dizer “as representações sociais são modificáveis e podem ser transformadas nos processos cotidianos das pessoas. Isso não significa (...) que não possuam nenhum aspecto duradouro ou permanente”.

Moscovici (2015) afirma ainda que quando o indivíduo emite uma opinião particular, individual sobre algum objeto, é porque este já tem uma representação construída socialmente acerca desse objeto. Dito isto, Amorim-Silva (2016, p. 106) afirma que “Moscovici então cria a teoria como categoria de análise social, possibilitando a compreensão dos saberes dos

grupos e as alterações que provocam socialmente ao serem exigidos que se posicionem aos objetos que lhes desafiam, instando-os a compartilhar ideias e opiniões”.

Desse modo, de acordo com Aquino (2013, p. 41), utilizar a abordagem teórica da TRS como percurso é adentrar o seu universo de tal maneira que:

Estar no campo da teoria moscoviciana significa compreender a representação como conteúdo, processo e estrutura em dimensões inseparáveis. Os conteúdos de uma representação são os diferentes saberes que circulam na sociedade. Saberes construídos 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.

Assim, esse campo de estudo ou abordagem como concebe Moscovici (1978), mostra-se como inovador, já que, afirma não haver dissociação entre os universos interno e externo do indivíduo e o ato de representar um dado objeto. Tal reflexão é bem acertada e dialoga com o contexto desta pesquisa, uma vez que as RS acontecem em contextos historicamente produzidos, geradores de mudança, no intuito de tornar o não familiar em familiar. Neste sentido, pode-se afirmar que os sujeitos e o objeto estudados se inserem em um contexto gerador de mudanças. As representações sociais são consideradas por Jodelet (2001) como conhecimento espontâneo, ingênuo, chamado conhecimento do senso comum. Nesse aspecto, existem quatro características fundamentais do processo de representar, a saber:

- A representação é uma representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito);
- A representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações);
- A representação será apresentada como uma forma de saber: de modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais - ela é uma forma de conhecimento;
- Qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro (JODELET, 2001, p. 27).

Partindo do pressuposto de que a representação é fruto de trocas, de partilha das diferentes maneiras de pensar, agir e sentir o mundo, pode-se afirmar que os indivíduos

influenciam-se reciprocamente. Neste sentido, de acordo com Amorim-Silva (2016, p. 107), as pesquisas orientadas pela teoria das RS na área da educação, tem propiciado a “compreensão do sujeito situado sócio-historicamente e, ao mesmo tempo, analisar as dinâmicas subjetivas envolvidas em suas práticas”.

A importância de se estudar as RS no campo da educação, de acordo com Gilly (2001, p.321), refere-se que a “noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”. Dada essa afirmação, Gilly (2001) entende que para explicar a ação/influência de fatores sociais sobre os processos educativos é oferecido um novo caminho, um novo olhar sobre a relação psicossociologia²² e sociologia da educação, de modo a tornar possível elucidar o papel dessas construções nas relações dos grupos sociais com o objeto de suas representações. Dessa maneira, a pretensão desta pesquisa pauta-se nas RS, ao buscar compreender como os egressos da Licenciatura em Educação do Campo tem representado o campo (território onde habitam), qual imagem eles constroem, de que forma estão reelaborando seu significado, como esse processo tem sido (re) construído.

Desse modo, Moscovici (2003) apud Ribeiro (2016, p. 68) vai dizer que “a representação social é algo vivo, que está imbricada com a intenção e a interação entre o indivíduo e a sociedade, numa relação intensa, de ir e vir, na qual tanto o sujeito quanto a sociedade produzem e reproduzem conceitos, símbolos e imagens”. Nessa perspectiva, em um estudo sobre Representações Sociais, com base num movimento processual, é importante dizer que esta pesquisa localiza-se nessa dimensão histórico-dialética, com o objetivo de compreender como os egressos pensam, sentem e agem em relação ao campo. Nessa dinâmica, podemos corroborar com Ribeiro (2016, p. 71), ao identificar as possíveis questões que podem orientar a realização desse tipo de investigação:

Como uma representação social se modifica? Que fatores podem determinar ou possibilitar tais modificações? Quais as condições necessárias para que a mudança

²² Construção do conhecimento através da compreensão alcançada por indivíduos que pensaram juntos sobre os mesmos assuntos.

aconteça? Quais as repercussões desse movimento? Como organizar um modelo dimensional para o entendimento de tais mudanças?

Com base nessas perguntas, são elencadas na tabela 1, possíveis ações do sujeito frente às novas práticas sociais no movimento da TRS:

Tabela 1: Possíveis ações do sujeito frente ao “não-familiar” – Abordagem processual\movimento

Negar\ Não modificar	Modificar
Não integra-se ao novo, mas movimenta-se para permanecer na posição de negação.	Integrar-se totalmente ao novo e\ou inicia um movimento processual de reelaboração da representação social frente ao “estranho”

Fonte: Ribeiro, 2016. Organização própria

Diante do exposto, é possível apreender que o próprio termo “processual” nos dá pistas de como poderá se constituir o movimento de (re) elaboração da representação social do sujeito frente a determinado objeto. Para alargar um pouco o entendimento sobre esse aspecto processual da RS e o “movimento” que se instaura a partir dele, Aquino (2013, p. 42) pontua que:

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

De fato, mesmo que as formas de pensar, sentir e agir permaneçam inalterados, o movimento de reafirmar o que é tido como familiar, já se configura como movimento, em outras palavras, mesmo o sujeito sendo submetido a situações/contextos que o provoca a

alterar sua representação sobre algo, ao mantê-la, ele realiza um movimento de negação do novo.

Como dissemos, esse movimento de tornar familiar o não-familiar, de absorver, negar, (re) interpretar, (re) significar e/ou (re) elaborar o objeto “novo” acontecem de duas formas, no qual, Moscovici (2015) nomeia de ancoragem e objetivação. A ancoragem e objetivação possuem características distintas, mas são indissociáveis no movimento de gerar representações sociais. Para Moscovici (2015, p. 61) “ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga” em familiar, passível de ser ajustado, aceito. Em outras palavras, ancorar é dar nome, identificar, classificar, pois, só a partir disso é que se tem a imagem da representação. Já, a objetivação, Moscovici (2015, p. 71), descreve como sendo o movimento que “une a ideia de não familiaridade com a de realidade (...) é reproduzir um conceito em uma imagem”, tornar real a abstração.

Em síntese, Aquino (2013, p. 42) afirma que “a ancoragem e a objetivação possibilitam à atividade representativa, destacar uma figura e, ao mesmo tempo, atribuir-lhe um sentido, integrando-a ao nosso universo.” O resultado desse movimento produz outro saber, outra representação.

1.4 Procedimentos Metodológicos

Para melhor embasar a pesquisa e conferi-lhe respaldo quanto ao método utilizado, bem como garantir considerável nível de compreensão do objeto de estudo, o itinerário metodológico ampara-se em Jodelet (2001) e Antunes-Rocha (2012), que abordam a construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais, numa perspectiva processual, ou seja, em contextos geradores de mudanças e em movimento.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a construção do itinerário metodológico está organizada na realização de entrevistas narrativas. Ressaltando o que orienta Minayo (2008, p.14) “(...) a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”.

Como universo da pesquisa, ou seja, como grupo amostral da pesquisa, optou-se por trabalhar com os 7 egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo/FaE/UFGM). A escolha desses sujeitos teve como critério o fato de residirem ou possuírem relações com o campo e terem envolvimento com o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR)²³, serem habilitados no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo/FaE/UFGM). Para fins de coleta de dados, foi apresentada a proposta de pesquisa aos egressos, bem como, o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE), elaborado conforme orienta e define a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, para que eles pudessem sanar dúvidas e assinar o referido Termo, concordando em participar da pesquisa. Após esse processo de apresentação e concordância com a realização da pesquisa, foram realizadas as entrevistas narrativas, a fim de identificar como tem sido o processo de reelaboração das suas representações sociais sobre o campo, antes, durante e após sua formação.

A utilização da entrevista narrativa justifica-se pelo fato de que, segundo Jovchelovitch e Bauer (2013, p. 91): “Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”. Dito isso, esta pesquisa optou pela entrevista narrativa como procedimento de coleta de dados, porque objetivou colher dos participantes o máximo de informações relacionadas ao contexto em que vivem, com destaque para a realidade escolar no qual estão inseridos. Essa técnica ultrapassa a simples estrutura de perguntas e respostas, já que, conferiu liberdade ao entrevistado para narrar suas experiências, utilizando seu modo próprio de pensar, sentir e agir.

Tabela 2: Principais fases da entrevista narrativa

²³ Constitui o MSTTR: a Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura (CONTAG), Federações Estaduais de Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura (FETAG's) – em Minas Gerais a FETAEMG, e nos municípios os Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR's).

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

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2013, p. 97)

Na realização da entrevista pretende-se conhecer a história dos entrevistados no que tange as condições de acesso à educação que tiveram no decorrer de sua escolarização, possibilitando saber se estes já migraram para a cidade para continuar os estudos; como eram tratados pelos professores e os colegas; como eles lembram que o campo era retratado e ensinado nas aulas e com qual representação a respeito do campo eles chegam quando ingressam na universidade para cursar a licenciatura em Educação o Campo.

Desse modo, o primeiro tópico a ser explorado na entrevista narrativa convida o egresso, a egressa a contar sua história com o campo. As entrevistas forma realizadas no mês de setembro, com aceitação dos entrevistados conforme TCLE. Utilizou-se gravador e, após a coleta de dados prosseguiu-se a transcrição.

A análise dos dados obtidos por meio da entrevista narrativa foi realizada a partir da técnica de tratamento de dados proposta por Bardin (2009) – análise de conteúdo. Para isso, os dados advindos das entrevistas gravadas foram transcritos em sua íntegra, categorizadas e organizadas de forma a possibilitar a compreensão acerca da trajetória de acesso à escolarização desses egressos, sua relação com o campo, com o MSTTR e quais são as suas

representações sociais sobre o campo após a formação em educação do campo. Acrescido a isso, a leitura dos dados pautou-se pela pedagogia freiriana “ler o mundo” para transformá-lo. Tais procedimentos foram realizados com o firme propósito de alcançar o objetivo da pesquisa, como também, de salvaguardar os procedimentos éticos de forma a atender as exigências do respectivo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), no qual, a autorização para realização desta pesquisa encontra-se no Anexo 3.

CAPÍTULO 2: RURAL E CAMPO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Campo? De que qual campo estamos falando?

O Capitalismo em suas diversificadas faces, em especial a do agronegócio, produz e reproduz novas organizações do trabalho, expropriando camponeses de seus territórios. O campo no qual nos referenciamos é o território camponês que se produz na luta pela terra e pelo direito à todas as condições de produção e reprodução da sua existência com dignidade. Impera, pois, a afirmação de que o campo existe e de que segundo Fernandes (2008), o campesinato não está em extinção²⁴ como muitos defendem.

Desse modo, é legítima a proposição de outro projeto de campo e de sociedade, haja vistas que, pautas como reforma agrária, sustentabilidade ambiental, segurança e soberania alimentar não são possibilidades reais dentro do modelo capitalista de produção e, todos os brasileiros, independente do espaço geográfico em que residem necessitam de alimentos seguros e saudáveis.

Dito isto, de acordo com Carvalho e Costa (2012, p. 30) “No Brasil, a produção de alimentos para o mercado interno, apesar de ser considerada pelos valores dominantes como o resultado de uma agricultura subalterna, torna-se cada vez mais uma opção estratégica para se alcançar a soberania alimentar do país”. Assim sendo, esse capítulo procurou incidir sobre a formação territorial brasileira, no que tange a problematizar a concentração fundiária, o campo enquanto território e o campesinato enquanto sujeito histórico, social e político, inclusive no que diz respeito ao território da educação do campo que está em construção e disputa, tanto no aspecto material quanto imaterial. Dado o contexto dos sujeitos e do objeto da pesquisa, o capítulo encerra com uma reflexão acerca da construção de um projeto de escola articulado a um projeto de campo e de sociedade – como um dos princípios da Educação do Campo, cuja pesquisa se alicerça, no sentido de deixar claro a qual campo estamos nos referindo.

²⁴ Ver OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *Modo Capitalista de Produção, Agricultura e Reforma Agrária*. São Paulo: Labur Edições, 2007.

2.1 - Campo no Brasil

De acordo com Talaska (2016, p. 29), “a apropriação da terra no Brasil, tal como se apresenta na atualidade, é consequência do processo através do qual os diferentes momentos históricos foram configurando o espaço geográfico no qual a sociedade brasileira se desenvolve”. Assim sendo, aqui também se localiza o contexto em que estão inseridos os sujeitos que propomos estudar, cujas reflexões em torno da formação social e territorial do Brasil são imprescindíveis para compreensão do termo *campo* e da histórica estrutura fundiária²⁵ brasileira.

O território brasileiro antes da chegada dos portugueses em 1500 era de domínio exclusivo dos povos indígenas. Entretanto,

Após a “descoberta” oficial das terras brasileiras, realizada por Portugal em 22 de abril de 1500, a ocupação (e/ou invasão) das terras seria a forma definitiva para assegurar a posse do novo território português. Portanto, a colonização propriamente dita (ocupação/invasão, povoamento, valorização) decorreu da necessidade de Portugal garantir a posse em face da disputa com a Espanha pela partilha do novo continente, bem como de evitar a ocupação (e/ou invasão) por parte de outros interessados, obedecendo, portanto, precauções políticas e econômicas. Nesse contexto, Portugal regulou o uso da terra no Brasil, estabelecendo critérios e permitindo a posse das terras por portugueses que estivessem interessados em povoá-las (TALASKA, 2016, p. 29).

Ratificando a citação acima, Oliveira (2004, p. 55) diz que:

Quando estudamos historicamente a estrutura fundiária no Brasil, ou seja, a forma de distribuição e acesso à terra, verificamos que desde os primórdios da colonização essa distribuição foi desigual. Primeiro foram as capitânicas hereditárias²⁶ e seus

²⁵ De acordo com Alentejano (2012, p. 353, 357), “em síntese, o conceito de estrutura fundiária refere-se ao perfil de distribuição das terras numa dada sociedade (...) utiliza-se como base de comparação para medir a concentração fundiária o índice de Gini (...) este índice serve para medir desigualdades (de terra, de renda, de riqueza, de acesso a bens etc) e varia de 0 a 1, sendo que, quanto mais igualitária a distribuição, mais próximo de 0 fica o índice, e quanto maior a desigualdade, mais próximo de 1 ele fica”.

²⁶ O rei Dom João III de Portugal implantou as capitânicas hereditárias, dividindo o território brasileiro em faixas afim de que os recebedores – donatários ocupassem e fizessem prosperar as terras, como também pudesse fazer frente a invasão dos demais países europeus.

donatários, depois foram as sesmarias. As sesmarias²⁷ estão na origem da grande maioria dos latifúndios do país, fruto da herança colonial.

Esse modelo de concessão de terras brasileiras perdurou por aproximadamente trezentos anos (1532-1822), ou seja, por três séculos vigorou a mesma forma de ocupação do território brasileiro. Com a proclamação da Independência do Brasil em 1822, a política de uso das terras brasileiras é determinada pela Lei de Terras nº 601, de 18 de setembro de 1850, que:

Dispôs sobre as terras devolutas, sobre as donatarias criadas pelo sistema de sesmarias que não atendiam às exigências legais e sobre as posses em conflitos – definiu que, a partir de então, somente se transfeririam títulos fundiários através da compra e venda da terra (TALSKA, 2016, p. 32).

De acordo com Romeiro (2004, p. 119):

Com o declínio da escravidão, as elites dominantes tratam de assegurar o controle da terra, de modo a evitar principalmente que os imigrantes que aqui começavam a fluir em massa se estabelecessem como produtores independentes. Foi nesse contexto que surgiu a “Lei de Terra” de 1850, pela qual as terras devolutas não mais seriam passíveis de livre apropriação, mas somente mediante o pagamento de uma certa soma em dinheiro. Com exceção de regiões no extremo-sul do país, onde a imigração foi promovida pelo Estado por razões estratégicas de povoamento, a própria elite escravocrata se encarregou de organizar a imigração, com o intuito de resolver o problema da mão-de-obra em face do declínio da escravidão.

Assim, como dito, tal lei funde os direitos de posse e domínio, já que: “as antigas sesmarias foram confirmadas como propriedades privadas, bem como, as posses conquistadas de forma pacífica foram legitimadas nos termos da nova lei, independentemente de suas extensões (TALASKA, 2016, p.33).”

A propriedade da terra passa a se dá por meio da compra e venda, legitimando a posse das áreas dadas como sesmaria, estabelecendo que as terras devolutas do Estado só seriam adquiridas por meio da compra em dinheiro, mesmo sendo públicas. Para um “país” que

²⁷ Sesmeiro tinha o poder político e controle da terra para explorá-la economicamente. Contudo, existia o descumprimento da lei, já que, a elite da época concebia de burlar a lei, regular o direito pelo avesso.

acabara de proclamar a independência, fica claro que aos escravos libertos não era possível o acesso à terra, já que “se a terra fosse livre, o trabalho tinha que ser escravo; se o trabalho fosse livre, a terra tinha que ser escrava” (MARTINS, 2015, p. 10) e, óbvio os escravos não tinham dinheiro acumulado para tal feita.

Essa Lei de 1850 por sua vez, transformou a terra em mercadoria e a consolidou como símbolo de riqueza e poder – quem detinha terra tinha prestígio para exercer manipulação, influência, como bem lembra Gorender (2004, p. 25) “o fundamental para o domínio econômico passou a ser o domínio da terra. A terra passou a ter um preço importante. Dominar a terra passou a significar dominar a própria economia”.

Segundo Talaska (2016, p. 36), com a Proclamação da República em 1889 e da promulgação da Constituição Federal em 1891, “houve uma modificação no controle e na organização da questão fundiária no Brasil. Foi determinada a transferência do domínio das terras devolutas da União para os Estados”. Contudo, nada significativo se alterou, ao passo que a propriedade da terra “permaneceu a realizar-se pela compra e, paralelamente, por meio da ocupação de terras públicas, de modo a manter o poder das elites fundiárias brasileiras” (TALASKA, 2016, p. 36).

A partir disso, ficava definido que cada estado tinha autonomia para regulamentar o acesso às terras públicas, criando mecanismos para medição, divisão, demarcação, vendas e registros das terras, bem como, legitimar as posses e outros tipos de concessões ocorridas no passado.

Entre os anos 1940 e o Golpe Militar (1964), observa-se no mínimo dois fatos importantes: o primeiro que a estrutura agrária com base na concentração fundiária foi considerada forte empecilho à continuidade do crescimento econômico até então observado no país. De acordo com Romeiro (2004), o grande latifúndio não teria sido suficientemente dinâmico para projetar o setor agrícola no patamar dos países desenvolvidos, em especial, no que se refere a produção de alimentos com preço acessível.

Segundo (TALASKA, 2016, p. 38), o peso crescente de movimentos de luta pela terra, o surgimento das organizações sindicais de pequenos produtores e trabalhadores rurais, “como forma organizada de luta pela terra, os movimentos de camponeses, como o

Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), no Rio Grande do Sul, e as chamadas Ligas Camponesas²⁸, no Nordeste”.

Romeiro (2004, p. 121) vai continuar dizendo que como forma de barrar a força desses movimentos que não abriam mão da reforma agrária, “foi a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural (Lei nº 4.214, de 02 de março de 1963), que estendia aos trabalhadores rurais a legislação social que já beneficiava os trabalhadores urbanos”. Diante disso, o Regime Militar se instala e promulga em seguida o Estatuto da Terra (Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964), que por sua vez, legaliza o termo latifúndio e as condições de sua perpetuação, mas é apresentado pelos militares como instrumento capaz de realizar a reforma agrária.

O objetivo era acalmar e dá respostas aos movimentos de luta pela terra, em especial as Ligas Camponesas e os sindicatos de trabalhadores (as) rurais que se organizavam “propondo Reforma Agrária, uma legislação trabalhista e a regulamentação das formas de acesso temporário à terra, como é o caso da parceria e do arrendamento” (MEDEIROS, 2012, p. 448).

A lei do Estatuto da Terra trouxe um novo conceito: imóvel rural. Em seu artigo 4º, § 1º caracteriza-se como imóvel rural “prédio rústico, de área contínua, qualquer que seja a sua localização, que se destina à exploração extrativa agrícola, pecuária ou agroindustrial, quer através de planos públicos de valorização, quer através de iniciativa privada”.

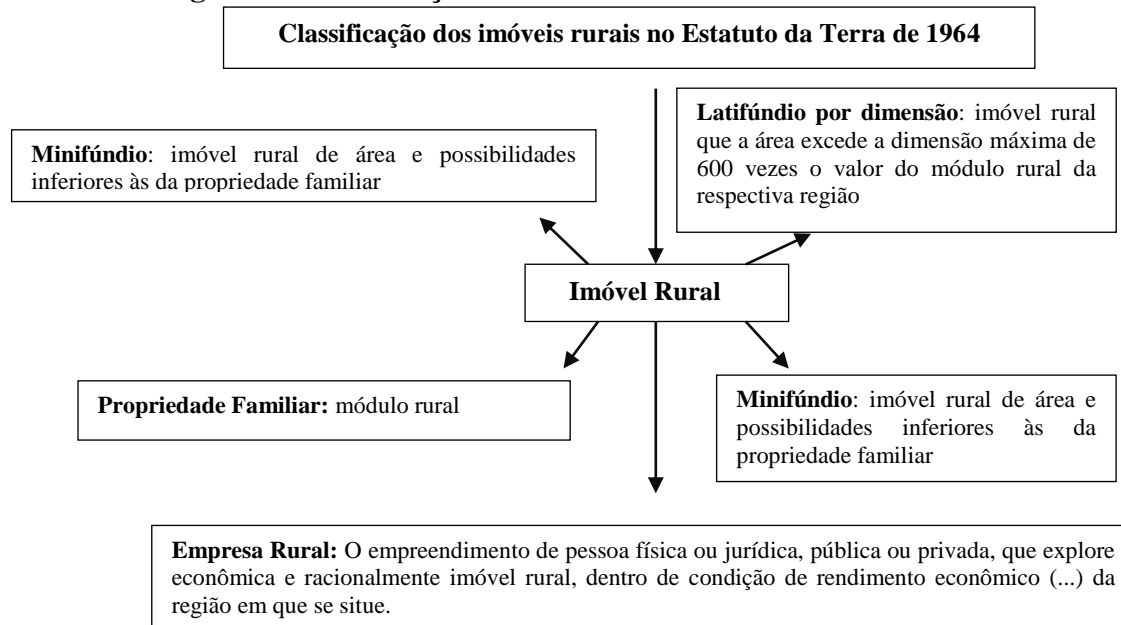
Além disso, a lei também classificou os imóveis rurais em 4 categorias: minifúndios, latifúndios por exploração, latifúndio por extensão e empresas²⁹. No entanto, o Estatuto de Terras sofreu e sofre várias críticas, porque além de distinguir tipos de propriedades pelo seu

²⁸ As Ligas Camponesas foram organizações de camponeses formadas pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) a partir de 1945. Foi um dos movimentos mais importantes em prol da reforma agrária e da melhoria das condições de vida no campo no Brasil.

²⁹ Ver MEDEIROS, Leonilde Servolo. Latifúndio. In: CALDART, Roseli (org). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, SÃO Paulo: Expressão Popular, 2012.

tamanho, ele incorporou aspectos relacionados à sua utilização, considerando a forma social do uso da terra, no qual, a figura 1:

Figura 1: Classificação dos imóveis rurais no Estatuto da Terra



Dadas as informações, fica evidente que os interesses dos grandes proprietários de terra se conjugaram a força política do governo da época, que não só incentivaram um novo padrão de exploração a ser instalado no campo brasileiro, como também, deu suporte por meio de concessões de terras públicas e incentivos à produção. Essa modernização tecnológica que chega traz implicações na base de produção, no uso dos recursos naturais e nas relações de trabalho no campo.

Assim, como instrumento de consolidação e/ou fortalecimento do modelo agrícola/agrário capitalista, eis que chega ao campo a Revolução Verde. A Revolução Verde, expressão criada em 1966, é caracterizada como o processo de capitalização do campo, que transforma a agricultura num ramo da indústria, pois, se alicerça em: mecanização em larga escala – retirando do camponês, muitas vezes, o seu instrumento de trabalho que é a terra; introdução de insumo químico; exploração e degradação ambiental em função do aumento da

produtividade a todo custo; expansão da fronteira agrícola; incentivo ao êxodo rural, pois, expropria os camponeses de seus territórios.

Tal processo contribuiu para que os latifúndios se transformassem em empresas rurais capitalistas, onde, os latifundiários passaram a ser os capitalistas do campo e a terra sob égide do capitalismo passa a ser considerada renda capitalizada (OLIVEIRA, 2007).

Assim, de acordo com Oliveira (2007, p. 12), com a inserção do modo capitalista de produção, tem-se “o processo de sujeição da renda da terra ao capital. Esse é o mecanismo básico do processo de expansão do capital rural. Esse processo se dá quer pela compra e venda da terra, quer pela subordinação da produção camponesa”, frutos do processo iniciado com a tal Revolução Verde.

Prosseguindo, finda o Regime Militar (1985) e o estabelecimento da função social da terra continua marcado por conflitualidades. De acordo com Strozake (2012), o conceito originalmente da função social da propriedade foi incorporado à Constituição Federal em 1967, inspirado no Estatuto da Terra, porém foi na Constituição Federal (CF) de 1988 que o princípio da função social adquiriu contornos atuais.

Em 1985, foi eleito indiretamente para presidente do Brasil Tancredo Neves, mas não assumiu, falecendo no dia 21 de março de 1985. Em seu lugar, assume José Sarney como primeiro presidente civil após o regime militar. Segundo Talaska (2016), Sarney ratificou os compromissos feitos por Tancredo, criando através do Decreto nº 91.214, do dia 30 de abril de 1985 o Ministério da Reforma Agrária e Desenvolvimento (MIRAD):

Como uma tentativa de realizar um programa efetivo de reforma agrária, sob a coordenação de Nelson Ribeiro. O MIRAD, conjuntamente com o INCRA³⁰ – autarquia especial do ministério, sob a presidência de José Gomes da Silva –, elaborou a proposta do I Plano Nacional de Reforma Agrária (I PNRA)³¹ (TALASKA, 2016, p. 49).

³⁰ Em 9 de julho de 1970, o Decreto nº 1.110 criou o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), resultado da fusão do IBRA com o INDA.

³¹ Com o fim da Ditadura Militar de 1964/19843, tem-se o primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária (I PNRA), elaborado no governo Sarney e exposto à sociedade civil no IV Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais, promovida pela CONTAG, em 1985

Porém, a ideia de uma reforma agrária não agradou a todos. Em oposição a Campanha Nacional pela Reforma Agrária (CNRA), composta pelas entidades: Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), o Instituto Brasileiro de Análises Socioeconômicas (IBASE), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), tem-se a resposta da União Democrática Rural (UDR)³² que de acordo com Pilatti apud Talaska (2016, p. 59):

Com o anúncio do I Plano Nacional de Reforma Agrária no realizado no IV Congresso Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (promovido pela CONTAG) em maio de 1985, o seu “conteúdo foi recebido com apreensão e descontentamento entre o patronato rural”. As associações representativas de classe – entre elas: Confederação Nacional de Agricultura (CNA), Sociedade Nacional de Agricultura (SNA) e a Sociedade Rural Brasileira (SRB) – e lideranças vinculadas aos grandes proprietários se pronunciaram formalmente demonstrando seu descontentamento com as ações divulgadas, tachando o Plano como uma agressão ao direito de propriedade e ao Estado de Direito.

Com essa reação ao I PNRA “formaram uma frente de resistência e defesa do que chamavam de “direito de propriedade”, através do uso da força e institucionalmente, através da sua representação” – a UDR (TALASKA, 2016, p. 54), a atual frente parlamentar defensora dos interesses do agronegócio, hoje conhecida popularmente como *Bancada do Boi*. A UDR atuou com a estratégia de impedir a efetivação de ações de desapropriação e almejou representação na Assembleia Constituinte (ANC) de 1987-1988, a fim de pautar seus interesses.

Com a Constituição Federal (1988) instituída, os conceitos e terminologias para tratar da questão fundiária brasileira, sofrem alteração em relação ao disposto no Estatuto da Terra. Segundo Talaska (2016), as definições: módulo rural, minifúndio e latifúndio por dimensão e latifúndio deixaram de serem utilizadas e referenciadas. E, apesar dos artigos 184 e 186 da Constituição Federal (1988), disporem de uma redação bem clara a respeito do significado de cumprimento da função social da terra, estes têm no artigo 185 - base para questionar os

³² A UDR teria nascido em maio de 1985, idealizada “por destacados pecuaristas do Estado de Goiás.

critérios de desapropriação, ao passo que, neste artigo vigora que as áreas produtivas não são passíveis de desapropriação.

Strozake (2012, p. 368) destaca que “as terras que podem ser desapropriadas e destinadas ao Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) são todas aquelas que não cumprem a função social. Essas também são as terras que podem ser ocupadas para fins de pressão pela agilização das desapropriações. As terras *produtivas*, desde que não cumpram com a *função social*, podem e devem ser ocupadas pelos movimentos sociais”.

A esse respeito, podemos dialogar com Alentejano (2012) e Medeiros (2012), que nos ajuda a compreender a constituição do latifúndio e a correlação de força como os movimentos do campo que se organizam pela democratização do acesso à terra:

A estrutura fundiária de um país é o resultado das lutas entre latifundiários e camponeses pela posse das terras. Assim, onde as lutas camponesas foram capazes de se impor aos anseios monopolistas do latifúndio, a estrutura fundiária é democrática; mas onde o poder do latifúndio prevaleceu sobre as lutas camponesas, a concentração fundiária é intensa (RECLUS apud ALENTEJANO, 2012, p. 353)

Por sua vez, Medeiros (2012) afirma que os movimentos sociais e sindicais do campo no Brasil, como o Movimento Sindical de Trabalhadores (as) Rurais, formado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores (as) na Agricultura (CONTAG), as Federações Estaduais de Trabalhadores (as) na Agricultura (Fetag’s) e os Sindicatos de Trabalhadores (as) Rurais (STTR’s), estão a lutar pela realização de uma reforma agrária ampla e massiva, em defesa do território camponês, da agricultura familiar³³ camponesa, de diferentes formas,

³³ Sobre a agricultura familiar, julgamos importante trazer um trecho do folheto elaborado pela CONTAG na ocasião das manifestações do Grito da Terra Brasil (GTB) de 2010: A agricultura familiar é fundamentalmente um modo de viver. Daí sua vocação na produção de alimentos, na utilização racional e sustentável dos recursos naturais e na preservação de culturas e formas de vida. Afinal é o local de morada, de vida e de reprodução. Portanto, ela é radicalmente diferente da grande propriedade rural, impessoal, desenraizada e que se destina basicamente à exploração para a obtenção do lucro [renda]. Esta diferença é gritante, ainda em que pese o esforço da maioria da bancada ruralista em tentar vender a ideia de que na agricultura e na produção somos todos iguais. É preciso não esquecer que o Ministério da Agricultura, enquanto representava esta ‘agricultura única’, não desenvolveu, sequer, um único projeto diferenciado que atendesse aos interesses dos agricultores/as familiares, que permaneceram décadas servindo apenas de biombo para a implementação dos programas e reivindicações dos grandes produtores. Para estabelecer os conceitos, princípios e instrumentos destinados à formulação das políticas públicas direcionadas à Agricultura Familiar, foi instituída a Lei nº 11.326 de 2006.

em diversas frentes, não tendo outra saída a não ser fortalecer suas estratégias de organização, enfrentando os desafios impostos pela onda liberal do atual governo e suas investidas sobre os direitos duramente conquistados.

O fato da luta pela terra se realizar na cidade é sinal de que a oposição campo x cidade está sendo substituída por uma relação de complementariedade desses espaços, já que “apesar de tão abalizada opinião, a reforma agrária se coloca como questão fundamental para o desenvolvimento da sociedade brasileira, do ponto de vista das grandes massas de trabalhadores do campo e da cidade” (GORENDER, 2004, p. 43).

Além disso, na luta pela terra ocorre um processo educativo, associado à luta pela construção de outro projeto de campo, no qual, faz-se necessário refletir sobre a atual estrutura fundiária para conhecer e entender como se deu a constituição da propriedade privada capitalista da terra e os processos de ocupação (des) apropriação das terras brasileiras.

Assim, a desapropriação dessas terras nada mais é que um mecanismo de preservação do direito à propriedade privada e a reprodução da utilização da terra como reserva de valor, pois, aos latifúndios improdutivos é garantido o retorno econômico, ou seja, indenização paga pela desapropriação para reforma agrária.

Alentejano (2012, p. 353), continua: “ainda que sob outras bases jurídicas -, a concentração fundiária segue sendo uma marca do campo brasileiro” em pleno século XXI, legalizando inclusive a grilagem de terras sem nenhuma preocupação com a sua função social, contribuindo com a manutenção das formas originárias de acumulação do capital. Essa afirmação pode ser constatada com informações obtidas através do Banco de Dados da Luta pela Terra (2015), que evidencia a forte concentração fundiária no Brasil.

Mapa 1: Concentração Fundiária no Brasil - 2014

capital” representa uma estratégia antecipada de garantir a renda da terra, manobra típica do sistema capitalista, impedindo que a maioria da população tenha acesso à terra para viver e produzir.

Portanto, a concentração da terra é a base fundamental dos problemas da reforma agrária brasileira e sua não realização. Por isso, agronegócio e agricultura familiar camponesa disputam a terra como território e a sua concentração ou forma de distribuição agravam a questão.

Destaca-se nesse contexto, a Lei nº 8.629, sancionada em 25 de fevereiro de 1993, conhecida como Lei Agrária, que ficou incumbida de distinguir pequena e média propriedade, bem como, dispor sobre a disciplinarização do rito sumário do processo de desapropriação para fins de reforma agrária, através da Lei complementar n. 76, de 06 de julho de 1993. De acordo com Talaska (2012, p. 133), módulo fiscal, segundo entendimento do INCRA(2013):

É uma unidade de medida expressa em hectares (ha), fixada para cada município brasileiro, considerando: (i) o tipo de exploração predominante no município; (ii) a renda obtida com a exploração predominante; (iii) outras explorações existentes no município que, embora não predominantes, sejam significativas em função da renda e da área utilizada; e (iv) o conceito de propriedade familiar.

A Lei Agrária também regulamentou os dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal de 1988. No quadro 1 consta essa distinção entre pequena e média propriedade, mas a grande propriedade continuou sendo utilizada pelo INCRA, entendendo que sua caracterização é acima de 15 módulos fiscais.

Quadro 2: Classificação dos imóveis rurais na Lei nº 8.629 de 1993

Classificação dos imóveis rurais na Lei nº 8.629 de 1993	
Imóvel Rural	
Pequena Propriedade	Média Propriedade
Imóvel rural de área compreendida entre 1 (um) e 4 (quatro) módulos fiscais.	Imóvel rural de área superior a 4 (quatro) e até 15 (quinze) módulos fiscais.

Fonte: Organização da autora com base nos dados apresentados pela autora Talaska (2016).

A seguir, um quadro com algumas das principais medidas realizadas pelos seis últimos presidentes do Brasil, incluindo o governo em exercício, sobre a questão agrária:

Quadro 3: Principais características da realidade agrária e agrícola brasileira nos governos federais do período de 1990 a 2017

(continua)

PRESIDENTE/PERÍODO	CARACTERÍSTICAS
Fernando Afonso Collor de Melo (Fernando Collor) ³⁴ 1990 - 1992	Inoperância do Poder Executivo Federal em levar adiante processos de desapropriação de terras para fins de reforma agrária. Isso em decorrência, justamente, da falta de regulamentação dos dispositivos constitucionais sobre a reforma agrária. Acrescido a isso, a ala ruralista em relação às desapropriações reivindicava que o valor do Título de Dívida Agrária (TDA) deveria ter por base o mercado e não mais o Imposto Territorial Rural (ITR) como previa o I PNRA.
Itamar Augusto Cautiero Franco (Itamar Franco) 1992 - 1995	Aprovação da lei nº 8.629 em 1993, regulamentando os dispositivos relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII da CF de 1988; e, aprovação da Lei Complementar nº 76 de 1993, que dispõe sobre o procedimento contraditório especial, de rito sumário, para o processo de desapropriação de imóvel rural, por interesse social, para fins de reforma agrária.
Fernando Henrique Cardoso (FHC) 1995 - 2002	Criação de Projetos de Reforma Agrária e Alívio da Pobreza Cédula da Terra, em 1996, do Fundo de Terras e da Reforma Agrária (Banco da Terra) pela Lei Complementar nº 93, de 04 de fevereiro de 1998. Criação dos programas: Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), através do Decreto nº 1.946 de 28 de julho de 1996; Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA), em 16 de abril de 1998, e do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), em janeiro de 2000. Alteração da denominação do Ministério da Agricultura (para Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA) concentra seus cuidados às questões relacionadas com os grandes proprietários e com o agronegócio, em 2001. Instituição do Ministério do Desenvolvimento Agrário, regulamentado pelo Decreto nº 3.338 de 2000, depois revogado pelo Decreto nº 4.723/03, que manteve o nome do ministério e definiu suas competências.

³⁴ O processo de impeachment de Fernando Collor transcorreu no final de 1992 e foi o primeiro processo de impeachment do Brasil e da América Latina, resultando no afastamento definitivo de Fernando Collor de Mello do cargo de presidente da república.

(conclusão)

PRESIDENTE/PERÍODO	CARACTERÍSTICAS
Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) 2003 - 2010	Definição da agricultura familiar e reconhecimento institucional pela aprovação da Lei da Agricultura Familiar nº11.326 de 2006, com o objetivo de direcionar e possibilitar a formulação e a implementação de políticas públicas que atendam suas especificidades. Elaboração de uma política de assistência técnica nos assentamentos rurais, retomada da política de educação para os assentados (PRONERA), e juntamente com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), formou-se uma equipe de especialistas para elaboração do II Plano Nacional de Reforma Agrária coordenada por Plínio de Arruda Sampaio, concebendo a reforma agrária como política de desenvolvimento territorial. Porém, esse plano não foi aprovado. Em seu lugar foi aprovado o II Plano Nacional de Reforma Agrária: Paz, Produção e Qualidade de Vida no Meio Rural, em 2003. Quanto ao processo de compra e venda de terra, o governo criou o Programa de Crédito Fundiário (PNCF), através do Decreto 6.672/2008, que possibilitaria a aquisição de terras nos casos em que não fosse possível a desapropriação por interesse social.
Dilma Vana Rousseff (Dilma Rousseff) ³⁵ 2011 - 2016	O Governo Dilma representou uma continuidade de muitas das ações do Governo Lula. Na área rural, tivemos Luz Para Todos, Minha Casa Minha Vida Rural, Mais Médicos, Pronatec Campo e PAC Equipamentos
Michel Temer (atual presidente do Brasil) ³⁶ 2016	Criação da Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário da Casa Civil da Presidência da República do Brasil, em 27 de maio de 2016 pelo decreto nº 8.780, transferindo para sua responsabilidade cinco pastas ligadas à Reforma Agrária: Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário, Secretaria de Reordenamento Agrário, Secretaria da Agricultura Familiar, Secretaria de Desenvolvimento Territorial e Secretaria Extraordinária de Regularização Fundiária na Amazônia Legal. Cortes no orçamento para a reforma agrária e exclusão da ouvidoria agrária nacional. Edição da MP nº 759 de 2016, tornando-se a Lei nº 13.465 ³⁷ , sancionada em 11 de julho de 2017, que acaba com a reforma agrária. Não execução do Plano Nacional de Sucessão da Juventude Rural. Corte de orçamento do PRONERA e das Licenciaturas em Educação do Campo. Aumento da violência no campo e criminalização dos movimentos sociais e sindical do campo.

Fonte: Elaboração com base nos dados apresentados pela autora Talaska, 2016.

³⁵ O impeachment da presidenta Dilma Rousseff foi aprovado no plenário do Senado em 31 de agosto de 2016, com 61 votos favoráveis e 20 contrários.

³⁶ Governo que assumiu a presidência do Brasil em 2016 com impeachment da presidenta Dilma Russeff.

³⁷ Estabelece que as prefeituras são as responsáveis por fornecer a relação das famílias a serem assentadas, como também estabelece novas regras de titulação na Amazônia Legal, além de beneficiar os grandes proprietários de terras, porque permite que o INCRA efetue o pagamento em dinheiro das terras desapropriadas e não apenas com Títulos da Dívida Agrária (TDA's).

Diante do exposto, é possível perceber que o Brasil insiste em conservar o latifúndio, incorporando-o ao agronegócio, modelo de desenvolvimento transnacionalizado³⁸ (OLIVEIRA e SANTOS, 2008), cuja matriz é justamente o esgotamento dos recursos naturais, principalmente os biomas do Cerrado e da Amazônia, a ampliação das monoculturas, a diminuição dos postos de trabalho (...) De outro lado, há a proposição de outro projeto de campo vinculado a um processo de reterritorialização do campo brasileiro, assegurando aos camponeses condições de produzir alimentos, gerar renda e se desenvolverem, isso, inclui claro, uma educação autônoma e específica, principalmente se considerar os altos índices de analfabetismo e os baixos níveis de escolaridade registrados no campo, em especial nos assentamentos de reforma agrária, herança do capitalismo no campo.

É uma realidade que os povos do campo foram alijados historicamente do direito à educação, pois, existe a representação social de que para trabalhar na terra não é necessário saber ler e escrever. O domínio da leitura e da escrita torna-se um privilégio de poucos e os camponeses não tinham direito a ter direitos. E, por outro lado, esses dados reafirmam o papel que as políticas públicas de Educação do Campo cumprem para transformar essa realidade, que ao considerar o saber camponês nos processos educacionais, desperta o sentimento de pertencimento, de identidade e move a lutar pela afirmação no/do território.

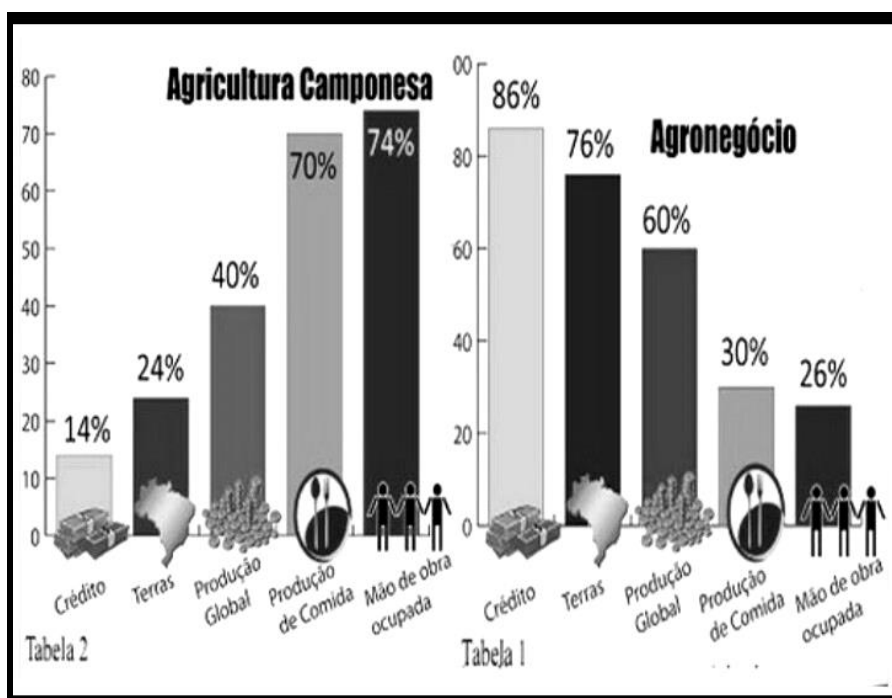
Como contraponto ao latifúndio, os movimentos de luta pela terra pautam a reforma agrária como política essencial para a territorialização do campesinato. Medeiros (2012, p. 450), discorre que:

Contra ele se voltavam todas as organizações que representavam os trabalhadores rurais – o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), o Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS) etc. – e as entidades que lhes davam apoio, com destaque para a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

³⁸ Processo pelo qual algo ultrapassa as fronteiras nacionais, englobando mais do que um país. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/transnacionalizacao> Acesso em 30-09-2017.

Diante das informações acima, importa saber também como estão distribuídas as áreas agricultáveis no Brasil, já que essas trazem informações a respeito da tratativa do Estado em relação aos modelos de produção da agricultura familiar camponesa e o agronegócio, principalmente quando observado o volume de liberação de crédito, acesso à terra em detrimento do volume de produção alimentícia e mão-de-obra ocupada respectivamente.

Figura 2: Características presentes na Agricultura Familiar Camponesa x Agronegócio



Fonte: <http://vozesdoverbo.blogspot.com.br/2014/02/agropecuaria-no-brasil-e-no-mundo.html>

Dessa forma, o agronegócio se alimenta das grandes extensões de terra, utilizando 76% em detrimento da agricultura familiar camponesa que detêm pequenas propriedades para produzir, 24% apenas, diferença percentual de 52%. Essa desigualdade é expressa também na distribuição de recurso financeiro por parte do governo federal. Segundo informações do Plano Safra 2016/2017, foi destinado R\$ 30 bilhões para o Programa Nacional de

Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF)³⁹, enquanto que para o agronegócio foram disponibilizados R\$ 183,8 bilhões aos produtores rurais e suas cooperativas, para o financiamento de suas atividades, abrangendo os créditos custeio, de investimento, de comercialização e de industrialização⁴⁰.

Dados do Censo Agropecuário de 2006 revelam que mesmo ocupando menor área, a agricultura familiar é a responsável pela produção de 70% dos alimentos que chegam à mesa dos brasileiros e emprega mais pessoas do que o agronegócio, ou seja, de cada dez pessoas ocupadas no campo, sete estão na agricultura familiar.

Josué de Castro, médico e geógrafo se dedicou de forma especial sobre a geopolítica no que tange ao debate da fome e do meio ambiente. Por muito tempo, vigorou a ideia de que o problema da fome fosse de ordem natural, como defendida pelas teorias demográficas Malthusiana e Neomalthusiana, em que a pobreza é vista como causa da superpopulação. Opostas às essas duas teorias, a teoria Reformista com base no pensamento marxista, defende que o problema da fome e da pobreza está relacionado a má distribuição de renda, logo, apresenta causas de ordem social, econômica e sobretudo, política.

Estado brasileiro, por sua vez, continua patrocinando a Revolução Verde sob aspectos modernos, já que, no atual modelo agrícola/agrário brasileiro é investido cada vez mais o uso de sementes geneticamente modificadas - ameaça constante para a biodiversidade e os demais recursos naturais, em especial, a água.

Essa política de uso de sementes geneticamente modificadas, pode-se considerar que essa prática coloca em xeque a segurança alimentar, uma vez que, o cultivo desses grãos é feito apenas a partir das sementes selecionadas, colocando de lado as demais. Como exemplo, tem-se a produção da soja, no qual, o Brasil é o segundo maior produtor de soja GM do mundo, com uma produção de 5, 631 milhões de toneladas de soja em uma área plantada de

³⁹ O PRONAF foi criado em 1996, pelo Decreto Federal nº 1.946 de 28 de junho, com a finalidade de promover o desenvolvimento sustentável do segmento rural constituído pelos agricultores familiares, de modo a propiciar-lhes o aumento da capacidade produtiva, a geração de empregos e a melhoria de renda. O PRONAF também é considerado uma conquista do MSTTR no 1º Grito da Terra Brasil.

⁴⁰ Informações do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, 2016.

33, 117 milhões de hectares, na safra 2015/2016 – dados da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB).

A esse respeito, pode-se dialogar com a citação abaixo de Gonçalves (2004, p. 6) em seu artigo “Geografia da Riqueza, Fome e Meio Ambiente: Pequena contribuição crítica ao atual modelo Agrário/Agrícola de uso dos recursos naturais”:

No Brasil, o desenvolvimento do novo modelo agrário/agrícola também mostra o mesmo sentido ao apontar para um modelo onde o monocultivo acentua a dependência do agricultor diante do complexo industrial-financeiro altamente oligopolizado e, com isso, aumenta a insegurança alimentar, tanto dos agricultores e suas famílias como do país como um todo. A produção de soja no Rio Grande do Sul, até os anos 60, estava associada à produção de trigo, de milho e a pastagens para gado bovino, além da criação de porcos e todos os seus derivados (banhas, linguiças etc.). Desde os anos 70 esse sistema de uso da terra, e toda a cultura a ele associado, vêm sendo substituído por um sistema que tende para o monocultivo sobretudo da soja, com todas as implicações que daí deriva.

Nesse mesmo pensamento, Oliveira (2007, p. 11) diz que:

Campesinato deve, pois, ser entendido como classe social que ele é. Deve ser estudado como um trabalhador criado pela expansão capitalista, um trabalhador que quer entrar na terra. O camponês deve ser visto como um trabalhador que, mesmo expulso da terra, com freqüência a ela retorna, ainda que para isso tenha que (e) migrar. Dessa forma, ele retorna à terra mesmo que distante de sua região de origem. É por isso que boa parte da história do campesinato sob o capitalismo é uma história de (e)migrações.

Essa realidade altera profundamente a vida do camponês, no qual, quando expropriado de seu território, desprovido de direitos, não tendo terra para plantar, migra para a cidade. Em outros casos, ainda segundo Oliveira (2007, p. 10), o camponês se sujeita ao assalariamento, já que:

Vê-se obrigado a vender a propriedade e tornar-se um trabalhador assalariado. Haveria, pois, um processo de *separação* dos meios de produção do camponês; ele ficaria sem esses meios de produção e conseqüentemente se proletarizaria, o que abriria caminho para a implantação da forma especificamente capitalista no campo. Essa forma seria o assalariamento.

Assim, o saldo dessa realidade é que os camponeses estão cada vez mais sem acesso à terra, sem trabalho, sem condições de reprodução do seu modo de vida e reprodução econômica, sem falar do acesso à educação. Há ainda, o monopólio das sementes e de conhecimento, no qual, grandes empresas se apropriam de saberes próprios dos povos e comunidades tradicionais como sendo delas.

Tal realidade se amplia sob o atual governo de Michel Temer, já que, fica evidente que a luta pela reforma agrária no Brasil enfrenta obstáculos gigantescos, pois, a bancada ruralista se ocupa cada vez mais de aniquilar e destruir um campo com pessoas.

Inclusive, na última eleição municipal, dos prefeitos eleitos, 1028 foram do PMDB, em segundo lugar o PSDB com 793 e em terceiro o PSD com 539 prefeituras eleitas, partidos esses que defendem o projeto neoliberal para o Brasil e que propõe reformas que são retrocessos para a classe trabalhadora, como é o caso da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 287/2016 da Reforma da Previdência Social⁴¹ e os Projetos de Lei nº 4.961/2016; nº 6.787/2016 e a PEC 300/2016 e a Proposta de Lei da Câmara (PLC) 30/15 referentes a Reforma Trabalhista⁴².

Sobre esse cenário conservador e hegemônico das políticas neoliberais no Brasil, Fernandes (2008, p. 51) já alertava que:

⁴¹ Proposta de reforma encaminhada pelo Governo Federal que altera os artigos 37, 40, 42, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição para dispor sobre a seguridade social. Propõe elevar a idade mínima para 65 anos, reduzir o valor e desvirtuar completamente os benefícios assistenciais, aumentar de 15 para 25 anos o tempo mínimo de contribuição para o trabalhador requerer sua aposentadoria. A proposta também desvirtua o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e a aposentadoria rural. O BPC, criado para atender os extremamente pobres, só poderá ser solicitado aos 70 anos, idade improvável de ser alcançada por seus beneficiários. Já a aposentadoria rural passará a exigir que 25 anos de contribuição, fato raro para trabalhadores rurais pobres que possuem vínculos informais e sazonais. Há também, a proposta de desvincular o valor do benefício do salário mínimo. Disponível em <http://justificando.cartacapital.com.br/2017/04/28/reforma-da-previdencia-de-temer-um-ataque-aos-direitos-mantendo-privilegios/> Acesso em 03-06-2017

⁴² A Reforma Trabalhista é considerada pelo Governo Federal como uma forma de flexibilizar a legislação, corrigir distorções e facilitar contratações. Já os críticos afirmam que ele vai precarizar ainda mais o mercado de trabalho e enfraquecer a Justiça trabalhista. Também apontam que a promessa de criar mais empregos é uma miragem. No total, o projeto mexe em cem pontos da Consolidação da Leis do Trabalho. Disponível em www.cartacapital.com.br/politica/o-que-deve-mudar-com-a-reforma-trabalhista-1 Acesso em 03-06-2017 Tal reforma foi aprovada em 11 de julho de 2017, entrando em vigor em novembro de 2017.

O capital maximizado determina ainda mais os rumos das políticas de desenvolvimento, enquanto o Estado minimizado assiste, muitas vezes passivo, à criação de leis e políticas que beneficiam muito mais os interesses das empresas capitalistas nacionais/transnacionais do que os interesses da sociedade. Especialmente no campo, as tomadas de decisões para o desenvolvimento têm sido determinadas pelos interesses das empresas nacionais/transnacionais (...). Essa realidade tem gerado e intensificado as desigualdades sociais, por meio da exclusão, expropriação territorial e controle social da maior parte da população rural, com a precarização das relações de trabalho, desemprego estrutural e destruição de camponeses e de comunidades indígenas.

O que Fernandes (2008) aponta na citação acima é atual e pode ser constatado em Fernandes (2017, p. 3), que chama atenção para a questão:

Ter uma postura crítica ao agronegócio já não é mais um ato somente da academia. Neste carnaval de 2017, a Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense traz uma crítica ao processo de desterritorialização dos povos tradicionais: indígenas e camponeses que têm sido expropriados pelo modelo hegemônico. Em todo mundo a agricultura familiar ou camponesa se fortalecem diferenciando-se do agronegócio ao mesmo tempo que encontra-se subordinada a este império.

Tal fato pode ser verificado também na proposição do Projeto de Lei (PL) nº 4059/2012 que permite aos estrangeiros (pessoas físicas e jurídicas) comprarem grandes extensões de terra, o que coloca em risco a soberania nacional, regularizando todas as compras de terras já realizadas até o momento por empresas estrangeiras ou cidadãos estrangeiros no país, que na sua maioria, são terras destinadas ao modelo de desenvolvimento do agronegócio. Para nacionalidade brasileira, na evolução das Constituições Federais, por exemplo, a propriedade da terra era estabelecida de acordo com o limite: até 10 hectares em 1934 e 1937; até 20 hectares em 1946; até 100 hectares em 1967 e reduzindo para 50 hectares em 1988. Diante disso, para melhor compreender a conjuntura política atual, em especial, no que se refere ao território brasileiro (terra), retomamos a reflexão de Romeiro (2004, p. 122):

A utilização da terra como reserva de valor sempre foi historicamente uma das características mais marcantes do campo brasileiro. O capital investido na compra de terra será valorizado independentemente da utilização produtiva desta. Acrescente-se a isso o fato de que toda a política de crédito sempre foi baseada na área de terra nua.

Nesta linha, o PL 37/2011 que apresenta um novo Código de Mineração no qual os procedimentos necessários para a execução de atividades minerárias que causam grandes impactos para o meio ambiente e para as comunidades das áreas afetadas são simplificados, no qual, a PEC 65/2016 já aprovada na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) do Senado, autoriza que nenhuma obra poderá ser mais suspensa ou cancelada de depois que o estudo de impactos ambiental for apresentado.

Partindo do pressuposto de que o campo está em disputa, o fazemos com base nestas reflexões teóricas construídas nesta seção. No item a seguir, a reflexão acerca da disputa material e imaterial presente no campo e no movimento de garantia do direito à educação são colocadas em evidência, no sentido, de problematizar como a LeCampo tem influenciado na reelaboração das representações sociais dos egressos sobre o campo, a tal ponto que eles tomam conhecimento de que o campo está em disputa e se posicionarem nessa disputa.

2.2 Territórios da Educação do Campo: em construção e em disputa

Nesta seção propomos uma reflexão sobre a construção do território da Educação do Campo em seu aspecto material e imaterial, pois, compreendemos que a disputa à qual nos referimos se localiza nessas duas dimensões. A palavra território tem sua origem no latim *territorium, terra apropriada* e está intimamente ligado às relações de poder estabelecidas, tanto no sentido de dominação material quanto imaterial, simbólica. Dito isso, é importante informar que a discussão em torno do termo território tem raízes na Geografia Clássica e se estende até os dias atuais, sendo estudado e utilizado de diferentes formas e interesses.

Na Geografia Clássica, território era associado à “espaça vital” formulação do geógrafo alemão Friederich Ratzel, que com base na teoria darwinista, defende que o território é essencial para evolução e consolidação de um Estado, assim define: “organismos que fazem parte da tribo, da comuna, da família, só podem ser concebidos junto a seu território” (RATZEL, 1990, p. 74), ou seja, quando a sociedade se organiza para defender seu território transforma-se em Estado-Nação. Ratzel também é considerado o pai da Geopolítica, ao passo que, estabelece pela primeira vez a relação entre poder e terra, logo - território.

Diante do exposto, sendo o espaço objeto de estudo da Geografia, para a utilização de território como categoria de análise, faz-se necessário incluir reflexões acerca de espaço. Para Raffestin (1980, p. 143):

É essencial compreender que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço.

Em suma, pode-se compreender que território é o resultado das forças que o constrói, em outras palavras, das relações de poder atuando em um determinado espaço, no qual, um grupo social não se reconhece fora dele, já que este é constituído não somente por características materiais, mas também imateriais, como descreve Haesbaert (2009, p. 69):

O território também pode ser construído sob perspectiva idealista. A cultura, os códigos étnicos, a religião também são formas de apropriação de um determinado espaço. Esta dimensão territorial tem “referências muito mais enfáticas a estes ‘poderes invisíveis’ que fazem parte do território”, tais como mitos e símbolos que podem mesmo ser responsáveis pela própria definição do grupo como tal.

Neste sentido, podemos afirmar que todo território é um espaço, mas nem todo espaço é um território. Território aqui recebe a nomenclatura “campo” e segundo Antunes-Rocha e Leão (2015, p. 19), o seu conceito “vem se afirmando na prática social e científica como possibilidade de superação dos limites historicamente construídos em torno do uso do termo *rural* para designar o espaço, os sujeitos e as práticas relacionadas às atividades desenvolvidas na relação direta com a terra”.

Discorrido sobre o conceito de *território*, cabe nos discorrer sobre as dimensões utilizadas para analisá-lo, no qual, Silva (2007, p. 52), nos ajuda a compreendê-las:

Dimensão simbólica, que confere ao espaço-território um sentido, o caráter de lugar, a noção de pertencimento e, conseqüentemente, a capacidade de forjar identidades; **Dimensão material**, que se refere aos meios materiais de existência, portanto, ao uso do espaço-território; **Dimensão do poder**, que se relaciona com o acesso e com o domínio do espaço-território, os quais podem garantir ao grupo

social que procura se apropriar de um determinado espaço a vivência plena das duas dimensões anteriores.

Diante disso, a forma de apropriação do território pelo camponês pelos sujeitos campo é diferente da apropriação do agronegócio, a este último não interessa a questão de pertencimento e de identidade, até porque de acordo com Fernandes (2008), para que haja a territorialização do capital no campo, é necessário a destruição de outros territórios. Entretanto, o capital não age somente sob a estrutura material, para “dominar” um dado território, ele tem que destruir sua dimensão simbólica e consolidar seu poder, domínio. Fernandes (2009, p. 201) nos aponta que

O capitalismo se estabelece com a consolidação do território capitalista. Dizer que as relações sociais capitalistas produzem relações sociais não capitalistas também é dizer que os territórios capitalistas produzem territórios não capitalistas. Esta produção ocorre de modo desigual e conflitante, gerando disputas territoriais permanentes. As disputas territoriais não se limitam à dimensão econômica. Pelo fato do território ser uma totalidade, multidimensional, as disputas territoriais se desdobram em todas as dimensões; portanto, as disputas ocorrem também no âmbito político, teórico e ideológico, o que nos possibilita compreender os territórios materiais e imateriais.

Dito isto, temos duas afirmações. A primeira: o campo está em disputa. A segunda: diferentes relações e diferentes formas de organização do espaço criam territórios distintos. No campo brasileiro, há a disputa de dois territórios, quais sejam – o território da agricultura familiar camponesa e o território do agronegócio.

A esse respeito, Fernandes e Molina em seu artigo *O campo da educação do campo*⁴³, afirmam que “o conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre a agricultura familiar camponesa (que pauta a reforma agrária) e o agronegócio, já que ambos projetam territórios distintos”.

Fernandes (2008, p. 49) escreve que “o agronegócio é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de

⁴³ Disponível em <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf> Acesso em 21-05-2017. Não foi possível localizar ano da escrita do artigo.

produção e as políticas de desenvolvimento”. Diante disso, o território do agronegócio é o mercado, a produção de mercadorias, que lança mão da tática de criminalização da luta pela terra, propaga uma representação social que desqualifica os camponeses, como sujeitos de direitos.

(...) enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida. Essa diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas distintas formas de organização dos dois territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogêneo, enquanto a paisagem do território camponês é heterogêneo. A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas no território, porque sua área está ocupada por mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a expressão do território do agronegócio (FERNANDES, 2008, p. 40).

Oposto ao território do agronegócio tem-se o território camponês que se organiza de forma distinta: “A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é nesse e desse espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos” (FERNANDES, 2008, p. 40).

Nesta perspectiva de que o campo está disputa entre dois modelos de desenvolvimento, que por sua vez projetam territórios e concepções educacionais distintas, seguindo a linha de raciocínio de Fernandes (2008, p. 47), tem-se “território imaterial e material: o espaço físico e a ideologia”. Assim, comungamos do pensamento de Fernandes (2008, p. 55) ao ponderar que:

Temos territórios materiais e imateriais. Os materiais são formados no espaço físico e os imateriais no espaço social a partir das relações sociais por meio de pensamentos, conceitos, teorias e ideologias. Territórios materiais e imateriais são indissociáveis, porque um não existe sem o outro. A construção do território material é resultado de uma relação de poder que é sustentada pelo território imaterial como pensamento, teoria e/ou ideologia.

Sendo assim, como o território imaterial se constrói a partir das relações que são estabelecidas no território material, nosso propósito é demarcar as disputas territoriais da

Educação do Campo, em seu aspecto material e imaterial, dando destaque para a construção de um projeto de escola articulado a um projeto de campo e de sociedade construído pela agricultura familiar camponesa.

Neste contexto, ressalta-se o advento da globalização, em especial na economia, que de certa forma faz com que não exista mais fronteiras entre os países e que se apresenta como um elemento fundamental nessa relação de territórios imateriais e materiais. Esse fenômeno da Globalização pode ser caracterizado pelo desenvolvimento das telecomunicações, do transporte, da tecnologia e do surgimento de transnacionais, (com suas sedes em território brasileiro), que acaba por provocar mudanças nas formas de pensar, sentir e agir das pessoas, influenciando sobremaneira o seu comportamento e sua visão de mundo.

A cultura do consumo pode ser utilizada como exemplo de como as pessoas se deixam influenciar vivendo em sociedade e estando suscetíveis às inúmeras normas e padrões alimentados por representações sociais. O consumo é importante expoente que impacta consideravelmente o meio ambiente, alimenta a lógica de mercado global e constrói representações sociais acerca do poder aquisitivo e o padrão consumista reinante.

Assim, pode-se afirmar que globalização influencia diretamente nas relações que são estabelecidas na organização do espaço, criando diferentes territórios, uma vez que, desconsidera as especificidades, ao propor modelo padrão, no qual, outras dinâmicas podem ser percebidas, como: desterritorialização e reterritorialização. Nesse momento, esses processos não serão aprofundados, mas podem ser compreendidas na discussão que fizemos sobre território, em especial o imaterial.

Aprofundemos, pois, o conceito de território imaterial:

O território imaterial está presente em todas as ordens de territórios. O território imaterial está relacionado com o controle, o domínio sobre o processo de construção do conhecimento e suas interpretações. Portanto, inclui teoria, conceito, método, metodologia, ideologia etc. O processo de construção do conhecimento é, também, uma disputa territorial que acontece no desenvolvimento dos paradigmas ou correntes teóricas (FERNANDES, 2008, p. 15).

Assim, temos que da mesma forma que o campo brasileiro está em disputa, o território da Educação do Campo também está em disputa física e ideológica. Pois, a educação é um forte elemento nessa relação de poder, porque traz a dimensão pedagógica e política na constituição de práticas e de saberes, considerando as relações sociais produtoras do espaço e as relações de poder que o sustenta.

Em suma, hoje o cenário é este: construção – desconstrução - reconstrução dos direitos historicamente conquistados. A pergunta então é: para qual projeto histórico estamos a lutar? Tendo a resposta e compreendendo a sua importância entendemos que as atuais contradições da tríade: campo – educação – política pública referem-se a desconstrução das políticas públicas de educação do campo. E o que podemos fazer para contrapor esse desmonte, para contrapor a essa impermanência de direitos? Não existe política pública sem orçamento, por isso, a estratégia do governo Temer é a extinguir as políticas públicas de educação do campo sem falar que estão sendo extintas, pois, sem o Estado em ação, não existe política pública. Mas, não pensamos na lógica da terra arrasada! Hoje a educação do campo tem força política, ideológica. E talvez nós não demos conta disso, mas a elite já deu conta disso. Nós não ficamos somente no debate teórico e epistemológico, nós conseguimos materializar: terra, trabalho, cultura e educação. Demos muitos passos. Necessário ocupar outros territórios, o território imaterial (guerra ideológica), repensar as estratégias de comunicação e de socialização das ações da educação do campo. Parar de falar pra nós mesmos. Pensar em ações pra fora, convencer a sociedade. Diversificar estratégias nos estados, nos municípios. Construir de forma indissociável a educação do campo com a questão da agroecologia, como espaço de luta do paradigma da educação do campo e a construção do projeto societário. A defesa da educação do campo é a defesa da educação pública. O golpe de 1964 foi pelo medo do comunismo, o de hoje foi por medo dos trabalhadores. E, a elite apesar de todas as contradições internas, mantém consenso no projeto do capital. Por isso, o momento é: Lutar pelo direito a ter direito, pois, a estratégia do governo contra os camponeses é a da desconstituição destes enquanto sujeitos de direito. Não entremos na onda do golpe, de achar que não temos força, não temos esperança. Eles quiseram nos matar, mas esqueceram que éramos sementes. Os sujeitos do campo afirmam outro paradigma político-pedagógico de educação. Educação do Campo: Direito Nosso. Dever do Estado. Escola é mais que escola. Terra é mais do que terra!⁴⁴

Tal reflexão realizada no IV Encontro do FONEC traz à tona e aprofunda o momento presente da ameaça de descontinuidade das políticas públicas de Educação do Campo.

⁴⁴ Sistematização feita pela autora desta dissertação sobre as falas dos expositores Miguel Arroyo e Monica Molina em uma mesa sobre a Conjuntura Educacional e Educação do Campo, realizada no IV Encontro Nacional do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), realizado no período de 26 a 28 de setembro de 2017, na sede da CONTAG, em Brasília.

Evidencia que a disputa não se aloja somente na proposição de outro projeto de campo em oposição ao agronegócio, mas sobretudo, na dimensão ideológica, ao passo que, a construção do território da Educação do Campo se dá na disputa material e imaterial de um novo olhar sobre a educação brasileira.

É desse campo que estamos falando, um campo em disputa, no qual esses dois modelos de desenvolvimento possuem racionalidades de produção antagônicas, bem como, concebem diferentes concepções sobre o campo e sobre a educação.

Como já dito, a agricultura de mercado como também é conhecido o agronegócio usa o campo como fonte de lucro - capital, onde o projeto educativo é externo aos camponeses, alheio as suas demandas; já na agricultura familiar camponesa, o capital não prevalece sobre a terra e ela se utiliza do campo como território de (re) produção da vida em todas as suas dimensões, onde a educação possui papel central e nasce das experiências de resistências dos camponeses para continuarem sendo camponeses e permanecerem em seus territórios.

Oliveira (2004, p. 50), acrescenta à essa correlação de forças que “é por isso que temos assistido no Brasil, nas últimas décadas, a uma expansão das culturas de produtos de exportação, quase sempre em detrimento daqueles produtos destinados ao mercado interno, para alimentar a população brasileira”.

Sendo assim, dado o contexto dessa pesquisa, partimos do entendimento de que a concepção originária da Educação do Campo põe em xeque o paradigma do capitalismo agrário e da representação social da Educação Rural sobre o camponês analfabeto. Essa ação é um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento territorial e tem como uma de suas estratégias a desconstrução desta representação social sobre o campo como lugar de atraso, a partir do protagonismo dos camponeses na construção de outro projeto de campo e de sociedade, a partir da luta pelo direito à educação.

Do mesmo modo, podemos pensar que professores cuja formação se dá nos cursos de licenciatura em Educação do Campo, têm não só reelaborado suas representações sociais sobre o campo, como também contribuído para a alteração da representação social de outros sujeitos sobre o campo, dentro ou fora da sala de aula.

Dessa forma, campo aqui abordado vai além do conceito de espaço geográfico, de setor da produção agropecuária e da categorização “rural”. Com essa compreensão, consideramos o campo como espaço de vida, cultura, educação - como território, enfim, como princípio da Educação do Campo, que está em construção e em disputa, pois, para os camponeses perder o seu território significa a subordinação à um modelo de desenvolvimento que os priva da sua identidade e vínculo de pertencimento, determinando sua organização social. Sobre projeto de campo e territorialidade de resistência falaremos na seção seguinte.

2.3 Política Pública de Formação de Professores do Campo

Dando continuidade, reafirmamos qual conceito de política de formação é tratado neste estudo:

(...) as políticas podem ser compreendidas como sendo aquelas que contemplam um conjunto de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado direta e indiretamente, com a participação seja de sujeitos políticos ou privados, que visam assegurar, por meio de suas ações, o direito à cidadania, com o sentido de alcançar os diferentes contextos social, cultural, étnico e econômico. As políticas públicas, como campo de luta, correspondem, portanto, ao já instituído, assegurando os direitos ou afirmando-os graças ao reconhecimento dado pela sociedade e/ou pelos poderes públicos enquanto novos direitos das pessoas, comunidades, coisas ou outros bens materiais ou imateriais (MARTINS, 2015, p. 11).

Ainda, segundo essa autora, é condição ímpar compreender o contexto de gestação da política de pública de formação de professores do campo – a Licenciatura em Educação do Campo, sobretudo, saber da constituição do próprio sentido e o significado dessa política. Aprofundando tal reflexão, Arroyo (2012, p. 359) nos mune de alguns elementos históricos dessa constituição:

Na história do ruralismo pedagógico⁴⁵ dos anos 1940, houve tentativas de formar professores para especificidades das escolas rurais; porém venceu a proposta

⁴⁵ De acordo com Ribeiro (2012, p. 298) “Ruralismo Pedagógico” representou uma corrente de pensamento nos anos 1930-1940, contrária a educação de orientação urbana que parecia contribuir para o desenraizamento do camponês. “Aqueles que propunham uma pedagogia diferenciada para as populações rurais, identificados com o

generalista de que todo professor deverá estar capacitado para desenvolver os mesmos saberes (...) independentemente da diversidade de coletivos humanos. Entretanto, os movimentos, ao demandarem a especificidade da formação, não defendem uma formação genérica nem um currículo único com as devidas adaptações. E nem retornam ao ruralismo pedagógico, mas superam a visão da escola rural e do professor rural ao politizarem a educação do campo em outro projeto de campo.

Neste sentido, se no passado temos um “vazio” da presença das populações do campo nas instituições de ensino, um “silêncio” de suas vozes, um descaso em relação aos saberes próprios da cultura camponesa, atualmente podemos observar um cenário diferente. Pois, ao questionar a sociedade brasileira acerca do direito à educação, desde a etapa básica até a superior, os sujeitos do campo colocam em debate o paradigma de qual formação eles estão demandando e se colocam como protagonistas por legitimidade, ocupando as universidades e colocando em pauta essas questões.

Neste caso, Molina (2012, p. 585) confirma que: “Na história da EDUCAÇÃO DO CAMPO, o debate e a compreensão sobre o tema das políticas públicas torna-se relevante porque, desde o seu surgimento, a Educação do Campo, se configura como demanda relativa à garantia do direito à educação para os trabalhadores rurais camponeses”.

De acordo com Moura (2011), tal movimento ganha impulso com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁴⁶ n° 9.394/1996, pois define que a formação de professores se dará em nível superior, em cursos de Licenciatura plena, em universidades e em Institutos Superiores de Educação.

Sendo assim, a partir disso de 2007, tem-se a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo como nova modalidade de graduação, pautada especialmente na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (CNEC), em 2004, e materializada

ruralismo pedagógico, defendiam a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais.

⁴⁶ Importante destacar que esta Lei de Diretrizes e Bases da Educação, traz em seu 1º artigo os movimentos sociais como agentes educativos.

através do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO/SECADI⁴⁷/MEC⁴⁸.

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) está inserida neste contexto desde 2005, quando iniciou o curso experimental para formação de professores do campo em nível superior. Segundo Antunes-Rocha (2009), o principal objetivo do curso foi formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito da Educação Básica, para concretizá-la como direito social e como ferramenta de desenvolvimento social. A Licenciatura em Educação do Campo surge da importância de habilitar professores a partir da especificidade do campo, por outro projeto de sociedade.

Os movimentos sociais vêm nesta II Conferência, reafirmar a necessidade de uma formação e qualificação profissional adequadas e vinculadas aos problemas econômicos, políticos e sociais que enfrentam, pois, se assim não o for, dificilmente poderão construir uma outra realidade no campo. Os movimentos aspiram uma formação e uma qualificação que lhes deem autonomia para reordenar o campo sob novas bases. (Texto Base da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, 2004, p. 20)

Essa II CNEC reafirmou a valorização dos professores do campo, compreendendo que a relação entre universidade e sociedade precisa se pautar pela efetiva participação dos sujeitos do campo na definição da política educacional, sobretudo, no que tange a formulação de um projeto educativo capaz de construir uma identidade própria para estes, já que, “na medida em que há valores e culturas produzidas diferentemente, a formação não pode ser igual para todos e todas e, se hoje já existe uma política de formação no campo e com quem já está no campo, devemos priorizar uma política específica que fortaleça o campo com os seus sujeitos” (Texto Base da II CNEC, 2004, p. 20).

Ressalta-se, segundo Molina (2015) que a Licenciatura em Educação não deve ser compreendida isolada dos conflitos em torno do modelo de desenvolvimento hegemônico.

⁴⁷ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

⁴⁸ Ministério da Educação.

Segundo Neto (2013, p. 25) “o modelo capitalista de agricultura, no campo da educação, também defenderá a formação capitalista, centrada na competição, na formação para o mercado do trabalho”.

A política de formação de professores do campo vê a escola, a universidade como uma possibilidade real dos movimentos sociais e sindicais do campo do campo continuarem existindo enquanto camponeses. É de suma importância destacar que o objetivo dessa formação não se reduz a empregabilidade, mas baseia-se na preparação de professores para atuar nas escolas, que não negligenciam a existência da luta de classe⁴⁹, cujo resultado é uma produção de forças dos distintos projetos de campo e de sociedade.

Molina (2015) informa que a partir de 2012 com a instituição do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)⁵⁰, há uma ampliação das licenciaturas em Educação do Campo. Desse modo, destaca-se que no estado de Minas Gerais, o curso de Licenciatura em Educação do Campo é ofertado pelas universidades: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha, Mucuri (UFVJM), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Universidade Federal de Viçosa (UFV) e, recentemente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas com a oferta da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências agrárias.

Para Molina e Sá (2012, p. 326) “a especificidade desta inserção se manifesta nas condições concretas em que ocorre a luta de classes no campo brasileiro, tendo em vista o modo de expansão do agronegócio e suas determinações sobre a luta pela terra e a identidade de classe dos sujeitos coletivos do campo”. Sendo assim, não é por um currículo que segue a

⁴⁹ Neto (2013, p. 25) com base na teoria marxista, vai nos dizer que a sociedade de classes, com interesses diferenciados, o compromisso com o trabalhador do campo e com a escola que interessa aos setores populares é parte da disputa hegemônica para a conquista.

⁵⁰ Programa instituído em 20 de março de 2012, de formação inicial e continuada de professores, em propostas pedagógicas interdisciplinares, por áreas de conhecimento, níveis e modalidades de ensino, projetos temáticos e pedagogia da alternância e acordo com as especificidades da Educação do Campo. Esse programa foi construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo MEC/SECADI, que objetiva oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da Política Nacional de Educação do Campo, devendo atender Escolas do Campo e Quilombolas, a partir de quatro eixos de ação: 1. Gestão e Práticas Pedagógicas; 2. Formação de Educadores; 3. Educação Profissional e Tecnológica; e 4. Infraestrutura (MOLINA, 2015, p. 147).

lógica de uma educação domesticadora e reduz o campo como um “mero pedaço de chão” vazio de identidade, história e cultura que a política de formação de professores do campo se alicerça.

Neto (2013, p. 26) destaca essa que “a educação camponesa deve, pelo trabalho humano, formar indivíduos não fragmentados de sua totalidade e que, dessa maneira, possam compreender as relações tanto na sua diversidade cultural como nas desigualdades sociais, econômicas e políticas geradas pelo capital”.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm como objetivo a formação de docentes para atuação nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio de escolas do campo. A formação é específica e é realizada para docência multidisciplinar em uma das áreas de conhecimento: linguagens e códigos; ciências humanas; ciências da natureza; matemática; ciências agrárias. Os cursos são organizados com base na pedagogia da alternância⁵¹: *Tempo Escola e Tempo Comunidade*.

Citamos Arroyo (2012, p. 199) para discorrer sobre a pedagogia da alternância – organização de tempo e espaço do curso de Licenciatura em Educação do Campo:

Quando os povos dos campos em sua rica diversidade se mostram vivos, dinâmicos, até incômodos, fecundam e dinamizam até a escola. Nos obrigam a redefinir olhares e superar as visões inferiorizantes, negativas com que em nosso viciado e preconceituoso olhar classificamos os povos do campo e seus modos de produção, a agricultura familiar e suas instituições.

É com esse novo olhar para formação de professores do campo que se busca organizar os tempos e espaços formativos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Essa organização é pensada, construída e praticada no bojo da Pedagogia da Alternância (PA). Em

⁵¹ A Pedagogia da Alternância é reconhecida pelo Parecer nº 01 de 2006 expedido pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa alternativa de atendimento à população escolar do campo surgiu na década de 1930, na França, nas Casas Familiares Rurais, estendendo-se na Europa pela Bélgica e a Espanha, na África pelo Senegal e na América Latina pela Argentina, Brasil, Chile (...) No Brasil, a denominada Pedagogia da Alternância foi introduzida, em 1969, no Espírito Santo – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo / MEPES – a partir de Anchieta, encontrando rápida expansão com a orientação dos Padres Jesuítas (BRASIL, 2006, p. 01 e 02).

termos de normatização, a PA é respaldada pelo Parecer CEB/CNE nº 1 de 2006, que expõe motivos e aprova os dias de estudo na comunidade como dia letivo.

Assim sendo, a organização do curso em Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), intenciona valorizar a experiência socioprofissional dos sujeitos em formação, a partir dos contextos que os cercam, bem como, o processo formativo na universidade. De acordo com Begnami (2010), o processo de reconhecimento por parte das autoridades educacionais acerca da pedagogia da alternância foi “passo a passo”, iniciando com a menção na LDB/1996 no artigo 23, cuja redação:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Begnami (2010) ainda afirma que no Brasil, a formação em alternância vem sendo praticada em escolas do campo há 40 anos⁵², o que revela que a pedagogia da alternância além de ser reconhecida, está sendo apropriada.

A esse fato, Molina (2012) acrescenta que a metodologia de alternância na política pública de educação do campo, surge para evitar que o ingresso dos sujeitos do campo na academia reforce a ideia de que o campo não é lugar de se viver e, também para facilitar o acesso e a permanência dos professores em exercício nos cursos.

Assim, ao sujeito em formação é demandado um trabalho reflexivo sobre as experiências vividas nesses cenários diferenciados; o protagonismo em sua própria formação; o engajamento nas vivências dos tempos educativos e a participação em seu contexto local, no sentido de transformá-lo socialmente.

⁵² Apesar da Educação do Campo ser recente, ela se utiliza da metodologia da Pedagogia da Alternância, fundada em 1935 na França, quando um pequeno grupo de agricultores insatisfeitos com o modelo de educação ofertado, investiram em uma proposta de ensino que conseguisse atender a realidade dos pequenos agricultores. No Brasil, essa metodologia teve início em 1968 no estado do Espírito Santo, onde foram criadas as três primeiras Escolas Familiares Agrícolas (EFAs).

Nisto se fundamenta a base epistemológica da política de formação de professores do campo, entrelaçando com os sujeitos dessa política de formação – os movimentos do campo, que reivindicam o reconhecimento do território camponês como espaço de produção de conhecimento, na construção de estratégias metodológicas e curriculares, capazes de dialogar com seus saberes, lutas e resistências, na luta por justiça social e econômica, construindo de fato outro projeto de campo e de sociedade, onde a educação é peça fundamental desse processo.

Para Arroyo, esse contexto diz respeito também a disputa de currículos, entendendo essa disputa como reafirmação do campo como espaço de conhecimento e à luz da pedagogia freiriana, educar a partir da realidade dos sujeitos:

(...) trazer para os currículos as persistentes formas de resistência, de afirmação e de libertação dos povos do campo de que os próprios educadores e educandos participam – formação-humanização, de recuperação da humanidade roubada, ausentes nos currículos oficiais e no material didático, mas que disputam o território dos currículos nas escolas do campo e nos cursos de formação e de licenciatura (ARROYO, 2012, p. 560).

A partir desse entendimento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no seu artigo 1º orienta o seguinte: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Silva (2015) nos alerta que esse projeto de formação tem um lado e, certamente não é o do agronegócio, ao passo que questiona a estrutura agrária brasileira e se estrutura a partir da ocupação dos movimentos do campo nos espaços educacionais, daí

O debate sobre a concentração fundiária, evidentemente, não ocorreu sem disputa ideológica. A grande mídia, vinculada aos grandes grupos econômicos nacionais, também entra na disputa e um grande número de matérias que criticam e criminalizam os movimentos do campo passam a ser exibidas, tentando descaracterizar os ocupantes como sujeitos de direito. (SILVA, 2015, p. 19)

Dialogando com Molina (2012), é justamente nesse cenário de disputas ideológicas, territoriais e científicas, que o caráter formativo dos cursos de professores do campo é bem demarcado pela presença e protagonismo dos sujeitos do campo, em especial, pelo fato de estarem em constantes enfrentamentos, sobretudo, no que se refere à luta pela terra e direito à educação.

Dessa forma, manter em vigência essas políticas requer da classe trabalhadora que não cessem de reivindicar seus direitos, que não se cansem de lutar para inverter a lógica de sair do campo para estudar e estudar para sair do campo. Pode-se dizer que é nesse itinerário político-pedagógico, na construção de uma nova prática, que os sujeitos do campo vão se fazendo enxergar, se fazendo ouvir, se formando, se educando (Paulo Freire).

Nessa perspectiva, é desconstruída a visão de passividade dos sujeitos do campo e, os afirma como construtores de conhecimento (ARROYO, 2012), no qual esse se multiplica e é compartilhado, cuja intencionalidade, é de reafirmar uma política de formação de professores identitária de outro projeto de campo.

Todavia, a educação que chegava ao campo, como dito anteriormente, desempenhou um papel de desqualificar e inferiorizar as suas populações, ao passo que, a vida, a cultura e as formas de trabalho vinculado à terra eram consideradas símbolo de atraso e o campo era considerado apenas sob a lógica mercantilista.

Na procura de transformar essa realidade, Antunes-Rocha (2012, p. 16) ressalta que os sujeitos do campo:

Colocam-se como sujeitos de direitos, reivindicam a posse e o uso da terra, vinculado à saúde, justiça, igualdade, liberdade, trabalho e educação. Não lutam somente pela inclusão, isto é, por políticas compensatórias. Reivindicam políticas públicas que afirmem a condição de povos do campo como sujeitos de direitos. No contexto da escola lutam pela superação dos significados e práticas que orientam a educação rural, espaço por excelência de produção e reprodução da desigualdade. A Educação do Campo emerge como possibilidade de fazer uma escola comprometida com a produção da vida de forma sustentável no campo e na cidade.

Para tanto, Antunes-Rocha e Carvalho (2016) nos relatam que movimentos sociais e sindicais do campo, organizações governamentais e não-governamentais, igreja e

universidades se envolveram em práticas, debates, publicações, seminários e encontros visando trazer para o debate a questão da escolarização nas áreas rurais, colocar na agenda política dos governos federal, estadual e municipais o direito à educação pelos povos do campo.

Desse modo, ressalta-se que a Educação do Campo, no âmbito da sua proposta política e pedagógica é fundamental para a transformação da realidade escolar do campo, à medida que vincula o debate e a relação dos sujeitos do campo, com a construção de um projeto de campo e de sociedade para o país, demandando do educador outro perfil.

Com base nesse contexto, Molina e Sá (2012, p. 468),

Este perfil do educador do campo que os movimentos demandam exige uma compreensão ampliada de seu papel, uma compreensão da educação como prática social, da necessária inter-relação do conhecimento, da escolarização, do desenvolvimento, da construção de novas possibilidades devida e permanência nesses territórios pelas lutas coletivas dos sujeitos do campo; pretende-se formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade. Esta compreensão articula as três dimensões do perfil de formação que se quer garantir na licenciatura em Educação do Campo: preparar para a habilitação da docência por área do conhecimento, para a gestão de processos educativos escolares e para a gestão de processos educativos comunitários.

Assim, a consequência da falta de uma política educacional que garantisse o processo de escolarização da população do campo, fez com que os movimentos sociais e sindicais do campo se articulassem em torno da proposição de uma política de formação de professores do campo que revertesse problemas como: infraestrutura escolar inadequada, professores sem a devida formação profissional, ou sem formação continuada, ou um grande número de professores com contrato temporário – o que torna impossível garantir um ensino digno e de qualidade aos povos do campo.

Diante disso, percebe-se uma mudança de paradigma – a Educação do Campo nasce como contraponto à Educação Rural, alterando a concepção, as diretrizes e os princípios que norteiam a política pública educacional destinada ao campo brasileiro. O campo passa a ter autonomia, ganha visibilidade no cenário das políticas públicas ao exigir o reconhecimento de sua população e seus direitos, bem como, ao demandar professores com formação específica

que dê conta das necessidades de aprendizagem e de produção de conhecimento do povo do campo.

O paradigma da Educação do Campo resulta em uma série de desafios, a começar pela proposição de outro projeto de campo que concebe a escola do campo como direito e não como política compensatória ou instrumento de barganha eleitoral, que se restringe às plataformas eleitorais sem compromisso real de seu cumprimento.

Desta forma, a formação de professores do campo, constitui-se parte da luta dos movimentos sociais e sindical do campo, na busca de construir alternativas de organização do espaço agrário, de modo que, seja garantida a permanência e a forma de existir do camponês, cujas formas de lutar perpassam pela garantia do direito à educação, no qual, a luta se torna um trabalho educativo que busca da emancipação e libertação da condição de oprimidos (FREIRE, 2014).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais (LeCampo/FaE/UFMG), é uma experiência que tem contribuído e ajudado na luta pela garantia do direito à educação aos povos do campo, em especial, o acesso ao ensino superior àqueles que ainda pensam ser impossível acessar uma das mais renomadas universidades federais do país. E esse assunto será tratado na última seção deste capítulo.

2.3.1 Contexto da pesquisa: Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo) - os camponeses chegam à UFMG

Destacamos a importância de se pesquisar os egressos da Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo/FaE/UFMG), ao passo que esse estudo configura-se como uma possível contribuição para aprimoramento do curso, sobretudo, no âmbito do protagonismo dos sujeitos do campo que ao ocuparem a universidade se colocam como sujeitos de direito. Tendo em vista que, os cursos de formação de professores no Brasil estão sendo disputados pelo setor privado e público, logo, é também objeto de disputa dos projetos de campo. Assim sendo, o mesmo acontece com os cursos de formação de professores do campo, já que, a

licenciatura em Educação do Campo se posiciona a favor de outro projeto de campo, oposto ao modelo capitalista de acumulação.

Neste sentido é alarmante os dados do INEP/2015 que fornece a seguinte informação: do total de 7.828.013 estudantes matriculados no ensino superior, 5.867.011 mil estudantes estão nas IES privadas⁵³ e apenas 1.961.002 nas instituições públicas. No atual Plano Nacional de Educação⁵⁴ (PNE 2014-2024), prevê investimento público em instituições educacionais privadas, uma vez que estabelece, como estratégia o aumento de matrículas no ensino superior, a ampliação de programas como o Fundo de Financiamento aos Estudantes do Ensino Superior (Fies) e o Programa Universidade para Todos (ProUni). Tais informações ratificam que a educação está em disputa, considerada como mercadoria.

Todavia, como é sabido por muitos, a luta pela garantia do direito à educação aos povos do campo perpassa pela garantia de uma educação com qualidade social, ampla e democrática. Neste caso, a política de formação de professores do campo é justamente, como dito anteriormente, fruto de um processo coletivo dos movimentos sociais e sindical do campo ao demandarem do Estado uma educação que dialoga com suas necessidades, colocando na agenda política o debate sobre o campo, suas populações e uma política educacional como parte essencial para o desenvolvimento⁵⁵ do campo.

Segundo Carvalho (2015, p. 72), a história do surgimento do LeCampo na UFMG pode ser organizada em pelo menos três momentos, sendo eles: “O primeiro diz respeito a sua

⁵³ No dia 21 de janeiro de 2016 foi publicado na revista Isto É a fusão da empresa Kroton e Anhanguera, as duas maiores companhias do setor educacional privado do país, avaliadas em R\$12 bilhões. Essas faculdades cresceram sobretudo, em função dos incentivos governamentais. Disponível em: istoe.com.br Acesso em 18 de fevereiro de 2017 às 00:40.

⁵⁴ A Emenda Constitucional nº 59/2009 além de definir os recursos para garantir a obrigatoriedade/universalização do ensino de 4 a 17 anos (artigo 212 CF), qualificou o PNE Lei nº 13.005 sancionado em 26 de junho de 2014, como sendo plano de Estado e não de governo.

⁵⁵ Desenvolvimento aqui não está ligado ao sistema capitalista, que usa da natureza unicamente como fonte de riqueza, explorando os recursos naturais para geração do lucro; nem tão pouco deve ser compreendido conforme o que ficou definido no relatório de Brundtland (1988) acerca de desenvolvimento sustentável. Desenvolvimento aqui está associado a ideia de sustentabilidade em todas as dimensões da vida, como atributo da agricultura familiar camponesa.

criação, em 2004. O segundo, quando da implantação da segunda turma, com apoio do PROCAMPO. O terceiro inicia-se com a instituição do curso como oferta regular, em 2009”.

Dessa forma, alguns fatos desse percurso histórico na criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo na universidade devem ser narrados. Em 2004 chega à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) sujeitos do campo que demandam um curso de Pedagogia – formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental através do Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA).

Tal proposta, segundo Antunes-Rocha (2013), se apresentou como desafio, dada a especificidade educacional em que se pautava. Contudo, dialogando ainda com Antunes-Rocha (2013, p. 40 e 41) ela reflete sobre o perfil desse educador e em seguida apresenta uma questão, respectivamente: “Para a criação de um curso destinado à formação de professores para atuação específica no campo, entendeu-se que seria preciso, primeiramente, refletir sobre o perfil do educador que se queria formar” e “Por que pensar somente em professores para atuar na séries iniciais, quando os dados indicavam a quase ausência de oferta das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio”? Perguntas como essa deram condições para a existência da Licenciatura em Educação do Campo – LeCampo vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo – (Nepcampo/FaE/UFMG), posteriormente.

De acordo com Antunes-Rocha, Martins e Machado (2012, p. 200), “em 2008 implantou-se outra turma, também em caráter experimental, que já incorporava alterações decorrentes de discussões sobre o modelo de licenciatura que seria para o campo”. A organização dos tempos e espaços, considerou que a escola e a comunidade sendo espaços de construção e avaliação de saberes, necessitando pois, romper com a ideia de que a escola é o lugar da teoria e a comunidade local para aplicação dela, ou seja, a prática. Por esse motivo, Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira (2011, p. 24-25) vão dizer que:

A escola funcionaria como mediação para aprender a reelaborar formas de pensar/sentir/agir e não para manter e/ou substituir formas anteriores. Nessa direção, a alternância foi adotada como referência para organização dos tempos e espaços do curso. Assim, afirmaram-se os conceitos de *Tempo Escola* e *Tempo Comunidade* como processos contínuos de aprendizagem.

Nessa caminhada, o curso ganha “forma”, assume como centralidade a luta, a construção de práticas capazes de contribuir nos processos de organização de uma nova sociedade, de uma nova forma de se fazer educação. Desse modo, cabe retomar, com base nas autoras Antunes-Rocha; Diniz; Oliveira (2011), que a segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo instituiu-se a partir do convite do Ministério da Educação (MEC) através das Secretarias de Educação Superior (SESu), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC) feito à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Esse convite fundamenta-se no acúmulo acadêmico da UFMG, como também das outras universidades convidadas (UFBA, UFS, UnB), no que tange a experiência de 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.

Esse projeto piloto, refere-se a oferta do curso de Pedagogia em 2005⁵⁶, para atendimento da demanda apresentada pelos sujeitos do campo, como já descrito. Esse curso teve a denominação de Pedagogia da Terra ou PTerra⁵⁷, como ficou conhecido. Nas palavras de Molina (2012, p. 186) “A Licenciatura em Educação do Campo – Pedagogia da Terra” (...) entrou para a história da Educação em nosso país, pois é a primeira experiência desse novo formato de graduação para os sujeitos do campo.

Assim, tanto essa primeira proposta de curso quanto a de 2008⁵⁸, as duas foram muito importantes para solidificar a oferta regular do curso na universidade, em 2009. Desse modo,

⁵⁶ A história da Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo) na UFMG contou com etapas experimentais e “piloto” que consolidaram o modelo de curso que se oferece hoje. O curso Pedagogia da Terra (2005) foi aprovado pelo Conselho Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais como sendo um projeto especial de ensino. (Antunes-Rocha & Martins & Machado, 2012, p. 199, 200).

⁵⁷ Sobre o PTerra ver Licenciatura em Educação do Campo: sob o nosso olhar de lutadores e lutadoras do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel & MARTINS, Aracy Alves (org). Desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

⁵⁸ De acordo com Antunes-Rocha & Martins & Machado (2012), o projeto do curso da turma de 2008, foi discutido e elaborado em parceria com 12 movimentos sociais, três secretarias municipais de educação e com a EMATER. Foram aprovados no processo seletivo estudantes integrantes da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA), do Movimento dos Trabalhadores rurais camponeses Sem Terra (MST), do Centro

baseado nessa experiência inicial, “iniciamos 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 Campo (...). O projeto foi discutido e elaborado em parceria com doze movimentos sociais, três secretarias municipais de educação e uma empresa estadual de extensão rural. Formou-se assim o Grupo Gestor do Curso” (ANTUNES-ROCHA, DINIZ e OLIVEIRA, 2011, p. 20).

Seguem informações mais detalhadas que possibilitam maior compreensão desse processo:

O projeto teve como proposta habilitar 60 educadores para a docência multidisciplinar nas séries iniciais do ensino fundamental e nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio por área do conhecimento: Ciências Sociais e Humanidades (CSH), organizada a partir da articulação entre os saberes da História, Sociologia, Filosofia, Geografia, Línguas, Arte e Literatura (LAL), organizada a partir da organização entre os saberes da Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes; Ciências da Vida e da Natureza (CVN), organizada entre os saberes da Biologia, Física e Química e Matemática (ANTUNES-ROCHA & MARTINS & MACHADO, 2012, p. 200).

De acordo com Martins, Coelho e Miranda (2013, p. 97), “a organização geral foi pensada por área do conhecimento e o detalhamento de sua estrutura curricular tem como centralidade questões mais específicas sobre a realidade do campo”. A esse respeito Antunes-Rocha (2013, p. 41) nos relata que:

A proposta de realizar uma formação por área do conhecimento ganhou força e legitimidade à medida que argumentos de origens diversas iam sendo colocados e debatidos. (...) conclui-se que a formação por área do conhecimento poderia ser um caminho para garantir o funcionamento de salas de segundo seguimento do ensino fundamental e médio no campo, constituindo-se assim como alternativa em um cenário em que a nucleação e transporte dos alunos para escolas distantes de suas residências têm sido as únicas possibilidades para escolarização da população do campo.

de Agricultura Alternativa do Estado de Minas Gerais (CANM), do Centro de Agroecologia do Vale do Rio Doce, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), do Movimento dos Pequenos Agricultores, professores da Rede Municipal de São João das Missões e de Almenara e do grupo técnico da EMATER.

Essa proposta de formação por área do conhecimento representou desafio e aprendizagem, já que, foi necessário dialogar e aproximar de outros núcleos de estudos e pesquisas da universidade:

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) assumiu a coordenação da Área de Línguas, Artes e Literatura. O centro de Ensino de Ciências e Matemática (CECIMIG) assumiu a formação da Área de Ciências da Vida e da Natureza. O Núcleo de Estudos sobre o Trabalho e Educação (NETE) encarregou-se da Área de Ciências Sociais e Humanidades. O Grupo de Estudos sobre Numeramento (GEN) passou a coordenar a área de Formação em Matemática. O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Condição Docente (PRODOC) e a Cátedra da Unesco para a Educação a Distância aceitaram o desafio de coordenar o Eixo de Formação Pedagógica. (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 46)

Essa necessidade de formar um educador por área do conhecimento e a presença dos movimentos sociais e sindicais do campo na universidade tem significado uma tentativa de romper com o intenso processo de mercantilização da produção do conhecimento no ensino superior brasileiro, pois, a formação multidisciplinar além de promover uma formação ampliada, de munir o educador do campo para atuar em dimensões educativas diversas e adversas, provoca um repensar a formação de docentes nas universidades brasileiras pautadas em licenciaturas “tradicionais”, cuja organização é disciplinar. Importa registrar a “inovação” desse novo formato de graduação ancorado na Educação do Campo, a partir da reflexão de Molina (2013, p. 168) ao dizer que:

Sem dúvida, a preocupação com criação de estratégias que maximizem a possibilidade das crianças e jovens do campo estudarem em suas próprias localidades foi perseguida no desenho de construção desta licenciatura. Mas, além desse fator, há que se destacar a intencionalidade maior de formação por área de conhecimento de contribuir para a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e, principalmente, de produção do conhecimento no campo. A ruptura com as tradicionais visões fragmentadas de processos de produção do conhecimento, com a disciplinarização da complexa realidade socioeconômica do meio rural na atualidade, é um dos desafios postos à Educação do Campo.

Nessa lógica de que a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo em Minas Gerais origina-se da luta por uma formação de professores do campo, pela ação pioneira da

UFMG, em particular a ousadia e o compromisso de professores e professoras em prol de uma educação que considera os sujeitos do campo, questionando o Estado e o capital, segundo Antunes-Rocha, Martins e Machado (2012, p. 203),

As Turmas 2009 e 2010 emergem como curso regular no âmbito do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais o REUNI. O curso destina-se à formação de professores para atuação nas escolas do campo situadas em contextos socioculturais diversificados e habilita para a docência por área do conhecimento, em tempos e espaços diferenciados, totalizando 3.000 horas de formação, com duração de quatro anos.

De acordo com Souza (2011), a política específica de formação de professores do campo vai de encontro com a preocupação de muitos: a universalização da educação básica, com um diferencial: valorização da formação específica, respeito à diversidade, a cultura camponesa e ressignificação do espaço escolar como espaço de reconhecimento do campo e seus sujeitos e, sobretudo, redimensionamento do currículo.

Segundo Carvalho (2015), o debate do paradigma nas lutas pela educação do campo enquanto direito, reforça nossa discussão de que sua concepção perpassa por um projeto societário, a partir de uma perspectiva contra hegemônica e, que a necessidade da formação de professores do campo entrelaça a necessidade de lutar pela reforma agrária em oposição ao sistema capitalista de produção.

Sobre a especificidade dos cursos de formação de professores do campo, o parecer CNE/CP 009/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, destaca em 7º artigo que a estrutura organizativa pauta-se por uma identidade própria. Essa identidade permeia o significa e o lugar da “terra” na matriz curricular da LeCampo, já que as quatro áreas do conhecimento são interligadas pelo Eixo Temático: Educação do Campo, cuja materialidade também perpassa pela luta de acesso à terra:

A luta pela terra, no que ela se apresenta como mais radical, é matriz estruturante do curso. Terra para quem nela trabalha, terra como direito, terra como justiça social, terra como espaço de produção da vida. Essa afirmativa requer muitos desafios. Entre eles, a discussão da posse e uso da terra na perspectiva da sustentabilidade e

de superação do sentido da terra como mercadoria. A luta pela terra insere-se no curso pelos movimentos sociais e sindicais. São eles que formulam as demandas, que colocam na agenda nacional a demanda pela Educação do Campo. Suas lutas, suas formas de organização, seus processos educativos e suas necessidades fazem parte da materialidade que fecundam o curso (ANTUNES-ROCHA, DINIZ e OLIVEIRA, 2011, p. 22)

Essa estrutura é que alimenta os princípios da Educação do Campo, sobretudo, no que diz respeito a proposição de outro projeto de campo e de sociedade para o Brasil, no qual, se centrariam os esforços formativos, uma vez que: “a proposta da Licenciatura do Campo alia-se ao propósito de construção de um modelo de desenvolvimento para o campo comprometido com a sustentabilidade econômica, social, política e cultural da terra e dos sujeitos que nela trabalham” (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p. 22).

Com isso, o compromisso do curso se apresenta numa perspectiva de escola articulada com os projetos sociais e econômicos dos povos do campo. Atualmente, a LeCampo tem duração de quatro anos – oito períodos de Tempo Escola (TE) e oito períodos de Tempo Comunidade (TC).

Assim, na organização curricular o eixo temático de Educação do Campo corresponde aos seguintes componentes: conteúdos pedagógicos, práticas de ensino, estágio supervisionado e atividades acadêmicas, científicas e culturais. Em relação aos desafios do curso, de acordo com Antunes-Rocha (2011), a prática de ensino se destaca nesse quesito, nas suas palavras:

A Prática de Ensino tem sido o maior desafio do curso. Foi organizada por meio da disciplina Análise da Prática Pedagógica. Nas três primeiras etapas, trabalhou-se o memorial. Nas etapas de formação específica, a ênfase foi no portfólio. Na formação integradora, o foco será a monografia (...) Optamos por enfatizar inicialmente o sujeito com suas experiências pessoais e profissionais, por meio do memorial. Em seguida trazê-lo para o campo da profissão, por meio do portfólio. A monografia emerge como ferramenta reflexiva, entre sua trajetória pessoal e profissional, do contexto dos movimentos sociais e da educação do campo (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 51-52).

Antunes-Rocha (2011) ainda afirma que a prática de ensino tem se constituído disciplina articuladora entre conteúdos e habilitações do curso, no qual, a integração entre memorial, portfólio e monografia, os educandos têm realizado reflexões, problematizado

questões e reelaborado saberes, num movimento de ressignificar concepções acerca do campo e a educação que a ele se vincula.

Isso torna-se possível porque a formação da Licenciatura do Campo não se fecha em uma única proposta de atuação docente e nem não há uma padronização do curso, pois, o que se espera do docente do campo é a estranheza, a capacidade de questionar o que aparece como natural.

Outro aspecto importante da LeCampo é em relação a gestão do curso, no qual, se dá pela FaE-UFMG em parceria com o MEC, estudantes, movimentos e organizações do campo à qual são vinculados. Na gestão da LeCampo, o princípio de organicidade e o conceito de sujeito coletivo são elementos estruturantes na efetivação do protagonismo dos movimentos do campo, sobretudo, quando se organizam e mobilizam em torno da luta da dinâmica do curso durante o tempo escola, as problematizações oriundas do tempo comunidade, quando pautam o reconhecimento dos trabalhadores (as) do campo enquanto sujeitos de direitos, etc.

Daí é válida a reflexão de que “são os movimentos sociais e sindical do campo em luta pela terra que trazem para a universidade a experiência da organicidade” Roseno (2009) apud Antunes-Rocha e Begnami (2016, p. 6).

De acordo com Antunes-Rocha e Begnami (2016), a prática da auto-organização dos estudantes da LeCampo tem mostrado que essas práticas contribuíram para uma ampliação da participação dos estudantes na gestão do curso em seus aspectos pedagógicos, administrativos e políticos. Esse processo denominado como *organicidade*, “vem se constituindo como um modelo teórico/conceitual para a auto-organização discente na perspectiva de apontar um caminho que possibilita a gestão democrática na prática educacional” (ANTUNES-ROCHA e BEGNAMI, 2016, p. 2).

Os respectivos autores ainda destacam que:

Quando o curso se tornou regular, a partir das turmas ofertadas em 2009, a organicidade foi apropriada como uma prática curricular. A partir de 2010 observou-se que o perfil dos estudantes que chegava era de pessoas mais jovens, que possuíam pouca experiência em mobilizações sociais, fato que demandou da coordenação do curso uma tomada de posição no sentido de criar condições para que a organicidade pudesse se constituir como prática e processo formativo, em termos teóricos e

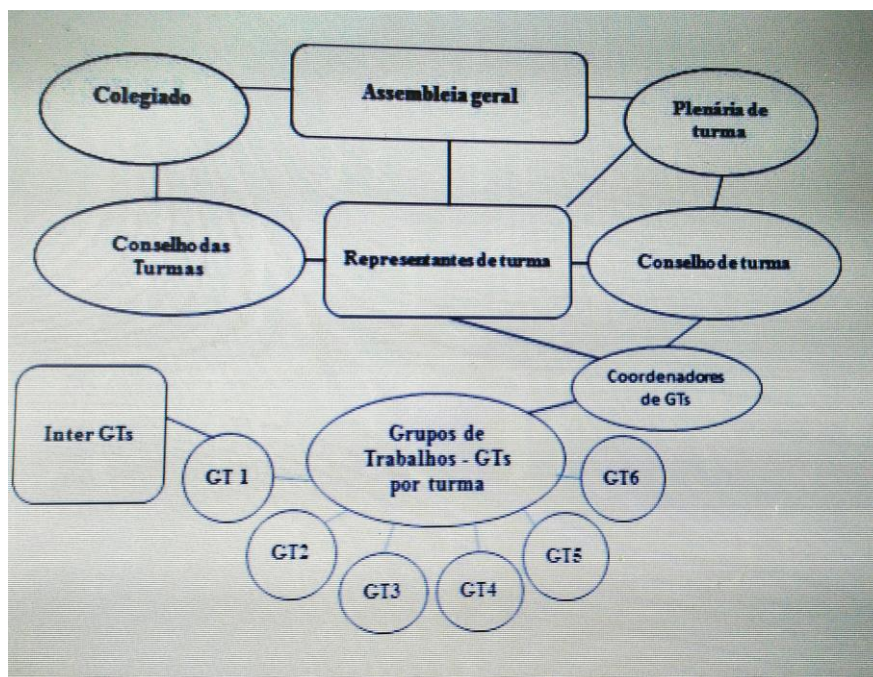
práticos. Sendo assim, a organicidade passa a ser desenvolvida no âmbito da disciplina Processos de Ensino Aprendizagem. Esta determinação de se trabalhar o processo da organicidade de forma sistemática e acompanhada, inicia-se em julho de 2015, com a participação do núcleo de formação pedagógica, ou seja, do eixo integrador do curso, o qual contém disciplinas que perpassam as quatro habilitações ofertadas pelo LeCampo: Ciências Sociais e Humanidades, Ciências da Vida e da Natureza, Linguagem, Arte e Literatura e Matemática. Outra participação é a dos monitores, mestrandos e doutorandos, bolsistas do Programa de Incentivo à Formação Docente – PIFD – que atuam como auxiliares de aprendizagem neste Curso (ANTUNES-ROCHA e BEGNAMI, 2016, p. 6)

Para melhor compreender a prática da organicidade na matriz curricular da Licenciatura em Educação do Campo, utilizamos a construção de Antunes-Rocha & Begnami (2016, p. 7), uma organização em rede, bem como, a descrição dos seus componentes⁵⁹:

Grupos de Trabalho (GTs): base de organização de cada turma, emergem a partir das demandas de trabalho efetivo em torno dos estudantes e do curso. **Conselho da Turma:** formado pelos coordenadores dos GTs. Este conselho tem, entre outras funções, ajudar no planejamento e execução das plenárias da turma. **Plenária da turma:** a turma elege entre os coordenadores de GTs, um efetivo e suplente para representá-la no Conselho Geral das Turmas, no colegiado do curso e em outras instâncias institucionais da universidade. **Conselho:** tem o objetivo de discutir temas gerais de avaliação processual, de participação na reformulação do projeto pedagógico do curso, de assuntos gerais de interesse do desenvolvimento do curso, entre outros. **Assembleias gerais:** É um espaço de decisão. **Colegiado:** instância formal do curso perante a universidade. **Inter GTs** foi uma iniciativa nova introduzida em julho de 2016 para possibilitar a interação dos GTs de mística, de comunicação, cuidado (...) de cada turma. (ANTUNES-ROCHA e BEGNAMI, 2016, p. 8).

Figura 3: O processo da organicidade das turmas do LeCampo

⁵⁹ Para aprofundar na organização em rede da organicidade e ver na íntegra a descrição dos componentes curriculares consultar o artigo Gestão Democrática na Educação do Campo: A organicidade como possibilidade de auto-organização dos estudantes (ANTUNES-ROCHA & BEGNAMI, 2016).



Fonte: Antunes-Rocha & Begnami, 2016

De forma sucinta e de acordo com Antunes-Rocha e Begnami (2016, p. 10), avalia-se que “os resultados da experiência demonstram a necessidade da organicidade como componente estruturante do currículo, por se revelar uma prática relevante na construção do protagonismo dos sujeitos envolvidos no LeCampo”. Nesse percurso, destaca-se o desenvolvimento do tempo comunidade (TC), que ao “exigir” maior autonomia e disciplina do estudante para organização e realização das atividades propostas, possibilita que ele exercite de fato a organicidade.

Desde a chegada e permanência dos camponeses à UFMG, várias conquistas têm sido alcançadas, por exemplo, a criação de um espaço físico na FaE, no qual, funciona a secretaria da LeCampo. Outra conquista refere-se ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo instituído a partir da necessidade de organizar as ações desenvolvidas em torno das ações de ensino e pesquisa desenvolvidas em Educação do Campo no âmbito da

LeCampo/FaE/UFMG, em 1998. Segundo Silva e Antunes-Rocha (2015, p. 4)⁶⁰, o Npecampo:

(...) se organiza em torno da construção, na Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, de um conjunto de ações formativas vinculadas ao Movimento Por Uma Educação do Campo. Foi criado em 1998, com a implantação de programas de alfabetização de adultos em assentamentos rurais. Na sequência implantou o curso de Licenciatura em Educação do Campo, Especialização em Educação do Campo e uma Linha de Pesquisa no Mestrado Profissional. Nesse conjunto de práticas desenvolve projetos de pesquisa, ensino, extensão, produção de material didático e coordenação de publicações de livros e periódicos.

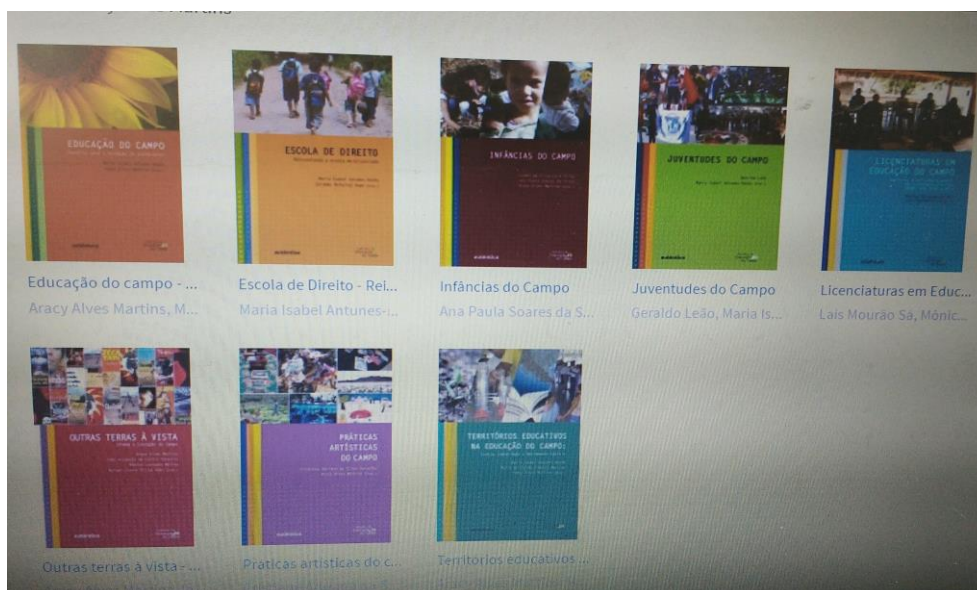
A criação do Npecampo é muito importante para a política pública de Educação do Campo na FaE/UFMG, já que, demarca um espaço institucional. Além disso, na citação acima é mencionado que a Educação do Campo constitui-se como Linha de Pesquisa no Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), cujas pesquisas tem contribuído sobremaneira com o debate da Educação do Campo.

A Coleção Caminhos da Educação do Campo⁶¹ também é uma conquista importantíssima para as ações em ensino, pesquisa e extensão e tem como objetivo divulgar e socializar resultados de pesquisas, relato de práticas, modelos didáticos e ensaios em torno de temas relevantes no contexto da construção de um projeto para a Educação do Campo. Esse projeto emerge a partir da compreensão que a Educação do Campo é na atualidade um tema de relevância em termos da pesquisa, da formação de professores, das políticas públicas e das práticas pedagógicas.

⁶⁰ Referenciado no artigo Formação de Docentes que atuam em Classes Multisseriadas: resgatando a experiência docente, cujas autoras: Penha Souza Silva e Maria Isabel Antunes-Rocha, 2015.

⁶¹ A Coleção tem como público-alvo alunos de graduação e pós-graduação, professores da educação básica e superior, gestores de instituições de ensino e de órgãos públicos, intelectuais e demais interessados na temática relacionada a Educação do Campo. Atualmente, a coleção é coordenada pelas professoras Maria Isabel Antunes-Rocha e Aracy Alves Martins.

Figura 4: Coleção Caminhos da Educação do Campo



Fonte: <http://grupoautentica.com.br> Acesso em 29-04-2017

Nesta perspectiva, de acordo com o exposto e com pesquisas realizadas, considera-se que a Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo/FaE/UFMG) tem se pautado pelos princípios da Educação do Campo, concretizando estratégias que torna possível a permanência dos sujeitos do campo na universidade, fortalecendo o acesso à política pública a quem é de fato de direito.

Outra ação realizada pela coordenação do curso que foi constatada pela pesquisadora, refere-se a luta pelo reconhecimento do curso por parte do Governo Estadual e gestores municipais, no intuito de se criar mecanismos legais, inclusive, leis orgânicas de Educação do Campo e concursos públicos específicos. Tal estrutura física, pedagógica e política é estratégica na manutenção da Licenciatura em Educação do Campo na UFMG, já que por excelência a universidade pública é espaço de disputas.

CAPÍTULO 3: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM MOVIMENTO – DO ESTRANHO OLHAR SOBRE O CAMPO PARA O FAMILIAR PERTENCIMENTO A ESSE TERRITÓRIO

Para realização desta pesquisa, foram entrevistados egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo/FaE/UFGM). Foram utilizados os seguintes pseudônimos: *Celiane, Francisco, Clara, Tobias, Cristóvão, Gustavo e Luziane*, para denominar os sujeitos.

Este capítulo inicialmente apresenta o perfil dos sujeitos da pesquisa. Em seguida, são apresentadas as categorias de análise. A categorização dos dados foi descrita de forma a possibilitar uma compreensão acerca dos tensionamentos nas formas de pensar, sentir e agir dos egressos sobre o campo.

3.1 - Perfil dos egressos

Dentre os egressos pesquisados, 3 são mulheres e 4 homens. Seus municípios de origem são: Rio Pardo de Minas, Jordânia, Paracatu, Medina e Jenipapo de Minas, pertencentes às regiões Norte, Noroeste e Jequitinhonha. A faixa etária é entre 25 a 50 anos. Em relação ao vínculo com o campo, 2 egressos se denominam geraizeiros, 2 assentados da reforma agrária e 3 agricultores familiares.

Os egressos estão atuando em diversos espaços, a saber: dois são monitores de Escola Família Agrícola (EFA), um diretor de escola estadual, um assessor parlamentar e também diretor de uma cooperativa de agricultura familiar, um está atuando na gestão estadual, dois no Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR), um em sala de aula, sendo que 3 egressos não estão atuando no município de origem.

3.2 - Categorias de análise

Com a realização das entrevistas narrativas e posterior análise das informações, três aspectos foram identificados no processo de reelaboração das representações sociais dos

egressos sobre o campo. O primeiro aspecto – identidade camponesa e relação com o campo; o segundo aspecto - vínculo com o MSTTR; o terceiro aspecto - o significado e a trajetória de acesso à escola.

3.2.1 A relação de pertencimento ao campo: reconhecimento da identidade como ponto de partida no processo de reelaboração das representações sociais sobre o campo

Dado os elementos históricos presentes no capítulo 2, pode-se afirmar que existe no país um forte investimento da elite brasileira em transformar o campo num lugar de disputa, um campo desigual, ao mesmo tempo em que os trabalhadores rurais são colocados numa posição de subalternidade e alijados dos seus direitos e da sua identidade campesina. Esse campo em disputa criou e alimenta o êxodo rural, a saída do campo para a cidade, realidade presente nas narrativas dos egressos pesquisados, sobretudo, quando o acesso à escola é o principal motivo.

Desse modo, a saída do campo em direção aos grandes centros urbanos, não se dá simplesmente pelo deslocamento geográfico. Nesse processo, há rupturas. A identidade camponesa e o sentimento de pertencimento ao campo dos camponeses são colocados em questão quando se encontram imersos na cultura urbana.

Essa imersão ocorre de diversas formas, a mais comum e mais presente nas narrativas dos egressos refere-se a representação social de que o campo não é o seu lugar, um campo de não-pertencimento, no qual, a LeCampo, por sua vez, tem buscado recuperar a identidade camponesa e o pertencimento ao campo.

Neste sentido, esta pesquisa traz para reflexão a trajetória de camponeses que hoje são egressos de um curso de formação de professores do campo, cuja matriz curricular e a proposta político-pedagógica problematizam tais contextos.

Dos egressos entrevistados, tem-se as identidades: geraizeira, agricultura familiar camponesa e reforma agrária, como já dito.

A identidade geraizeira está vinculada à formação a que se denomina gerais, ou seja, os planaltos, as encostas e os vales das regiões do bioma Cerrados. Com o plantio de lavouras

diversificadas em espécies e variedades essa população tradicional constrói seus sistemas de produção. O aspecto que os distingue é uma forma singular de apropriação da natureza regida por um sistema peculiar de representações, códigos e mitos.

A identidade da agricultura familiar camponesa remete à um modo de vida, no qual, o trabalho é desenvolvido pelos membros da família, cuja produção é para o sustento familiar e geração de renda. Por fim, a identidade do assentado da reforma agrária perpassa pelo processo de reconhecimento de ser um sujeito de direito que reivindica o direito à terra. Contudo, a identidade agricultura familiar camponesa também está contida na identidade geraizeira e da reforma agrária.

Diante disso, a análise das entrevistas narrativas trouxe a percepção de que as representações sociais dos egressos sobre o campo têm como ponto de partida o reconhecimento da sua identidade, deles se reconhecerem enquanto camponeses. Assim sendo, tem-se as questões: Ficar ou não ficar no campo? Ser ou não ser camponês? Nesse caso, os verbos “ficar e ser” são precedidos de uma relação de pertencimento, ou seja, do reconhecimento “ser do campo”. Essa relação é permeada por uma série de fatores, dentre eles, a identidade territorial.

A identidade territorial compõe um conjunto de aspectos: históricos, geográficos, socioculturais, religiosos, políticos, econômicos, ambientais, e porque não educacionais, que influenciam na construção de territórios, como concebe a geografia. Esses aspectos são colocados em evidência nas relações estabelecidas nos grupos sociais, na escola, nos sindicatos, na família, na igreja, no trabalho etc.

Assim, pode-se afirmar que território é fundamental na constituição de uma identidade e, a identidade por sua vez, é elemento imprescindível nas relações de poder estabelecidas nesse mesmo território, no qual, o sentimento de pertencimento tem origem na identificação.

Então, no que tange aos egressos, o reconhecimento de pertencer ao campo, de se reconhecerem enquanto camponeses e sujeitos de direitos é fruto da mudança das suas formas de pensar, sentir e agir em relação ao campo durante o curso. Portanto, quando escrevemos *campo* estamos nos referindo a território - palco das lutas dos movimentos e organizações do campo pelo direito de pertencerem e se reconhecerem “do campo”.

Sendo assim, a seguir, as falas dos egressos entrevistados mostram que todos se reconhecem enquanto camponeses.

Egresso *Tobias*:

“Eu não tenho vergonha nenhuma de falar que eu moro no campo, de falar que eu sou assentado da reforma agrária, é meu orgulho (...) eu me sinto hoje, um cidadão do campo”.

Egressa *Celiane*:

“É um sujeito único. Porque independente de onde é que cê tá, cê se sente parte daquele lugar, daquela cultura (...) daquele contexto de história de campo (...). É um lugar que te fortalece, lugar de luta”.

Egressa *Luziane*:

“Eu sou do campo, eu quero permanecer (...) eu me reconheço com sujeito que nasci e cresci ali (...) eu posso fazer um plantio e vender na feira (...) continuar trabalhando na escola (...) o campo dá oportunidade pra gente”.

Egresso *Francisco*:

“Sou camponês, sou geraizeiro, sempre morei no campo, sou diretor do STTR Rio Pardo de Minas”.

Egresso *Gustavo*:

“É um sentimento de liberdade (...) graças à minha formação na escola família agrícola, minha formação no LeCampo, eu tive o direito de fazer essa escolha – ficar no campo ou não. Então eu decidi ficar no campo (..) eu me considero como um camponês”.

Egressa *Clara*:

“É quem eu sou, o meu conhecimento, a minha formação (...) Tudo. Graças ao campo”.

Egresso *Cristóvão*:

“Nessas inda e vinda, eu saí um tempo do campo, mas o campo não saiu de mim (...) eu tenho essa consciência que o campo pra mim é o meu lugar (...) eu me sinto muito orgulhoso (...)”

Pode-se perceber que as falas dos egressos a partir das suas vivências, experiências e acesso às novas informações possibilitadas pela LeCampo, são marcadas pelo sentimento de pertencimento ao campo como sendo o seu “lugar”, por isso, eles não só se reconhecem, como também se declaram camponeses. A partir de suas narrativas, compreende-se que o aspecto da *identidade* acompanha o processo de reelaboração das representações sociais dos egressos sobre o campo, ao passo que:

A identidade camponesa vem sendo construída pelos sujeitos mobilizados e organizados nos movimentos sociais do campo, ancorando-se na cultura e na especificidade presente nas relações sociais e produtivas dos sujeitos do campo. A afirmação da identidade camponesa a partir da valorização e do respeito aos costumes da tradição e aos modos de vida e trabalho dos trabalhadores do campo se insere numa dinâmica de resistência ao processo de diluição das diferenças, reforçando-as pelo pertencimento a uma territorialidade. O território seria a base sobre a qual a cultura estabeleceria a interação, por exemplo, entre rural e urbano, de modo a garantir a manutenção das identidades, das diferenças (BATISTA, 2011, p. 5)

Neste sentido, a identidade camponesa é construída a partir de várias identidades: “a identidade pessoal, a identidade familiar, a identidade social” (BATISTA, 2011, p. 2), no qual, “as identidades dos indivíduos são construídas de acordo com o ambiente em que estão inseridos, envolvendo, entre outras coisas, as estruturas sociais, a cultura e o histórico das relações” (BATISTA, 2011, p. 2).

Quando o assunto é o conceito de identidade, existem no mínimo dois processos distintos: de um lado a tendência de homogeneização da cultura hegemônica pelo capital, que nega a diversidade cultural, inclusive dos povos que compuseram a formação social do Brasil: índios e negros; de outro, tem-se o movimento de afirmação das culturas locais como resistência à padronização cultural.

Os sujeitos do campo compõem essa identidade de resistência e à eles são “ofertadas” estereótipos e nomenclaturas pejorativas, que na realidade, são representações sociais

construídas, tais como: jeca tatu, caipira, da roça, matuto. É possível dizer que essas representações sociais estão a serviço de apagar a perspectiva política e identitária da classe trabalhadora do campo.

É válido dizer ainda que a identidade camponesa se faz em oposição à identidade da agricultura capitalista. Esse conflito evidencia a disputa entre a territorialidade camponesa x territorialidade capitalista, pois a representação social sobre a terra, o trabalho e a cultura do campo são de elementos constituintes do seu modo vida, da religiosidade, da arte, da sua visão de mundo, da luta por um projeto de campo e de sociedade.

Para a identidade camponesa território é o fundamento do trabalho, lugar de diversidade e cultura, de homens e mulheres que se “movimentam em determinadas condições sociais de existência” (BATISTA, 2011, p. 7), que quando tomam consciência dessa identidade reivindicam do Estado uma educação que se identifique com suas diferentes identidades.

3.2.2 Conversando sobre o MSTTR: Como o vínculo, a participação e a militância influenciaram no processo de reelaboração das representações sociais dos egressos sobre o campo

Para escolha dos egressos a serem entrevistados, utilizou-se como critério àqueles que possuem vínculo com o Movimento Sindical Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais: CONTAG, FETAEMG e STTR, seja no tocante à inserção no LeCampo/FaE/UFMG, no qual, tiveram que apresentar a carta do STTR como documento comprobatório da condição “residir e/ou trabalhar no espaço socioterritorial do campo”⁶² no processo seletivo, seja através da afirmação pessoal de cada um (a) deste vínculo.

Diante das narrativas em que os egressos afirmam possuir vínculo com o MSTTR, o aspecto de vinculação foi considerado o segundo aspecto que compõe o processo de reelaboração das suas representações sociais sobre o campo, já que, as suas formas de pensar,

⁶² Trecho retirado do Edital do concurso para ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFMG/2018. Disponível em: /www.ufmg.br/copeve

sentir e agir em relação ao campo também são alteradas em função desse vínculo, inclusive pelo trabalho do MSTTR em torno da luta pela Educação do Campo.

Como já dito anteriormente, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), composta de vinte e sete federações estaduais de agricultores e mais de 4.000 Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs) filiados, compõe o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), que luta pelos direitos de mais de 15,7 milhões (PNAD/IBGE, 2009) de homens e mulheres do campo e da floresta, que são agricultores(as) familiares, acampados(as) e assentados(as) da reforma agrária, assalariados(as) rurais, meeiros, comodatários, extrativistas, quilombolas, pescadores artesanais e ribeirinhos⁶³. Segundo Santos (2013, p. 3),

A história de atuação do MSTTR é demarcada pela história do país pelo desenvolvimento do campo. Na trajetória do MSTTR, a fundação da CONTAG é considerada um marco, pois foi a primeira organização sindical do campo em nível nacional, criada em 22 de dezembro de 1963. Pouco depois, em 1964, foi instalado no Brasil o regime militar, que tentou romper com toda organização existente através de intervenções, de torturas, da cassação e do fechamento dos sindicatos e das ligas camponesas, além do assassinato de vários líderes.

Contudo, o golpe militar não conseguiu barrar o MSTTR. Em 27 de abril de 1968 tem-se a criação da Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), filiada à CONTAG, organizada em doze polos regionais, com mais de 500 Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, totalizando mais de um milhão de trabalhadores rurais associados.

A FETAEMG tem o compromisso de defender os interesses dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Suas áreas de atuação contemplam: Organização e Formação Sindical, Previdência Rural, Política Agrícola e Cooperativismo, Política de Assalariados Rurais, Política Agrária e Meio Ambiente, Terceira Idade, Juventude, Mulheres, Educação do Campo, Proteção Infante-Juvenil, Habitação Rural.

⁶³ Informação retirada do site www.contag.org.br

Em relação à pauta de Educação do Campo, o MSTTR luta por uma educação que considere o campo em todas as suas dimensões. Muitos têm sido os caminhos e as experiências do movimento para a construção de uma política pública de Educação do Campo. Assim, o “início se deu com o investimento na formação dos trabalhadores rurais, especificamente nos temas do cotidiano da luta sindical e de acesso às políticas de desenvolvimento” (SANTOS, 2013, p. 36).

Neste contexto, a FETAEMG juntamente com os STTR's tem utilizado a estratégia de somar às demais ações executadas pela federação os princípios da Educação do Campo no intuito de qualificar o trabalho dos sindicatos e a capacidade de reflexão crítica e propositiva dos dirigentes, lideranças e trabalhadores (as), considerando as dimensões de gênero, etnia, geração, propondo a mudança de atitudes, valores e comportamentos, principalmente no que diz respeito ao empoderamento e a autonomia da categoria.

Para tanto, são várias as ações que a FETAEMG tem realizado em prol da Educação do Campo, sejam elas próprias da federação ou em parceria, a exemplo:

➤ **Demandar do Estado nas suas três esferas:**

- Inclusão da educação do campo nos planos de educação;
- Mecanismos mais eficientes que coíbam o fechamento de escolas no campo;
- A garantia de oferta da educação infantil e do ensino médio no campo;
- Projeto específico de alfabetização e elevação da escolaridade de jovens e adultos do campo;
- Educação profissional respeitando as especificidades locais e os arranjos produtivos;
- Reconhecimento dos educadores do campo;
- Financiamento para política pública de educação do campo;
- (...)

➤ **Ocupar espaços de formulação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas de educação do campo.**

- Rede Mineira de Educação do Campo
- Comissão Permanente de Educação do Campo (CPEC/SEE-MG)
- Conselhos Superiores de Educação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
- Fórum Estadual Permanente de Educação (FEPE-MG)
- Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)

- Fórum Técnico de Educação/Comissão de Educação da ALMG
- Colegiado Executivo Estadual do PRONERA de Minas Gerais
- Grupo Gestor da Licenciatura em Educação Do Campo/UFMG
- Conselho Consultivo da Educação do Campo LEC/UFVJM

➤ **Realização de eventos de Educação do Campo**

- II Encontro Estadual de Educação do Campo;
- Encontros Regionais de Educação do Campo;
- Encontros Microrregionais de Educação do Campo;

➤ **Produção de materiais**

- Folder's
- Cartilhas
- Boletins
- Manifesto

Com a luta pela garantia do direito à Educação do Campo, a FETAEMG tem obtido várias conquistas, principalmente no que se refere ao reconhecimento por parte de instituições de ensino, demais movimentos e entidades governamentais da importância do seu papel. Além disso, há outros pontos que merecem informar, quais sejam:

- A FETAEMG através da parceria com programas de Educação do Campo contribuiu para alfabetização e escolarização (educação básica e superior) de muitos trabalhadores e trabalhadoras rurais, sobretudo, jovens;
- Os STTR's têm elevado o nível de discussão e importância da Educação do campo;
- Participação da FETAEMG na construção das Diretrizes Estaduais de Educação do Campo de Minas Gerais;
- FETAEMG assume a coordenação da Rede Mineira de Educação do Campo;

Frente ao desmonte dos direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, a FETAEMG e os STTR's seguem na afirmação de que mais do que nunca é urgente contrapor a política de desconstrução da Educação do Campo e dos camponeses enquanto sujeitos de direito.

Neste sentido, prosseguindo com as análises e reflexões acerca das entrevistas narrativas foi possível conhecer e compreender um pouco da história dos egressos com o

MSTTR, como o envolvimento, a participação e a militância influenciaram no processo de reelaboração das suas representações sociais sobre o campo.

A egressa *Celiane* fala com muita propriedade do seu vínculo com o MSTTR, seu envolvimento e sua militância, no qual, narra que quando teve que migrar do campo para a cidade para continuar os estudos, ela se inseriu no Sindicato de Trabalhadores (as) Rurais – STTR de Jordânia, especificamente na coordenação de jovens. Ela nos conta que seu envolvimento se deu a partir do engajamento e atuação do irmão, que na ocasião estava como presidente do STTR, daí foi ajudando como mobilizadora e organizava reuniões de base nas comunidades rurais. Com um tom de afirmação e pertencimento ela diz:

Aí, eu me inseri no Movimento Sindical, claro, participando da comissão de jovens, em reuniões, seminários ligados ao campo. Comecei a ser atraída mesmo por essa questão de juventude. Aos 16, 17 anos me filiei ao sindicato e fui, na verdade coordenadora por um longo tempo, de juventude no sindicato.

Essa atuação da *Celiane*, enquanto jovem do campo, mas residindo na cidade e atuando no STTR, coloca em evidência a relação pré-estabelecida entre juventude rural e migração, pois

Os jovens estão indo embora! Essa expressão sintetiza uma imagem do jovem do campo no Brasil. A juventude do campo é constantemente associada ao problema da “migração do campo para a cidade”. Contudo, “ficar” ou “sair” do meio rural envolve múltiplas questões em que a categoria jovem é construída e seus significados, disputados. A própria imagem de um jovem desinteressado pelo campo contribui para a invisibilidade da categoria como formadora de identidades sociais e, portanto, de demandas sociais (CASTRO, 2012, p. 439).

Oposto a isso, podemos citar os egressos dos cursos de licenciatura em Educação do Campo, em especial, os sujeitos deste estudo, já que, pode ser constatado através da pesquisa que eles a partir do processo formativo do curso e acesso às novas informações, tem feito a diferença nos espaços onde estão atuando, como professores e\ou em outras atividades.

A egressa *Luziane* tem uma trajetória parecida com a da *Celiane*, também jovem e com influência dos familiares se aproximou do MSTTR. Ela nos conta que o STTR do seu município estava “nas mãos de uns políticos que eram contra a agricultura familiar, contra os

agricultores e tal. E aí juntou um grupo de agricultores da região e pai era um deles, que foi para retomar o sindicato. Assim, eles conseguiram assumir o sindicato”. *Luziane*, ainda nos relata que com a “idade chegando” para seu pai, os irmãos foram ingressando e participando do sindicato, inclusive ela. No sindicato tinha dois grupos, um de jovens e outro de mulheres. *Luziane* contesta: “mas as crianças também têm a necessidade de participar do movimento sindical. Aí foram e criaram, que foi a primeira comissão das crianças e eu entrei, começou o ingresso no movimento sindical”. Daí se deu seu envolvimento com o MSTTR que perdura até os dias atuais, agora enquanto coordenadora da comissão de jovens do STTR de Medina. Ela destaca um fato que a despertou para a luta, para se identificar com o movimento sindical, ela revela:

Eu lembro que com 12 anos eu fui com meu primo para Brasília. Foi uma experiência estranha né? (...) Mas foi uma coisa assim que na hora eu sofri um impacto. Eu vi a necessidade de tá lutando, viver nessa luta. (...) Eu não me lembro de que foi o encontro, eu sei que tinha muitos jovens. Eu interessei, eu falei assim: gente, esses jovens lutando, eu quero isso.

Contudo, vigora a ideia de que o jovem do campo é desinteressado, de que não tem envolvimento político, que não quer nada com a vida. Essa representação social é propagada com o propósito de difundir um campo sem demandas, sem gente, sem direitos.

Em contraposição a essa representação negativa da juventude camponesa, que ainda “se confronta com preconceitos das imagens “urbanas” sobre o campo” (Castro, 2011, p. 441), diz que a Educação do Campo se coloca como uma questão estratégica frente aos desafios que são postos à sucessão rural. “Debater e apontar estratégias de sucessão rural é um desafio que tem sido colocado ao MSTTR, já que muitos jovens largam o campo para viver na cidade à procura de maiores oportunidades, em especial no campo educacional, profissional e do lazer”⁶⁴.

Assim sendo, o ano de 2017, por exemplo, foi realizada uma ação pioneira da FETAEMG em parceria com os STTR’s - a *1ª Copa de Futebol da Juventude Rural*, um

⁶⁴ Fala concedida pela coordenadora estadual de jovens trabalhadores e trabalhadoras rurais (CEJTTR), da FETAEMG, Marilene Faustino.

evento esportivo com o objetivo de mobilizar cada vez mais a participação e atuação da juventude do campo no MSTTR, debater políticas públicas específicas, promover o acesso ao esporte e a cultura, incentivando a sucessão rural.

Celiane e Luziane, por exemplo, mostraram outra via, são exemplos de que a sucessão rural é possível. Reconheceram sua identidade camponesa e ocuparam o STR na comissão de jovens, dando visibilidade aos jovens e suas demandas.

A egressa *Clara*, por sua vez, possui uma história de envolvimento com o MSTTR que também se entrelaça com a história de seus familiares. Seu pai e sua mãe são sócios do STTR de Rio Pardo de Minas e, desde criança ela os acompanhava nas reuniões e nos eventos promovidos pelo sindicato. Com a entrada na LeCampo, essa relação se vê fortalecida, no qual, além da influência do irmão que já tinha ingressado no curso, um egresso da primeira licenciatura – Pedagogia da Terra e também funcionário do STTR de Rio Pardo de Minas, a incentivou, explicando o que era o curso, a proposta educativa, como funcionava (...) Enfim, ela afirma: “o meu irmão orientando, o sindicato orientando, pensei: vou tentar também (...) Passei (...) E mais uma vez com ajuda do sindicato, o meu endereço por eu ser da zona rural, o meu endereço foi o do sindicato”.

Isso ocorreu porque *Clara*, surpresa com o resultado do vestibular em que ela foi aprovada para a LeCampo\UFMG e preocupada em não perder essa oportunidade, julga melhor colocar o endereço do STTR como endereço para a UFMG enviar correspondência.

Na realidade, o que está por trás da fala de *Clara* é o sentimento de muitos camponeses que acreditam ser impossível fazer um curso superior, sobretudo, em uma universidade pública. Por isso, os movimentos sociais e sindicais do campo são de fato os protagonistas, porque se organizam e se articulam na luta pela Educação do Campo junto à base, dando conhecimento da política, do direito, pautando e convencendo da importância da educação como instrumento de libertação e de transformação.

A partir disso, *Clara* engajou no STTR, participando das ações, reuniões, mobilizações, ajudando outras pessoas a ingressarem na universidade, garantindo seu direito à educação. Atualmente, ela está atuando como monitora de uma Escola Família Agrícola, mas o vínculo com o MSTTR permanece.

O egresso *Francisco* lembra com detalhes e nos relata quando se tornou sócio do STTR de Rio Pardo de Minas. Na época, ele era estudante do curso Magistério do Campo (Magicampo) através do PRONERA em parceria com a FETAEMG, STTR's da região do Norte de Minas, Centro de Agricultura do Norte de Minas (CAA\NM) e a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), quando o assessor da FETAEMG Arimar Gomes, conhecido como Mazinho

“Deu uma palestra sobre o que era um sindicato, pra quê servia um sindicato (...) ele explicou a importância do jovem agricultor tá associado a alguma instituição que o representava. E pra gente da zona rural, o trabalhador rural era o sindicato (...) Aí eu me motivei a partir daquela palestra dele (...) assim que retornei ao município, procurei o sindicato e me tornei sócio (...) Eu tenho a data disso que eu fui sócio e o histórico porque eu tenho no meu diário”.

Esse fato nos revela o caráter formativo que teve este curso de formação de professores, já que, ao garantir o direito à educação por meio de uma política pública, os protagonistas desse direito se fazem enxergar no processo educativo. Assim, pautam sua história, a importância da organização da categoria e o sentido atribuído de ser sindicalizado, sócio (a) do STTR.

Já, o egresso *Gustavo* afirma que tanto ele quanto sua família têm vínculo e militância no MSTTR desde sempre, todos são sindicalizados, com exceção dele, por estar atuando como monitor de EFA, mas ele deixa claro “caso eu não tivesse trabalhando aqui na EFA, eu também seria sindicalizado”. Ele destaca que sua família participa “ativamente do sindicato” (...) Sua mãe já foi diretora do STTR e, atualmente seu irmão é diretor. “Numa luta a gente tá envolvido, então é um movimento que relaciona muito comigo, conheço muito o movimento sindical”.

A história do egresso *Tobias* com o MSTTR começa quando ele é convidado a participar de uma ocupação de terra – acampamento. Até aquele dia, *Tobias* não sabia nada de sindicato, de FETAEMG, inclusive ele nos relata assim: “Eu fui pro movimento sindical, não porque eu achava que o movimento sindical era importante, era porque eu precisava conquistar um pedaço de terra”.

Atraído pela necessidade de ter acesso à terra para sobreviver e manter sua família, ele se encontra com o MSTTR um dos movimentos referência de luta pela terra do país. *Tobias* continua sua narrativa lembrando quando chegou ao acampamento, na primeira reunião que tiveram: “Eu lembro como se fosse hoje” (...) O Rômulo⁶⁵ da FETAEMG estava nessa reunião e quando eu expus minhas ideias ele me chamou e me apresentou melhor o que era sindicato, o que era a FETAEMG, o que era o movimento sindical”.

Com esse diálogo, *Tobias* passa a conhecer o MSTTR, suas bandeiras de luta, sua organização, que o levou a mudar o seu modo de pensar, ele diz: “A partir desse momento, eu não passei mais em pensar em adquirir um pedaço de terra. Eu passei a pensar em conquistar um pedaço de terra pra mim e também pros meus outros companheiros que estavam ali debaixo da lona e pros outros que não estavam mas que precisavam”. Fruto desse encontro, dessa luta, hoje *Tobias* é um assentado da reforma agrária e já foi diretor do STTR.

Diferente de Francisco e de Tobias, o vínculo do egresso Cristóvão com o MSTTR inicia a partir da militância com o dirigente sindical José dos Reis – diretor do polo regional (Noroeste) da FETAEMG, no qual, Cristóvão nos narra que José dos Reis sempre o orientava: “Você tem que ir para um assentamento”, o que ocorreu em 2008 quando ele se tornou um assentado da reforma agrária. E, apesar de atuar em diversas ações, ele afirma que nunca perdeu o vínculo com o MSTTR, continua participando de encontros, reuniões, formações promovidas pela FETAEMG e STTR.

Em suma, como nos afirma Santos (2013, p. 39):

Isso mostra que, para o MSTTR, a luta pela terra e pela consolidação da agricultura familiar constitui aspecto fundamental na materialidade da educação do campo. Nessa lógica, a formação político-sindical perpassa também a dimensão político-pedagógica da educação do campo, pois esta tem se constituído em um dos pilares na organização, no fortalecimento e na consolidação do MSTTR nas lutas cotidianas.

⁶⁵ Rômulo Campos assessor da FETAEMG

Desse modo, a partir das falas dos egressos, pode-se perceber que em diferentes níveis todos possuem vínculo com o MSTTR. Predomina em suas narrativas o sentimento de pertencimento, já que de diferentes formas eles se identificam com o movimento, com suas lutas, suas pautas. Além disso, há aqueles que são ou já foram dirigentes sindicais.

Em suma, o vínculo dos egressos pesquisados com o MSTTR nos dá pistas para dizer que a participação e a militância proporcionaram à eles novos conhecimentos sobre o campo, o que nos leva a acreditar também que seu envolvimento com o movimento influenciou na reelaboração das suas representações sociais sobre o campo.

3.2.3 O significado e a trajetória de acesso à escola como aspecto constituinte na reelaboração das representações sociais dos egressos sobre o campo

“Neste dia ouvi dizer Escola de Direito. Direito de quem? Pra quem? Como conquistá-lo? Porque ainda não foi garantido”⁶⁶ Como ir à escola se ela está fechada, nucleada? Há realidades em que para se ter acesso à escola, é preciso caminhar quilômetros para enfim chegar “no ponto” onde o transporte escolar passa e quando chove as aulas são interrompidas, pois, as estradas são precárias e o compromete o deslocamento. São muitas as dificuldades e obstáculos para quem insiste em estudar e essa luta pelo direito à educação está presente nas narrativas dos egressos pesquisados e acompanha o processo de reelaboração das suas representações sociais sobre o campo.

O egresso *Tobias* estudou até a 8ª série em escolas localizadas na cidade. Ele nos narra que:

Em 1999 surge o PRONERA e eu apesar de ter apenas o ensino fundamental, fui monitor do PRONERA em 2000, até coordenado por Maria Isabel né, tem a presença dela na minha sala, ela já foi na minha sala, lá no assentamento, dava aula com lampião, e aí eu vi que tinha a necessidade de eu voltar a estudar em 2000, aí eu fui e fiz o ensino médio, o ensino médio normal né, trabalhando na roça, indo e voltando, voltando e indo né, e de repente o PRONERA me deu mais uma chance né, aí eu me inscrevi no curso técnico em agropecuária e desenvolvimento rural

⁶⁶ Trecho do poema Educação do Campo, autoria de Ellen Vieira Santos e Érica Justino.

sustentável, convênio entre PRONERA, a escola Juvêncio Martins, com participação da UnB, universidade de Brasília.

É importante demarcar o alcance e as oportunidades educacionais promovidas pelo PRONERA enquanto política pública de garantia do direito à educação nas áreas de reforma agrária, já que, *Tobias* não era somente educador, mas também educando, pois, ao mesmo tempo em que ele atuava como educador estava também dando sequência aos estudos.

Atualmente, *Tobias* está como diretor da Escola Municipal Professora Maria Trindade Alves Rodrigues, localizada na comunidade Lagoa de Santo Antônio, atendendo estudantes de três comunidades quilombolas: Cunha, Amaro e Lagoa Santo Antônio, no qual, ele relata as dificuldades que enfrenta como diretor e como militante, principalmente no que tange a questão da identidade:

Elas não se reconhecem como quilombola (...) eles acham que quilombo é ser escravo. E quilombo não é ser escravo, quilombo é lugar de luta, de enfrentamento, lugar de justiça. Lugar de empoderamento, né? E as pessoas, muitas pessoas de lá, da comunidade, tanto da lagoa, quanto do Cunha que é outra comunidade de lá, ao lado, que também é quilombola, eles têm muitos e muitos que não gostam de ser negros, que não se sente negro, e não se sente quilombola.

Assim como foi construída a representação social de que para puxar enxada não é preciso saber ler e escrever, há também a construção da representação social de que somos descendentes de escravos, logo, os remanescentes de quilombos são escravos. Mas, não somos descendentes de escravos e sim do povo africano, como os remanescentes de quilombos os são.

A inserção do egresso *Tobias* na LeCampo se deu a partir do processo seletivo da turma Ciências Sociais e Humanidades, no ano de 2010. Sua trajetória como educador até então permeava a área do conhecimento de ciências agrárias, isso muda quando ele afirma ter se apaixonado pela área de Ciências Sociais e Humanidades (CSH), é dele a afirmação:

“Eu dei aula com muito amor na escola família agrícola, um ano e meio quase dois anos, na área agrícola e, hoje eu não consigo mais entrar dentro de uma sala e dá

aula de agricultura, de zootecnia, de agropecuária, com tanto que eu me identifiquei com o curso de ciências sociais”.

Podemos inferir que a trajetória escolar do egresso *Tobias* provocou mudanças nas suas formas de pensar, sentir e agir em relação ao campo, pois, seus relatos trazem as dificuldades enfrentadas para garantir o acesso tanto à educação básica quanto o acesso ao ensino superior.

A trajetória de acesso à escola da egressa *Clara* se deu com muita dificuldade também. A escola onde frequentou o Ensino Fundamental I era multisseriada⁶⁷ situada a seis quilômetros da sua residência, ela nos narra que: “meu pai sempre me levava (...) às vezes ia a pé, depois ganhei uma bicicleta usada (...) tinha um morro que eu tinha que subir e descer, mas sempre foi esse trajeto”.

Já, para estudar o Ensino Fundamental, *Clara* frequentou outra escola na mesma comunidade. Esta escola possuía a organização em série e era atendida pelo transporte escolar, ressalta-se que de forma precária, porque devido às condições das estradas, quando chovia, não tinha o transporte e ela tinha que ir a pé para escola. Sobre essa segunda escola *Clara* nos relata ainda que houve uma rotatividade grande de professores, até chegar um professor “lá da região mesmo e os outros anos seguintes continuou sendo esse professor”.

Percebe-se que um grande desafio ainda presente nas escolas rurais é justamente a rotatividade de professores. Isso acontece por inúmeros fatores, dentre eles a ausência de formação específica dos professores para lecionarem em contextos camponeses e, também ao fato de que tais escolas ficam distantes da sede do município, dificultando a frequência e permanência dos professores na escola.

Realidade inversa pode ser observada nas escolas família agrícola (EFA's), já que, em sua maioria os monitores possuem formação para atuar com estudantes do campo, possuem outra visão acerca da realidade camponesa e também porque a organização em alternância e a

⁶⁷ As classes multisseriadas são uma realidade da educação do campo. É uma forma de organização de ensino-aprendizagem, em que um único professor atende alunos de diferentes idades em uma mesma turma.

estrutura político-pedagógica das escolas, no que tange a alojamento e proposta educativa proporciona tanto os educandos quanto os monitores, permanecerem na escola.

Para ingressar na LeCampo, *Clara* conta o seguinte “cheguei no sindicato um egresso da Educação do Campo da primeira turma da Pedagogia da Terra falou assim: tenta, esse ano é a mesma área que eu fiz, tenta é muito bacana”. A área de conhecimento que o egresso se referiu para *Clara* é Ciências Sociais e Humanidades, no qual, ela fez o processo seletivo e iniciou a LeCampo em julho de 2011.

Atualmente, *Clara* é monitora de Escola Família Agrícola, e ao ser perguntada como é trabalhar o campo como professora do campo numa Escola Família Agrícola, ela sem hesitar nos responde: “agora o meu papel é mostrar essa importância para os demais, de valorização”. Em outras palavras, *Clara* expressa que após ter passado por um processo formativo, tendo acesso às novas informações e começar a enxergar o campo de maneira diferente, cabe à ela compartilhar e contribuir para que esse conhecimento e tomada de posição chegue ao maior número de pessoas, sobretudo, estudantes.

Tal posicionamento da egressa *Clara* nos revela que o significado e a trajetória de acesso à escola ganharam sentido a partir do momento que a sua forma de pensar, sentir e agir em relação ao campo passa por um processo reelaboração, principalmente atuando enquanto professora do campo.

Na trajetória de acesso à escola da egressa *Luziane*, aparece de forma evidente o preconceito em ser do campo. A representação social criada em torno do camponês que por vezes é associada à figura do jeca tatu, a *Luziane* pode experimentar. Interessante destacar como a escola se torna instrumento não só estratégico como propício na manutenção dessa e de outras representações sociais pejorativas e discriminatórias. Ela relata que estudou grande parte da educação básica em uma escola da cidade que atendia alunos do campo, utilizava o transporte escolar e sentia mal com enjoos frequentes, “ficava sem comer praticamente”, porque saía muito cedo de casa, às 10 horas da manhã e passava muito tempo no ônibus.

Além disso, quando chegava à escola *Luziane* sentia que o tratamento dos professores com ela e demais colegas era diferenciado, no qual usa a expressão: “o tratamento dos alunos

de manhã era diferente dos alunos da tarde”, ou seja, os alunos da manhã eram os alunos da cidade, que estavam no padrão da normalidade, tinham o direito de estarem na escola.

Os alunos da tarde, por sua vez, os filhos de trabalhadores e trabalhadoras rurais não tinham o direito de estarem na escola, deviam estar onde seus pais estavam, na roça, trabalhando. Como se quem trabalha no campo não tivesse o direito de ir à escola ou qualquer outro direito, porque se passava a ideia de que o “campo era só para plantar, que a gente que vive ali não soubesse nada”.

Neste contexto, *Luziane* nos relata que mesmo tirando notas boas, mesmo se dedicando aos estudos, se sentia excluída, quando faltava às aulas, principalmente em dia de prova, os professores não repetiam nem as provas nem os trabalhos. De tanta indignação e de sentir desvalorizada, ela se volata para a mãe e diz: “vou pra EFA”. Um de seus irmãos já tinha estudado em uma EFA e ela queria estudar também.

Para estudar na EFA, *Luziane* teve que trabalhar na roça para se sustentar, pois, seus pais ainda não tinham condições e nem tinham a renda da aposentadoria naquela época para ajudar com as despesas. Ela afirma ainda: “Pode até parecer brincadeira, mas não é (...) Eu trabalhava dia de serviço pros outros, roçando”.

Luziane desacreditada que iria passar no processo seletivo da LeCampo narra que: “eu fui fazer a inscrição mas sem muita expectativa né? (...) Estava sem expectativa de passar, entendeu”. Mas, *Luziane* não só passou no processo seletivo como conseguiu se formar em julho de 2017, na área de Ciências da Vida e da Natureza (CVN), e também já estava atuando como professora através de designação na rede estadual de ensino e continua atuando no STR, é consciente da importância do seu papel enquanto professora do campo.

Como *Clara*, a narrativa da egressa *Luziane* sobre sua trajetória escolar, sobretudo seu ingresso na LeCampo nos permite refletir que suas formas de pensar, sentir e agir em relação campo são alteradas, iniciando um processo de reelaboração da sua representação social sobre o campo e, não porque dizer sobre ela mesma e sobre a educação do campo enquanto direito.

A egressa *Celiane* nos relata que até a 4^a série ela estudou numa escola situada a 2 quilômetros da sua casa, ela fazia esse percurso a pé, dias de sol e dias de chuva. Ela nos lembra que a escola para a comunidade era um lugar de encontro, de celebrações, reuniões,

“escola era referência na comunidade, era onde tinha casamento, era onde tinha batizado, é onde tinha reunião da comunidade (...) As aulas terminavam na sexta, mas a escola continuava aberta, era uma escola da comunidade, a comunidade que tinha chave”.

Essa relação entre a comunidade e a escola sofre ruptura quando a escola é fechada ou nucleada, pois, a organização e articulação de toda uma comunidade são prejudicadas quando não se tem mais o elo de ligação. Então, fechar uma escola é mais que fechar um prédio físico, é também cortar os laços de integração, de convivência e de partilha entre os moradores da comunidade.

Dando continuidade aos estudos, da 5^a a 8^a séria *Celiane* foi para uma escola mais distante, 5 quilômetros, localizada num “vilarejo” como ela nomeia. Nessa etapa para ter acesso à escola o percurso não dava para ir a pé, por isso, a egressa precisava do transporte escolar, mas este quase nunca funcionava que de acordo com seu relato “foi um período bem complicado, porque o transporte escolar sempre quebrava e a gente sempre andava a pé, sempre chovia, na verdade é uma realidade até hoje, sempre chove e o transporte fica 15, 20 dias sem funcionar”.

É perceptível a partir das narrativas dos egressos pesquisados tanto a precariedade da política de transporte escolar nas áreas rurais, quanto os riscos a que estão sujeitos crianças, adolescentes e jovens do campo. Devido a não oferta do ensino médio no campo, *Celiane* se mudou para a cidade para concluir a educação básica.

Assim como *Luziane*, *Celiane* também nos relata um fato em que ela sofreu preconceito por ser do campo:

Os alunos do campo era visto como o aluno atrasado, era visto como os piores. E aí tem uma cena no segundo ano, eu fui pra marcha das margaridas, se eu não me engano, que tinha um encontro do jovem saber, e aí eu... Era semana de prova, aí eu peguei a declaração que eu tava no evento, cheguei e mostrei pro professor, aí o professor virou, de biologia, virou pra mim: cê quer permanecer no campo? Então pra quê cê tá estudando? (...) É uma coisa que eu nunca esqueço e toda vez que eu lembro de escola eu lembro dele. Que eu nunca encontrei mais com ele, mas é uma coisa que me marcou.

O modo de pensar e agir do professor em relação ao que *Celiane* apresentou como justificativa de sua ausência reafirma a histórica negação do direito, já que, tais cenas e discursos em torno do campo e de suas populações, como já dito, é uma representação social construída e mantida também pela instituição – escola, de que para permanecer no campo, trabalhando não é necessário ir à escola, não precisa saber ler, escrever e, muito menos não precisa de um diploma universitário.

Entretanto, a postura do professor não foi capaz de fazer *Celiane* desistir de estudar. Pelo contrário, ela nos conta que tomou a seguinte decisão: “Eu vou permanecer na escola, mas vou permanecer na luta. Porque se ele não me reconhece enquanto sujeito de campo que posso lutar pelos meus direitos, que educação que ele tá pensando para esses alunos que ele sempre formou (...)?” Essa é uma das questões que envolve a luta pela Educação do Campo, garantir políticas públicas de formação de professores do campo para que realidades como essa possam ser transformadas.

E, *Celiane* conseguiu, se formou na LeCampo, na área de Ciências Sociais e Humanidade em 2011 e, atualmente está trabalhando na Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), compondo a equipe da coordenação de Educação do Campo.

Realidades de preconceito, precariedade no transporte escolar, escolas muito distantes da residência também estão presentes na trajetória do egresso *Gustavo*. Ele nos narra que até a 4ª série estudou numa escola localizada próxima a sua casa, no campo mesmo. Mas, como a escola não atendia os anos finais do Ensino Fundamental ele foi estudar na escola sede, são suas as palavras:

Então eu tive que ir pra escola, e era um percurso muito longo, até hoje os estudantes ainda enfrentam esse percurso através do transporte escolar. É 29 quilômetros, onde eu tinha que sair da minha casa às oito horas da manhã (...). E a escola iniciava meio-dia e meio e era uma coisa muito cansativa. Imagina, a gente sair da casa da gente às oito horas da manhã, então não tem tempo de almoçar direito, entendeu? ou talvez (...) a gente nem tá com fome ainda pra tá almoçando.

Outro fato que marcou *Gustavo* refere-se o quanto sofreu discriminação e exclusão por ser o menino da roça, ele nos conta que: “E muitas das vezes nessa trajetória, quando a gente

estava indo pra escola no transporte escolar, a gente chegava na escola sujo de terra, né? Então não tem jeito, até no ônibus ali a poeira entra, não tem como não se sujar. E muitas vezes eu cheguei a sofrer preconceito, por parte dos colegas da turma, falava: ah, o menino da roça sujo de terra. Outra representação social criada em torno das populações do campo de que são da roça e que por isso, são sujos.

Outra realidade *Gustavo* vivenciou quando por intermédio do STTR ele conheceu a Escola Família Agrícola de Araçuaí. O egresso narra que se identificou imediatamente com a escola, já que, muitas das atividades práticas eram as mesmas atividades que ele exercia em casa: “Dei uma andada na propriedade da escola e vi que o quê a gente plantava em casa também estava lá na escola. Atividades que eu fazia em casa também estava lá na escola”.

Ou seja, essa escola dialogava com a realidade de *Gustavo*. Ele constatou que a escola família agrícola considerava as especificidades do campo, inclusive, ele destaca que o ensino também era diferente, “ao mesmo tempo que você estudava português, matemática, você aprendia coisa relacionadas ao campo, coisas que estavam impregnadas na sua vivência, por exemplo: como que é fazer um manejo com um animal, fazer uma plantação”. Tal escola se guia por uma matriz curricular que contempla desde o conhecimento das ciências construídas pela humanidade: português, matemática, história, geografia etc, até as ciências e saberes próprios que circundam a realidade de quem vive no e do campo.

Para ingressar na LeCampo, *Gustavo* contou com duas irmãs que já estavam fazendo o curso e que continuamente o incentivava, dizendo como era o curso, o tanto que elas tinham aprendido e que o “curso era a cara dele”. Com ajuda delas, em 2013, o egresso decide fazer o processo seletivo para entrada na LeCampo. Ele é aprovado e inicia o curso na área do conhecimento de Ciências da Vida e da Natureza (CVN), e em 2017, ele conclui o curso e cola grau. Daí, *Gustavo*, de estudante de Escola Família Agrícola e, egresso da LeCampo torna-se monitor da EFA de Virgem da Lapa, onde está atuando até o presente momento.

Já, o egresso *Cristóvão* inicia seus estudos com oito anos de idade, saindo da escola quando conclui a 4ª série. Seu pai na época era peão de boiadeiro, tocava gado para os grandes fazendeiros. *Cristóvão* tentou retomar os estudos algumas vezes, mas segundo ele, não adaptava, porque se sentia excluído. Em uma dessas tentativas, o egresso nos narra que:

Os meninos tinha uniforme, tinha sapato, tinha caderno, a gente praticamente não tinha. Sentia muito discriminado, os próprios professores colocava isso na cabeça da gente, que a gente não tinha condições de estudar. Aí ficava naquelas idas e vindas, né? A última vez que eu estava estudando na sexta série, eu lembro que eu estava escrevendo numa capa de caderno e aí a professora falou comigo que se a minha mãe não tinha condições de comprar caderno eu não precisava de estudar e eu fui embora e abandonei a escola.

Quando *Cristóvão* abandona a escola pela primeira vez, foi para ajudar seu pai. Seu pai dizia que filho de pobre não precisava estudar. Na verdade, essa afirmação é uma construção ideológica, uma representação social, cuja professora reproduziu.

“As idas e vindas” da escola como *Cristóvão* narrou persistiram. Depois de concluir o ensino fundamental, primeiro grau como ele disse, demorou muito tempo para concluir o ensino médio: “quando eu consegui estudar o primeiro ano, quando eu passei pro segundo ano do segundo grau eu saí, fiquei muito tempo sem estudar, voltei, fiz o supletivo, fiz a prova, passei e isso pra mim bastou”.

Mas, não bastou não, o próprio *Cristóvão* certifica que sua luta pelo direito à educação prosseguiu, ele nos relata como e através de quem conheceu o curso de Licenciatura em Educação do Campo na FaE /UFMG:

Eu estava praticamente dentro da FETAEMG, estava numa articulação de assessoria territorial também. Não tem jeito não falar da secretária do polo da FETAEMG que me falou: tem um curso na UFMG, não, aliás, eu falei com ela: Adeílsa⁶⁸, a FETAEMG mandou isso para mim. Porque foi a FETAEMG em Belo Horizonte que eu também não sei explicar, estava no meu e-mail. Adeílsa falou: esse curso é a sua cara faz, tem tudo a ver com você e eu falei que não, mas no último dia ela fez minha inscrição.

Apesar da negativa inicial do egresso, ele teve não somente apoio na realização da inscrição e envio da documentação para a UFMG, como também foi incentivado a fazer a LeCampo. Segundo o egresso, a Adeílsa e o diretor regional da Fetaemg José dos Reis, o esclareceu sobre a escrita da carta de intenção, como também, na carta de indicação assinada

⁶⁸ Assessora regional da FETAEMG

pelo STTR. *Cristóvão* foi aprovado e colou grau em 2015 na área de Ciências Sociais e Humanidades. Atualmente, está como assessor parlamentar e diretor de uma cooperativa de agricultura familiar.

Tanto o egresso *Cristóvão* quanto o egresso *Gustavo* ao frisarem o preconceito que sofreram na escola e que a LeCampo foi diferente porque dialogava com suas realidades, considerava as especificidades do campo, nos leva a compreender que as suas representações sociais sobre o campo se entrelaçam com o significado e a trajetória de acesso à escola que marcaram suas vidas.

É inquestionável o papel libertador da educação na vida de qualquer pessoa. Neste sentido, a trajetória escolar do egresso *Francisco* não é diferente dos demais egressos; é marcada por muitos desafios, dificuldades, alegrias e tristezas. O ensino fundamental ele conseguiu fazer nas escolas municipais da comunidade onde mora. Porém, em relação ao ensino médio foi bem mais difícil, já que teve que mudar para o município vizinho - Novo Horizonte, mas, permaneceu residindo no campo.

Neste município, para chegar até a escola, o trajeto em parte *Francisco* fazia de bicicleta e o restante do caminho utilizava o transporte escolar. O egresso realizou esse percurso por dois anos, para conseguir estudar o 1º e 2º ano. Para cursar o terceiro ano e concluir o ensino médio, ele se mudou para a cidade, mas afirma o seguinte: “todo fim de semana, sábado eu voltava para comunidade participando lá dos movimentos da comunidade e o vínculo com a comunidade nunca perdi”.

Francisco conclui o ensino médio em 2004, ano em que sua comunidade - geraizeira inicia um processo de retomada do seu território, cujas terras foram invadidas pela monocultura de eucalipto, nos anos de 1970, 1980. Foi preciso permanecer acampados em barracas de lona por quase dois, para enfim, em 2013 a comunidade obter a conquista do assentamento Vereda Viva.

Esse fato que entrelaça a trajetória de vida e de acesso à escola do egresso reafirma a questão originária da Educação do Campo: luta pelo acesso à terra. Em 2006, como a comunidade estava em processo de reconquista do território, o STTR apresentou como estratégia de fortalecimento da luta o curso de magistério de campo, em regime de

alternância, pelo PRONERA, em parceria com a UNIMONTES e a FETAEMG. Era um curso de educação de jovens e adultos, que possibilitava debater justamente temas como a reforma agrária e outros. *Francisco* faz o curso e avalia que foi muito importante para ele e para a comunidade, cuja narrativa se estende para outros acontecimentos posteriores à conclusão deste curso,

Eu vejo que foi muito bom para mim e para comunidade. Porque como nós estava no momento de luta lá, as aulas serviu para gente debater sobre a questão da terra, da comunidade. E assim, foi um momento bastante bom, foi muito diálogo entre os estudantes. Enquanto eu também estava fazendo o curso na universidade foi muito valioso. E aí depois que eu formei o magistério do Campo, aí veio a licenciatura em Educação do Campo né? Na UFMG, que foi em 2011 que eu formei e já em 2012 eu me inscrevi. O sindicato mais uma vez fez a divulgação no município e falou que era para as pessoas, principalmente as de comunidades de luta tá participando. Consegui passar, entrei na UFMG em 2012.

E, em 2016, *Francisco* conclui a LeCampo, na área do conhecimento de Matemática (MAT), e continua sua luta como dirigente sindical e professor do campo, atuando no STTR de Rio Pardo de Minas.

É marcante nos relatos dos egressos: a vontade, o sonho, as muitas lutas travadas para garantir o direito à educação que em tese já está assegurado na Constituição Federal de 1988.

Contudo, ao mesmo tempo, em função de suas trajetórias escolares e da história de negação do direito à educação dos povos do campo, as falas dos egressos são marcadas também pela dúvida: será possível mesmo conseguir ingressar numa universidade pública, federal? Possibilidade que se torna real e concreta com o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo/FaE/UFMG).

CAPÍTULO 4: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO SOBRE O CAMPO

O contexto do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (FaE/UFMG) para os egressos foi uma fonte de novas informações capazes de provocar mudanças nas suas formas de pensar, sentir e agir em relação ao campo. Desse modo, neste capítulo buscamos compreender como os egressos estão reelaborando suas representações sociais sobre o campo, em três momentos distintos: antes, durante e depois da LeCampo, perpassando pelos aspectos identidade camponesa, vínculo com o MSTTR, o significado e a trajetória de acesso à escola, tendo em vista que “a TRS se vincula ao entendimento das orientações das trocas sociais e as mudanças de comportamento” (RIBEIRO e ANTUNES-ROCHA, 2016, p. 409). Isso foi perceptível, sobretudo, nos relatos após a conclusão da LeCampo como pode ser verificado a seguir.

4.1 - Movimento das Representações Sociais: o que pensam, sentem e agem os egressos da licenciatura em Educação do Campo sobre o campo

A partir da análise dos dados, observou-se que as representações sociais dos egressos entrevistados sobre o campo sofrem um movimento de reelaboração antes, durante e depois do curso (LeCampo), ou seja, os egressos pensam, sentem e agem em relação ao campo de diferentes formas nesses três momentos.

Quadro 4: O que pensam, sentem e agem os egressos sobre o campo: antes - durante e depois da LeCampo

(Continua)

	Celiane	Gustavo	Francisco
Antes da LeCampo	Não pensava o campo como espaço de luta pelo direito à educação e nem qualquer outra luta camponesa.	Pensava o campo como um lugar limitado, sem muitas possibilidades. Não acreditava nos saberes dos agricultores, achava que era ‘besteira’	Considerava o campo como lugar de luta, mas não possuía uma base formativa na questão da Educação do Campo.

(continuação)

	Celiane	Gustavo	Francisco	
Durante a LeCampo	Inicia um processo de reelaboração da representação social sobre o campo como lugar de luta, sobretudo na perspectiva do direito. O curso ajudou a compreender a educação como potencialidade de transformação da realidade dos sujeitos do campo.	Os elementos que compõe sua representação sobre o campo modificaram - de um lugar de atraso para um lugar de possibilidades, a valorizar os saberes tradicionais. Aprendeu na Lecampo que tem que ir pra luta mesmo, tem que ir para o enfrentamento.	A Lecampo fortaleceu e ampliou seu conhecimento sobre o campo, questões de acesso à terra, modos de produção, luta pela educação, pela agroecologia. A formação do curso não é isolada é em rede, o egresso destaca. O que se observa é que o egresso ao ter mais informações sobre o objeto de pesquisa, ele reelabora sua representação social sobre o campo.	
Depois da LeCampo	A representação social sobre o campo perpassa por um processo de tirar muitas fantasias, já que as mudanças não se dão “da noite para o dia”. O olhar para realidade é de luta e enfrentamento, mas é preciso articular as ações para que o campo de fato possa ser enxergado, que os sujeitos do campo tenham seus direitos garantidos.	A formação adquirida na LeCampo possibilitou que o egresso repensasse o seu modo de ver o campo, ou seja, permitiu reelaborar sua representação social sobre o campo; fortaleceu seu trabalho na monitoria da EFA, e destaca ser fundamental a militância dos sujeitos do campo nesse processo de valorização do campo, suas especificidades e demandas.	A representação social sobre o campo foi é de um território em disputa, de um lugar de potencialidades, cultura, diversidade e que de fato os sujeitos do campo são sujeitos de direitos. Inclusive, o curso qualificou sua atuação como dirigente sindical.	
	Tobias	Clara	Cristóvão	Luziane
Antes da	Pensava num campo de	“Eu nunca falava com orgulho que	Pensava num campo de	A sua representação

LeCampo	produção agrícola apenas, onde não há a necessidade de se ter uma formação de nível superior, o ensino fundamental era o suficiente	eu nasci no campo”. A representação social da egressa sobre o campo perpassa um sentimento de negação em ser camponesa.	produção agrícola somente, um campo a ser explorado para sobrevivência.	social era vazia de sentido, já que considerava o campo como um lugar que não tinha oportunidade.
Durante a LeCampo	O modo de ver e pensar a questão do campo muda na medida em que ele foi se reconhecendo enquanto sujeito de direito e não mais o “coitadinho”.	O modo de sentir e pensar o campo são alterados com a inserção no curso, ao passo que os elementos da sua representação se modificaram e ela compreende a importância tanto do campo, quanto de um curso específico para formação de professores do campo.	Os elementos de sua representação social sobre o campo altera de um campo de produção agrícola para um campo de produção agrícola com sustentabilidade, que também produz conhecimento.	Com a inserção no curso, a egressa modifica os elementos de sua representação social sobre o campo – de um campo com sujeitos de direitos que tomados dessa consciência podem transformar um campo em um lugar de oportunidades.
Depois da LeCampo	A representação social sobre o campo é reelaborada na perspectiva do empoderamento e do protagonismo dos sujeitos do campo. Antes de ser professor, de ser diretor de uma escola quilombola, ele é um assentado da reforma agrária.	A representação social sobre o campo é reelaborada a partir da sua compreensão de que o campo não é um lugar “ruim”, indigno de se viver, mas sim um campo que produz alimento e que produz conhecimento, um campo com	A representação social sobre o campo é reelaborada no sentimento de pensar o campo na perspectiva de suas populações, de suas histórias, suas lutas, culturas e diversidades. Um campo com vida, com sujeitos de direitos.	A egressa tem sua representação social sobre o campo reelaborada no sentido de que o campo ainda carece de várias políticas públicas, contudo, ela passa a pensar e o campo a partir do protagonismo dos sujeitos do campo, que

		Pessoas que lutam, um campo em disputa		(Conclusão) segundo ela é fundamental na implementação de outro projeto de campo e de sociedade.
--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados da pesquisa

Esse quadro mostra que todos os egressos alteraram os conhecimentos que tinham sobre o campo, modificando suas formas de pensar, sentir e agir, no qual, não há como dissociar a RS de campo do processo formativo e educativo que eles vivenciaram na LeCampo, como também não há como dissociar os aspectos identidade camponesa, vínculo com o MSTTR, o significado e a trajetória de acesso à escola, já que, segundo Ribeiro e Antunes-Rocha (2106, p. 409): “O movimento dos sujeitos em uma dada representação social é dado no âmbito da atitude do sujeito que é diretamente influenciado pelo nível de informação e o contexto ambos marcados pela lutas pela (re) produção da vida”.

De acordo com Ribeiro e Antunes-Rocha (2016, p. 407),

A Teoria das Representações Sociais (TRS) muito se desenvolveu após os primeiros escritos de Serge Moscovici nos anos de 1960. A superação de um modelo dicotômico entre as representações individuais e coletivas foi o início de um campo de pesquisa que busca entender as formas dos sujeitos pensarem, sentirem e agirem considerando que são elementos de uma trama social em que existem constantemente trocas simbólicas e afetivas no intuito de apreender os espaços, os objetos, os discursos, o Outro e a realidade que está materializada na vida dos sujeitos.

Por meio desta discussão foi possível observar como a Educação Rural serviu de instrumento de descontextualização da importância do campo e de suas populações. As informações, ou melhor, os achados desta pesquisa confirmam que a falta de formação específica dos professores que atuam em contextos campestres conjugados a outros elementos igualmente importantes, bem como, o projeto político-pedagógico e o currículo escolar alimentam a representação social de campo como um lugar atrasado, sem

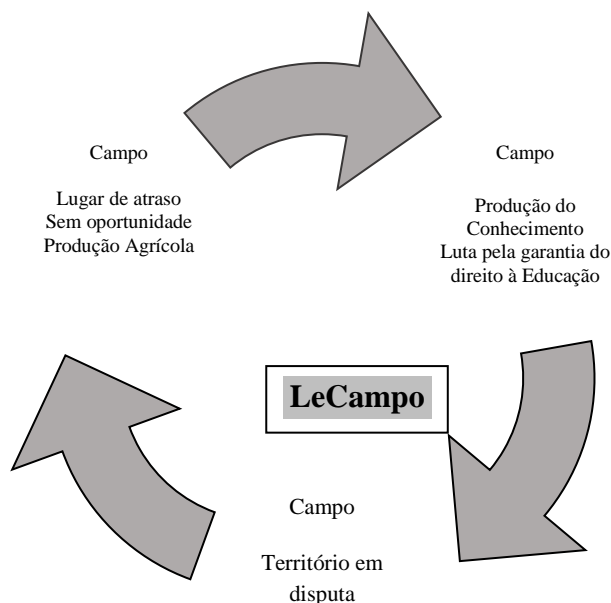
oportunidade, sem cultura, sem conhecimento – sendo pensado apenas como um espaço geográfico destinado à produção agrícola.

As narrativas dos egressos confirmam isso. Ao dizerem que antes de ingressarem na LeCampo, pensavam num campo de plantio e colheita, um lugar que deveria ser abandonado, já que, não tinha perspectiva de vida. Antes da LeCampo, os egressos não pensavam a Educação do Campo como direito, a maioria deu pistas de que não sabiam de que se tratava o curso realmente, fizeram o curso motivados por outros egressos – familiares e militantes do MSTTR. Durante o processo formativo, os egressos destacam em seus relatos sem desconsiderar a totalidade do curso, que algumas aulas e debates em sala de aula, foram fundamentais para compreensão de no mínimo três aspectos: O que é Educação do Campo? O que são sujeitos de direitos? Para que a proposição de outro projeto de campo e de sociedade?

Tendo acesso não somente às novas informações sobre o objeto da pesquisa, mas partindo da tomada de consciência de que são camponeses e que pertencem ao campo, os egressos foram motivados a reelaborarem suas representações sócias sobre o campo. Outra pista importante, refere-se que esse movimento de reelaboração das representações sociais dos egressos sobre o campo tem sido processual, inclusive após o curso, enquanto professores do campo, atuando ou não na docência, mas certos de sua identidade – são camponeses, são sujeitos históricos de um projeto de campo alicerçado na agricultura familiar camponesa.

Desse modo, após a conclusão do curso, pôde-se apreender através das narrativas dos egressos que eles reelaboraram a representação social sobre o campo de um lugar atrasado, sem oportunidade, sem luta para um território em disputa, material e imaterial, conscientes da sua identidade e protagonismo, como se pode ver na figura 5.

Figura 5: Movimento das Representações Sociais dos egressos sobre o campo



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados da pesquisa

O fato da representação social dos egressos sobre o campo ser um território em disputa nos permite pensar que eles compreenderam que território é para além de espaço geográfico, mas, sobretudo, político, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida. Entenderam que o campo é constituído de vários territórios, que exige políticas econômicas e sociais específicas e que o protagonismo dos sujeitos do campo é elemento fundamental nesse processo de emancipação e transformação, uma vez que, a partir da política pública de Educação do Campo outra História tem sido construída.

Ao relatarem sobre a importância de terem feito a Licenciatura em Educação do Campo, os egressos foram firmes em suas narrativas: *Francisco* diz “representa o fortalecimento das lutas camponesas, percebendo que a educação é o viés principal”. Tal relato nos permite afirmar que o egresso pensa a educação como instrumento de transformação e libertação dos sujeitos do campo, que se reconhecendo sujeitos de direitos seguem na luta para garanti-los, já que, a libertação dos indivíduos só ganha significado quando se alcança a transformação da sociedade (FREIRE, 1992).

Celiane e *Clara* nos contam que a LeCampo proporcionou mais que uma formação acadêmica; disseram ter encontrado experiências e conhecimentos que talvez não encontraria

em outro curso. As egressas trazem essa compreensão pelo fato do curso ser específico para os sujeitos do campo, elas se enxergaram no processo educativo, elas participaram da construção do conhecimento. A formação realizada não tem como fim único o acesso ao mercado de trabalho, este é consequência do direito garantido, mas se pauta por uma formação humana. Assim, Freire (1992) nos ensina que a humanização dos indivíduos é sempre um processo que passa pela ruptura da condição de alienação materializada em amarras reais de ordem econômica, política, social e ideológica.

O egresso *Gustavo* relata que a LeCampo abriu novos horizontes, novos caminhos e novas formas de ver o mundo, em outras palavras, o curso forneceu elementos para que o egresso pudesse formular sua visão de mundo. Processo semelhante ocorreu com a egressa *Luziane* que relatou que o curso criou espaço e oportunidade para o campo e para a juventude camponesa.

Os egressos *Tobias* e *Cristóvão*, destacam a questão do empoderamento e do protagonismo, que segundo ambos, só compreenderam de fato essas palavras na LeCampo. *Tobias* diz assim: “No curso você se empodera de quem você é, dos seus direitos. Aprende que não tem aceitar as políticas de coitadinho. Nós do campo não somos coitadinhos, somos gente”.

Tomando as narrativas dos egressos como referência para esse estudo, pode-se verificar que todos os entrevistados estão contribuindo para a construção de uma nova História para os sujeitos do campo, em especial no que tange à educação, ao passo que, eles estão em processo de reelaboração de suas representações sociais sobre o campo, já que é possível perceber mudança e movimento nos elementos que compõe tais representações. Os egressos se movimentaram de uma representação social sobre o campo de lugar atrasado, para um lugar de sujeitos de direitos, inclusive do direito à educação, e enfim, para a representação social sobre o campo como um território em disputa, seja material e\ou imaterial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as representações sociais de egressos da Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo/FaE/UFMG) sobre o campo. Considerou-se para efeito deste estudo os egressos que possuem vínculo com o Movimento Sindical de Trabalhadores (as) Rurais – MSTTR.

Nos capítulos I, II e III nos debruçamos em fazer uma discussão sobre o Rural e o Campo no Brasil, aspectos históricos e políticos da Educação do Campo enquanto direito e, a política pública de formação de professores do campo, buscando contextualizar o objeto desta pesquisa e situá-lo nos referenciais teórico-metodológicos que sustentam tal estudo.

Desde a gênese da Educação do Campo a luta pela garantia do direito à educação dos povos do campo perpassa pelos princípios: protagonismo, escola de direito e projeto de campo e de sociedade. A primeira política pública de Educação do Campo a ser criada foi o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA) e posteriormente vieram outras, a exemplo a Política de Formação de Professores do Campo. Dito isto, registra-se que dos egressos entrevistados, quatro deles participaram do PRONERA.

Na Educação do Campo, aprende-se que escola é mais que escola, pois, não se faz educação isolada de um projeto de sociedade, de país. Assim, o projeto de sociedade defendido pela Educação do Campo é de um país onde campo e cidade construam um projeto de nação com base na emancipação e justiça social justa, no qual, a representação social sobre o campo como apenas espaço de produção agrícola seja alterada.

No capítulo IV, procurou-se analisar as formas de pensar, sentir e agir dos egressos, na tentativa de encontrar algumas respostas às questões: Como os egressos do curso de Licenciatura (LeCampo/FaE/UFMG) estão construindo suas representações sociais sobre o campo? Em que medida os egressos se apropriaram do conceito de campo como território em disputa da Educação do Campo?

Para realização deste estudo, apresentamos inicialmente duas hipóteses, são elas: os egressos da (LeCampo/FaE/UFMG) durante sua formação no curso, vivenciaram situações

que os provocaram à reelaborarem suas representações sociais sobre o campo e; os egressos vinculados a movimentos e/ou organizações do campo, constroem representações sociais a partir dos princípios da Educação do Campo devido às significações de luta pela educação enquanto direito. Durante a pesquisa e com a análise dos dados obtidos verificou-se que as hipóteses se confirmaram, já que, as narrativas dos egressos são demarcadas pelo vínculo com o MSTTR e afirmam que a LeCampo foi um divisor de águas em relação às suas formas de pensar o campo e se reconhecerem enquanto camponeses. Contudo, ressalta-se a especificidade das trajetórias de vida de cada egresso, ainda que semelhantes.

Realizar uma narrativa acerca da relação dos egressos com o campo, do vínculo com o MSTTR, o significado e a trajetória de acesso à escola, o sentimento de se reconhecerem camponeses e do movimento de reelaboração das suas representações sociais sobre o campo, antes, durante e depois da LeCampo, foi um desafio, pois, tocou nas emoções dos entrevistados, já que, as narrativas perpassam suas histórias de vida, suas lutas, alegrias e sofrimentos. Assim, tais categorias de análise foram sistematizadas a partir da organização e familiaridade com o material transcrito.

Neste sentido, constatou-se que as representações sociais dos egressos estão em movimento, alterando a representação social sobre o campo de um espaço geográfico de produção agropecuária, reelaborando para uma representação social sobre o campo enquanto território em disputa: material e imaterial. Os egressos relatam que a LeCampo mudou a forma deles verem o campo, deles se enxergarem. Uma narrativa sempre presente em suas falas era a descrença de que um dia eles teriam a oportunidade de fazer um curso superior, sobretudo, em uma universidade federal como a UFMG. Por trás disso, pode-se pensar que tal fala é movida por uma representação social sobre o campo e de suas populações como sendo incapazes e/ou inferiores a quem mora na cidade.

Os egressos ao contarem sobre sua relação com o campo e o acesso à escola, foi possível ver os desafios enfrentados para que eles pudessem concluir a educação básica, dificuldades de ordem natural, econômica, cultural e ideológica, pois, todos sofreram discriminação por parte de colegas e também professores por serem os alunos “da roça”.

Entrelaçando as narrativas dos egressos antes, durante e depois da LeCampo pode-se observar desafios enfrentados no processo de reelaboração da representação social sobre o campo.

Um primeiro desafio refere-se ao estranhamento. Ou seja, o acesso às novas informações sobre o campo na LeCampo os interrogaram acerca da representação inicial que tinham sobre o campo e sobre eles mesmos. Essa provocação começou a movimentar as suas formas de pensar, sentir e agir. É possível dizer que eles se deparam com três ações: negação, manutenção e/ou modificação das representações sociais acerca de um objeto (ANTUNES-ROCHA, 2012).

Em nossas reflexões sobre o processo de reelaboração das representações sociais dos egressos compreendemos que antes e a partir do ingresso na LeCampo, o conhecimento inicial dos egressos sobre o objeto tende para a manutenção das representações sociais sobre o campo.

No que se refere à mudança, é possível perceber que ao aprofundar o processo formativo e após a conclusão do curso, as narrativas de todos os egressos apontam que as suas representações estão em movimento de reelaboração. Na análise dos elementos que compõe a teia das narrativas dos egressos sobre o campo em três momentos distintos: antes, durante e depois da LeCampo, evidenciou-se que o curso é um contexto gerador de mudança e que a partir do ingresso, os egressos iniciaram um movimento de reelaboração das suas representações sociais sobre o campo, o que justifica o referencial teórico das Representações Sociais.

Assim, um desafio dessa fase é o de pensar num campo onde suas populações têm direitos, inclusive relacioná-lo à luta por uma educação emancipatória, que considere suas especificidades. Imersos na LeCampo as representações sociais dos egressos sobre o campo continuam a se movimentar – de um lugar atrasado para um lugar de luta, de direito à educação. Eles conhecem a história da Educação do Campo, concepção, princípios e práticas e passam a se enxergarem nesse processo, se empoderam das discussões, tem voz e vez, exercem seu protagonismo, se reconhecem enquanto camponeses e sujeitos de direitos. Por isso, a Educação do Campo é considerada paradigma à Educação Rural, já que, questiona as formas “tradicionais” de ensinar e fazer educação.

Sobre a relevância desta pesquisa, sobretudo, as suas possíveis contribuições, considera-se que este estudo é uma possibilidade de criar o debate acerca da temática de estudo para os demais cursos de Licenciatura em Educação do Campo em Minas Gerais. Além disso, esta pesquisa carrega a intenção de dar retorno para o MSTTR, propondo ampliar as ações de luta pela Educação do Campo, sobretudo, no que diz respeito à prática pedagógica. Acredita-se que os achados deste estudo poderão ser utilizados por diversas áreas do conhecimento, tendo em vista o aspecto transversal do tema. Por fim, tem-se ainda a intenção que esta pesquisa fortaleça futuras pesquisas em representações sociais.

Em suma, no processo de construção das representações sociais de egressos sobre o campo, as informações acessadas durante a formação foram essenciais nesse processo, sobretudo, na modificação dos elementos que compõem as representações sociais levando à um movimento de reelaboração.

A autora tem a consciência de que não é possível afirmar que todos os estudantes que passam pela formação nos cursos de Licenciatura em Educação estejam na posição dos egressos pesquisados nesta pesquisa. Entretanto, pode-se confirmar que a política pública de formação de professores do campo tem cumprido seu papel no que tange a garantia do direito à educação em nível superior aos povos do campo. Aliado à isso, nota-se nos últimos anos um crescimento nas pesquisas em Educação do Campo, o que nos permite dizer que a referida política está se constituindo categoria de análise. Além disso, a Educação do Campo contribui na criação de outras políticas públicas para o campo.

Finalizando, a presente pesquisa traz em si desafios. Mas, oferece também para a Educação do Campo elementos que certificam de que outro projeto de campo, de sociedade e de educação é possível, em especial na disputa imaterial (ideológica), no qual, a LeCampo tem sido instrumento de mudanças – mudança nas formas de pensar, sentir e agir de seus egressos. Pensar e refletir sobre essas mudanças para além do objeto de pesquisa desta dissertação se faz necessário para a transformação que se almeja!

PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL

Propõe-se como produto final da dissertação, a construção e organização de uma cartilha acerca das representações sociais de egressos da Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo/FaE/UFMG) sobre o campo.

Essa escrita poderá compor a coletânea dos cadernos pedagógicos do programa Jovem Saber, especificamente no eixo Educação do Campo, que poderá ser trabalhado tanto pelo coletivo do Movimento Sindical de Trabalhadores (as) Rurais (MSTTR), nos seus processos de formação política sindical, quanto pela escola do campo, nos processos de escolarização. Esse trabalho ainda poderá constituir-se como um retorno da pesquisa, em especial para o MSTTR e os egressos, de forma a ampliar suas ações - da luta política para práticas pedagógicas em educação do campo.

O Programa Jovem Saber é um programa de capacitação para jovens trabalhadores (as) rurais, demandado pela juventude sindical do campo no 8º Congresso Nacional de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais da CONTAG. O objetivo do programa é capacitar jovens a partir dos eixos de estudo, que são: Desenvolvimento Sustentável com Sucessão Rural; Juventude, Reforma Agrária e Agricultura Familiar; Juventude, Organização da Produção e Meio Ambiente; Juventude e Educação do Campo; Juventude, Saúde, Direitos Sexuais e Reprodutivos; Juventude Assalariada, Direitos Trabalhistas, Sociais e Humanos; Juventude, Associativismo e Cooperativismo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

ALENTEJANO, Paulo. Estrutura Fundiária. *In*: CALDART, Roseli Salete (org). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

AMORIM-SILVA, Karol de Oliveira. **Educar em prisões: um estudo na perspectiva das Representações Sociais**. Dissertação de mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

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

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (org). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; DINIZ, Luciane; OLIVEIRA, Ariane Martins. Percurso Formativo da Turma Dom José Mauro: Segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. (p. 19 – 34) *In*: MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Laís Mourão. (orgs). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto**. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Org). **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves; MACHADO, Maria Zélia Versiani. Tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org). **Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; LEÃO, Geraldo (Org). **Juventudes do Campo**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; CARVALHO, Cristiene Adriana S. (orgs). **Caderno II Educação do Campo: histórico, princípios, conceitos e práticas**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2015.

AQUINO, Lucimar Vieira. **Representações Sociais de Educandas e Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a Leitura de Textos Acadêmicos**. Dissertação de mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os Desafios de Construção de Políticas Públicas para a Educação do Campo. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação do Campo: Cadernos Temáticos**. Curitiba: SEED, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Trabalho e Educação nas Disputas por Projetos de Campo. *In*: **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, v. 21, n.3, set/2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977/2009.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier; CORREIA, Deyse Morgana das Neves; BITO, Rosa Maria de Jesus. Educação do Campo: resistência e afirmação da identidade camponesa. In: **Anais do 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Educação, Culturas e Diversidades**. Manaus: Valer, 2011.

BAUER Martin; JOVCHELOVITCH, Sandra, A Entrevista Narrativa. In: GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BENFICA, Welessandra Aparecida. **A escrita de educandos (as) em formação para atuação nas escolas do campo na perspectiva das Representações Sociais**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

BEGNAMI, Marinalva J. F. **Inserção socioprofissional de jovens do campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo**. Dissertação de mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

BENJAMIN, César. Um projeto popular para o Brasil. In: Benjamin, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 3.

BRASIL. Lei nº 4.504, 02 de março de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. de 1996.

BRASIL. CNE/CEB. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº 1. Brasília, 03 de abril de 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 35. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. CNE/CEB. Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução CNE/CEB nº 2. Brasília, 28 de abril de 2008.

BRASIL. Estabelece a política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde: Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012. Estabelece Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 11 de setembro de 2016, às 15h.

BURGOS, Marcelo Baumann. **Escola Pública e Segmentos Populares em um Contexto de Construção Institucional da Democracia**. Rio de Janeiro: Revista de Ciências Sociais, vol. 55, nº 4, p. 1015-1054, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a Educação do Campo. In: SANTOS, C, A (org) **Campo, Política Pública e Educação**. Brasília: NEAD, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo).

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Rio de Janeiro: Trabalho, Educação, Saúde, vol. 7, nº 1, p. 35-64, 2009.

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

CALDART, R. S. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Mimeo. 2015.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. **Práticas artísticas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das representações sociais**. Dissertação de mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

CARVALHO, Horacio Martins; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura Camponesa. *In:* CALDART, Roseli Salete (org). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CASTRO, Elisa Guaraná. Juventude do Campo. *In:* CALDART, Roseli Salete (org). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

Castro

CHAUÍ, M. A sociedade democrática. *In:* Molina, M. C.; Souza Júnior; J. G.; Tourinho, F. (org.). **Introdução crítica ao direito agrário**. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 332-340.

CUNHA, Maria Amália Almeida. **Expectativas de jovens camponeses na universidade: os desafios de uma formação em nível superior**, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/interacao/article/view/15040/9326> Acesso em 05 de junho de 2016 às 10h.

DATALUTA – **Banco de Dados da Luta pela Terra**. Presidente Prudente: Núcleo de Estudos, Pesquisa e Projetos de Reforma Agrária, 2007.

DINIZ-MENEZES, Luciane de Souza. **Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Dissertação de mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais**. São Paulo: Revista NERA, Ano 8, nº 6, p. 24-34.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Monica (org). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In. SANTOS, Clarice Aparecida (Org). **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA, MDA, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a Tipologia de Territórios. In. SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **O Agronegócio não é o centro do universo**. Disponível em <https://redessan-unasul.com.br> Acesso em 16 de agosto de 2017 às 22h.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. 58.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Geografia da riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição crítica ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais. In: **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis** Florianópolis, Santa Catarina, v. 1, n. 1, 2004. eISSN 1807-1384. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/issue/view/275> Acesso em 20-05-2017

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1937/2006.

GUARESCHI, Pedrinho. Representações sociais e ideologia. In: **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: EDUFSC. Edição Especial Temática, p.33-46, 2002.

HAESBAERT, Rogério; ARAUJO, F. G. B. (Orgs.). **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 2 ed. rev. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

JESUS, Sonia Meire S. Azevedo. **Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal**. Educar em Revista, Curitiba: UFPR, n. 55, p. 167-186, jan./mar. 2015.

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

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo. Agronegócio. *In*: CALDART, Roseli Salete (org). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MASSCHELEIN, Jan. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MEDEIROS, Leonilde Servolo. Latifúndio. *In*: CALDART, Roseli Salete (org). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa social, teoria método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MINAS GERAIS, **Diretrizes Operacionais da Educação do Campo de Minas Gerais**. Resolução nº 2820/2015.

MOLINA, Monica. Pesquisa de avaliação externa do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *In*: FOERSTE, Irineu (Org). **Projeto político-pedagógico da educação do campo**. Vitória: UFES, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo).

MOLINA, Monica. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Laís Mourão. (orgs). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto.** (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOLINA, Monica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, R, S (org). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Monica. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. In: **Revista Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014.

MOLINA, Monica. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. In: **Educar em Revista.** Curitiba: UFPR. n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

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

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

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOURA, Alda Pereira Vieira. **A formação de professores no curso de Pedagogia do Campo: o caso da Unimontes.** Dissertação de mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2011.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo e políticas públicas controversias teóricas e políticas. In: MUNARIM, A; BELTRAME, S. A. B; CONDE, S, F; PEIXER, Z, I. **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

NETO, Antônio Júlio de Menezes. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, M, I; MARTINS, A, A (org). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo Capitalista de Produção, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

OLIVEIRA, Marcos, Antônio. Educação do campo: a reafirmação de um novo sujeito para outra agricultura e as contribuições de Michel Foucault, Jurgen Habermans e Paulo Freire. In: MUNARIM, A; BELTRAME, S. A. B; CONDE, S, F; PEIXER, Z, I. **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

PAIVA, Irene Alves. A construção do projeto político pedagógico. In: FOERSTE, Irineu (Org). **Projeto político-pedagógico da educação do campo**. Vitória: UFES, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo).

RAFFESTIN, Claude. **Por Uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1980.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida (Org). **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**. Brasília: secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RATZEL, Friedrich. **Geografia do homem**. In: Ratzel. MORAES, A. C. R. (Org.). São Paulo-SP: Ed. Ática, 1990. (Col. Grandes Cientistas Sociais.)

RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. História, Abordagens, Métodos e Perspectivas da Teoria das Representações Sociais. In: **Revista Psicologia & Sociedade**. vol 28, nº 2, p. 407-409, 2016.

RIBEIRO, Luiz Paulo. **Representações sociais de educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a violência**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

ROCHA, Eliene Novaes; GONÇALVES, José Wilson (Org). **Educação do Campo: dimensão educativa da luta sindical e práticas pedagógicas na Educação do Campo**. Brasília: Contag, 2011.

SÁ, Celso Pereira. **A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SADER, Emir. **Gramsci: poder, política e partido**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional De Educação Na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, R, S (org). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Ellen Vieira. Educação do Campo: Movimento Sindical e prática educativa. In: **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão. vol. 19, nº 111. p. 34-41, 2013.

SILVA, Carlos Eduardo Mazzetto. Modo de apropriação da natureza e territorialidade camponesa: revisitando e ressignificando o conceito de campesinato. In: **Revista Geografias**. Departamento de Geografia e do Programa de Pós Graduação em Geografia – ICG/UFMG 46-63. Belo Horizonte, 2007. ISSN 2237-549X.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**, 2004.

SILVA, Maria do Socorro; SOUZA, Amarildo Carvalho. O fazer educação no movimento sindical...Reinventando práticas. In: ROCHA, Eliene Novaes; GONÇALVES, José Wilson (Org). **Reflexões sobre o fazer pedagógico na formação de lideranças e dirigentes sindicais rurais: desenvolvimento territorial com ênfase na Educação do Campo**. Brasília: Contag, 2010.

SILVA, Penha Souza; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Formação de Docentes que atuam em Classes Multisseriadas: resgatando a experiência docente. In: SALES, José Albio Moreira. Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade. Fortaleza: EdUECE, 2015. (recurso digital) (Coleção Práticas Educativas).

STROZAKE, Juvelino. Função Social da propriedade. In: CALDART, Roseli Salette (org). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do Campo: direitos, experiências e inquietações político-pedagógicas. In: MUNARIM, A; BELTRAME, S. A. B; CONDE, S, F; PEIXER, Z, I. **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

TALASKA, Alcione. **Ainda existem latifúndios no Brasil? Uma análise do espaço agrário brasileiro.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2016.

TELAU, Roberto. **Ensinar – Incentivar - Mediar: Dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAS sobre os processos de ensino/aprendizagem.** Dissertação de mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Roteiro da entrevista narrativa

Para Jovchelovitch e Bauer (2013), a entrevista narrativa é composta de três fases principais: uma iniciação, uma narração central e uma fase de perguntas.

Iniciação: Nesta fase é realizada uma apresentação da proposta de pesquisa ao entrevistado, explicando os objetivos da pesquisa e deixando evidente os referenciais norteadores.

Narração central: Conte-me sobre sua vida antes e depois do LeCampo. Família, trabalho, lazer, escola, envolvimento com o movimento sindical.

Sinta-se à vontade e tranquilo (a) para detalhar e narrar os acontecimentos e experiências que marcam sua formação escolar e também como docente em escola do campo.

Fase de perguntas: Após ouvir e ter certeza que a narrativa se finalizou, caso seja necessário pedir mais detalhes sobre alguns acontecimentos que não foram detalhados, buscando traduzir questões a fim de uma maior explicitação.

Eixos a serem aprofundados

I) Vínculo do egresso com o campo

II) Envolvimento com movimento sindical: quando começou, como é na atualidade

III) Trajetória de acesso à educação

IV) Sentimento de sentir-se camponês

V) Representações sociais sobre o campo antes, durante e após o curso de Licenciatura em Educação do Campo

APÊNDICE 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a), para participar, como voluntário, da pesquisa: “Representações Sociais de Egressos da Licenciatura em Educação do Campo sobre o Campo”, cujo objetivo é investigar e compreender como os egressos estão construindo suas representações sobre o campo. Dessa forma, você está sendo consultado sobre a sua adesão a entrevista narrativa áudio-gravada e a autorizar o uso das respostas em estudo a serem realizadas no âmbito desse estudo. No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra ao final deste termo, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Seu aceite ou não a este convite e sua eventual participação na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando você livre para retirar seu consentimento a qualquer instante durante seu desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com o pesquisador e com a Instituição. Ressaltamos, ainda, que sua participação não ocasionará gastos financeiros, e os possíveis desconfortos provenientes dela serão minimizados pelos pesquisadores através de medidas como: respeito à sua opinião e conceitos; dar-lhe a faculdade de responder tão somente às questões ao qual se dispôr e garantia de seu anonimato ao utilizarmos pseudônimos. O material relativo a entrevista da(s) qual (is) por ventura participe será mantido em local seguro e privado, de modo a impedir seu acesso por terceiros, e serão utilizados para fins estritamente acadêmicos (elaboração da dissertação e produção de artigos ou capítulos de livros), bem como, todas as informações referentes à sua identidade serão resguardadas.

O estudo trará possíveis benefícios para todos os participantes, pois no momento da realização da entrevista forneceremos condições propícias para que reflitam sobre o seu processo formativo na licenciatura em educação do campo e sua prática docente após a conclusão do curso. O produto final a ser desenvolvido pode-se constituir como um instrumento de devolutiva da pesquisa tanto para os pesquisados quanto para as organizações sociais e sindicais do campo que mobilizam a luta pela garantia do direito à educação dos sujeitos do campo. Além disso, a publicização dos dados e análises da pesquisa, poderão propiciar uma ressignificação da prática docente de inúmeros professores que possuem a formação em educação do campo, como também, instigar debates para as políticas de formação para a docência do campo. Em caso de dúvidas, você pode procurar as pesquisadoras responsáveis Ellen Vieira Santos – (31) 99837-5328 e Maria Isabel Antunes Rocha (31-3409-6181) ou o Comitê de Ética de Pesquisas (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou pelo endereço Avenida Antônio Carlos, nº 6627 - Unidade Administrativa II- 2º andar- sala 2005 - Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP: 31270-901.

Ellen Vieira Santos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência da UFMG
Endereço: Rua Fósforo, nº 22 apto 501, Bl 14, bairro Taquaril- Belo Horizonte- MG
Telefone: (31) 99837-5328. E-mail: ellentaklik@gmail.com

Prof. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha- Orientadora
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG
Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627- Sala 1619 - Pampulha - MG Belo Horizonte –
MG
Telefone: (31) [3409-6181](tel:3409-6181). E-mail: isabelantunes@fae.ufmg.br

Os pesquisadores me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética que funciona na Unidade Administrativa II, 2º andar- Sala 2005, Campus Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais, localizada na Av. Antônio Carlos, 6627 – Brasil. Fone (31) 3409-4592. Endereço eletrônico: coep@prpq.ufmg.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura: _____

APÊNDICE 3: Pesquisas relacionando o Paradigma da Educação do Campo com a Teoria das Representações Sociais

Instituição	Tipo do Trabalho	Título	Ano	Autor (a)	Orientador (a)
FaE\UFMG	Mestrado	Representações Sociais de Educandas e Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a Leitura de Textos Acadêmicos	2013	Lucimar Vieira Aquino	Maria Isabel Antunes Rocha
FaE\UFMG	Mestrado	Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo	2013	Luciane de Souza Diniz Menezes	Maria Isabel Antunes Rocha
FaE\UFMG	Mestrado	Práticas artísticas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das representações sociais	2015	Cristiene Adriana da Silva Carvalho	Maria Isabel Antunes Rocha
FaE\UFMG	Mestrado	Ensinar – Incentivar - Mediar: Dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAS sobre os processos de ensino/aprendizagem	2015	Roberto Telau	Maria Isabel Antunes Rocha
FaE\UFMG	Doutorado	Representações sociais de educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a violência	2016	Luiz Paulo Ribeiro	Maria Isabel Antunes Rocha
FaE\UFMG	Doutorado	A escrita de educandos (as) em formação para atuação nas escolas do campo na perspectiva das Representações Sociais	2017	Welessandra Aparecida Benfica	Maria Isabel Antunes Rocha
FaE\UFMG	Doutorado	Representações Sociais das práticas artísticas na atuação de professores do campo	2017	Cristiene Adriana da Silva Carvalho	Maria Isabel Antunes Rocha

**APÊNDICE 4: Proposta de Produto Educacional Cartilha EDUCAÇÃO DO CAMPO:
TERRITÓRIO DE DIREITOS**

Ellen Vieira Santos

Toda pessoa é sempre as marcas de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense está”. Gonzaguinha

SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO



INTRODUÇÃO



EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEITO E PRINCÍPIOS



MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO



POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO



O QUE DIZEM OS SUJEITOS DO CAMPO SOBRE O CAMPO



SOBRE A AUTORA



AGRADECIMENTOS



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



APRESENTAÇÃO

Esta cartilha é fruto da pesquisa de mestrado (PROMESTRE/FaE/UFMG), cujo objetivo foi analisar as representações sociais de sete egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo LeCampo/FaE/UFMG sobre o campo, cuja trajetória perpassa pelo contexto em que vivem, sobretudo no que diz respeito às formas e as condições de acesso à educação. Tal pesquisa é fruto da formação escolar e profissional da autora, da atuação desta como bolsista no Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA) e da sua trajetória como assessora educacional da Federação dos Trabalhadores (as) na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG) com os movimentos sociais e sindical do campo e universidades, na luta pela garantia do direito à Educação do Campo. Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Maria Isabel Antunes Rocha⁶⁹.

Para realização deste estudo, partimos do pressuposto de que os egressos da (LeCampo/FaE/UFMG) durante sua formação no curso, vivenciaram situações que os provocaram à reelaborarem suas representações sociais sobre o campo e; vinculados a movimentos e/ou organizações do campo, eles constroem suas representações sociais a partir dos princípios da Educação do Campo devido às significações de luta pela educação enquanto direito. Para preservar a identidade dos egressos, foram utilizados os seguintes pseudônimos: *Celiane, Francisco, Clara, Tobias, Cristóvão, Gustavo e Luziane*.

A intenção com esta produção é que ela possa compor a coletânea dos cadernos pedagógicos do programa Jovem Saber, especificamente no eixo Educação do Campo, que poderá ser trabalhado tanto pelo coletivo do Movimento Sindical de Trabalhadores (as) Rurais (MSTTR), nos seus processos de formação política sindical, quanto pela escola do campo, nos processos de escolarização. Esse trabalho ainda poderá constituir-se como um retorno da

⁶⁹ Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pós Doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Campus Presidente Prudente. Professora Associada da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1911927428620105>

pesquisa, em especial para o MSTTR e os egressos, de forma a ampliar suas ações - da luta política para práticas pedagógicas em educação do campo.

A utilização da imagem do Chico Bento, um dos personagens da Turma da Mônica, se deve ao fato de como ele é retratado, ou seja, o Chico é o típico caipira que anda de pé no chão, usa um chapéu de palha, toca modas de viola, mora na Vila Abobrinha, onde adora gastar seu tempo nadando no rio, pescando e dormindo na rede. Essa representação social de quem mora no campo coloca em evidência o foco deste estudo.



INTRODUÇÃO

No Brasil existe um forte investimento da elite brasileira em transformar o campo num lugar de disputa, um campo desigual, ao mesmo tempo em que os trabalhadores rurais são colocados numa posição de subalternidade e alijados dos seus direitos e da sua identidade campesina.

Esse campo em disputa criou e alimenta o êxodo rural, a saída do campo para a cidade, realidade presente nas narrativas dos egressos pesquisados, sobretudo, quando o acesso à escola é o principal motivo. Além disso, essa conjuntura é responsável pela perpetuação da representação social criada em torno do camponês como “jeca tatu”. O personagem do Jeca Tatu é retratado na obra *Velha Praga*, de Monteiro Lobato, como um sujeito ignorante, sem estudos e sem conhecimentos, reafirmando a negação do homem da roça e o poder da elite oligárquica. A representação social do Jeca Tatu de forma desrespeitosa, sinaliza que o homem do interior é o responsável de todas as dificuldades no meio rural.

Neste sentido, escutar os sujeitos do campo no contexto da Educação do Campo especificamente, uma política pública que tem sido capaz de desconstruir o mito do Jeca Tatu, nos permitiu compreender como essa representação social sobre o campo e o camponês tem sido tensionada por outras representações sociais, sobretudo, àquelas em que o campo é considerado um território em disputa e o camponês como sujeito de direitos.



EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Há vinte anos, o conceito e o nome Educação do Campo não existia. Quando se falava em ensino nas áreas rurais, a expressão mais conhecida era educação rural.

Mas, como falar de direito à Educação do Campo, se a reforma agrária – chão dessa luta não se materializou? Pelo contrário, o agronegócio continua avançando no campo.

É justamente nesse impasse que inicialmente parece contraditório, que se localiza a luta por uma educação que dê conta de superar e transformar essas realidades denunciadas, que possa alimentar a esperança e as conquistas contra o latifúndio e a exploração dos mais pobres.

É evidente que aos camponeses foi negado o direito à educação, que cansados de serem excluídos dos processos de escolarização, nos anos de 1980 se articulam como sujeitos coletivos em conjunto com outros setores da sociedade, fazendo emergir no país um movimento de luta pela educação, em especial, a Educação do Campo.

Na luta pela garantia do direito à educação, os movimentos sociais e sindical do campo, diante da insuficiência da oferta, precárias condições de acesso, despreparo dos professores, ausência de materiais pedagógicos e currículos descontextualizados, organização tempo-espço não

condizente com os tempos e dinâmica do campo (fatores que caracterizam a educação rural), começam a interrogar a educação ofertada no campo e se articulam na construção de outro projeto de campo, de outra educação e de uma nova base epistemológica.

Um marco histórico da origem da luta pela Educação do Campo foi a realização do I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (I ENERA) realizado em 1997 e também a criação do Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA) em 1998.

Desse modo, os sujeitos do campo ao pautarem uma política pública de Educação do Campo, eles querem a garantia do direito, a garantia de uma escola associada às suas lutas e, acessando à escola, eles querem currículo contextualizado, professores com formação específica, infraestrutura de qualidade, bibliotecas, laboratórios, calendário segundo as especificidades locais (...) Segundo Antunes-Rocha e Carvalho (2015, p. 19), “os povos do campo lutam por uma educação vinculada aos processos de produção e reprodução da vida, isto é, colocar a escola como uma produção no contexto econômico, político, social e cultural no processo histórico de formação da sociedade brasileira”.

Dando continuidade, Caldart (2012, p. 257) diz que a Educação do Campo “nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, mas foi alterada por “Por uma Educação do Campo”.

Como já dito, a expressão do campo e não rural, denomina algo novo, um paradigma, uma educação protagonizada pelos seus sujeitos. Importante dizer que nos utilizamos do termo “paradigma” embasados em Kuhn (1994) para tentar conceituá-lo, cuja formulação e compreensão do termo parte da sua experiência como cientista, ao afirmar que:

Paradigma nada mais é o fruto da ciência de grande importância que envolve no mesmo instante uma teoria e algumas aplicações típicas aos resultados das experiências e das observações. Neste sentido, o surgimento e o fim de paradigmas

são resultados de transformações que ocorrem nas realidades e nas teorias, compreendendo o conhecimento como um processo infinito (KUHN, 1994, p.38).

Assim, a Educação do Campo se firma enquanto paradigma contestando e confrontando a educação rural no campo brasileiro, em que, movimentos e organizações sociais e sindical do campo a partir das suas experiências e práticas educativas, têm fornecido novos pressupostos, práticas e valores no âmbito das teorias educacionais.

Sendo assim, esse contexto de luta por escola e pela educação como direito, vinculada a outro projeto de campo compõe os princípios da Educação do Campo. Para discorrer sobre eles nos embasamos em Caldart (2012):

- ✓ Protagonismo – os sujeitos da educação do campo almejam não uma educação de cima para baixo, é uma educação “do”, é deles, dos trabalhadores rurais camponeses;
- ✓ Escola de direito – todos os povos do campo têm direito à educação, com qualidade social, em todos os níveis, vinculada a sua realidade e aos interesses do campo, ofertada no campo;
- ✓ Projeto de Campo – a educação do campo confronta a lógica capitalista e neoliberal, propondo um projeto de desenvolvimento popular para o Brasil, em que os trabalhadores rurais camponeses são sujeitos ativos e reconhecidos.

Dessa forma, a Educação do Campo é para além de uma proposta pedagógica, é política, que se posiciona na luta pela garantia do direito, no fortalecimento do camponês, da agricultura familiar camponesa e da reforma agrária.

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A conquista de marcos legais que oferecem arcabouço jurídico para implementação da política pública de Educação do Campo foi à custa de muito esforço e articulação. Contudo, convivem duas faces nesse processo: os limites e as possibilidades de efetividades destes.

De acordo com Arroyo, a importância dos marcos legais da Educação do Campo, reafirmam o que ela está por realizar no âmbito das instituições de ensino e que é preciso ser garantida de todas as formas a continuidade e o aprimoramento da política, já que são forjados: “novos valores, nova cultura, nova identidade, nova consciência de dignidade, nova consciência de direitos” (ARROYO, 2005, p. 48).

Quadro 1: Principais Marcos Legais da Educação do Campo

Marco Legal	Finalidade	Ano de Publicação
Portaria nº 10	Criação do Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA)	1998
Resolução CNE/CEB nº 01	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	2002
Parecer CNE/CEB nº 01	Determina como dias letivos a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).	2006
Resolução CNE/CEB nº 02	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.	2008
Decreto Federal nº 7.352	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.	2010
Lei nº 12.960	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.	2014
Resolução nº 2820	Institui as Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais.	2015
Decreto nº 8.752	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.	2016
Portaria nº 391	Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.	2016

Fonte: Organização da autora

Neste sentido, pautar política de Educação do Campo, requer adentrar o campo de enfrentamento ao modelo dominante, cuja invasão ideológica do agronegócio (Gonçalves, 2004) objetiva desconstruir, retroceder o que por ora existe em termos de Educação do Campo e a tríade que a sustenta. De acordo com Caldart (2012), essa tríade estruturante se refere a: campo, educação e política pública componentes originários da Educação do Campo, o que significa dizer que sua gênese parte também da luta pela terra, pela reforma agrária, em outras palavras, da disputa ideológica que traz consigo o campo enquanto território da agricultura familiar camponesa.

POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

A formação de professores compõe a política pública de Educação do Campo, sendo considerada uma ferramenta de luta pela “escola de direito”, ou seja, a garantia de uma escola que dê conta de reconhecer o campo para além de um recorte geográfico, mas, como lugar de vida, conhecimento e cultura.

Neste sentido, se no passado temos um “vazio” da presença das populações do campo nas instituições de ensino, um “silêncio” de suas vozes, um descaso em relação aos saberes próprios da cultura camponesa, atualmente podemos observar um cenário diferente. Pois, ao questionar a sociedade brasileira acerca do direito à educação, desde a etapa básica até a superior, os sujeitos do campo colocam em debate o paradigma de qual formação eles estão demandando e se colocam como protagonistas por legitimidade, ocupando as universidades.

Sendo assim, a partir disso de 2007, tem-se a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo como nova modalidade de graduação, pautada especialmente na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (CNEC), em 2004, e materializada através do

Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO/SECADI⁷⁰/MEC⁷¹.

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) está inserida neste contexto desde 2005, quando iniciou o curso experimental para formação de professores do campo em nível superior. Segundo Antunes-Rocha (2009), o principal objetivo do curso foi formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito da Educação Básica, para concretizá-la como direito social e como ferramenta de desenvolvimento social.

Portanto, o curso de Licenciatura em Educação do Campo surge da importância de habilitar professores a partir da especificidade do campo, por outro projeto de sociedade.

O QUE DIZEM OS SUJEITOS DO CAMPO SOBRE O CAMPO

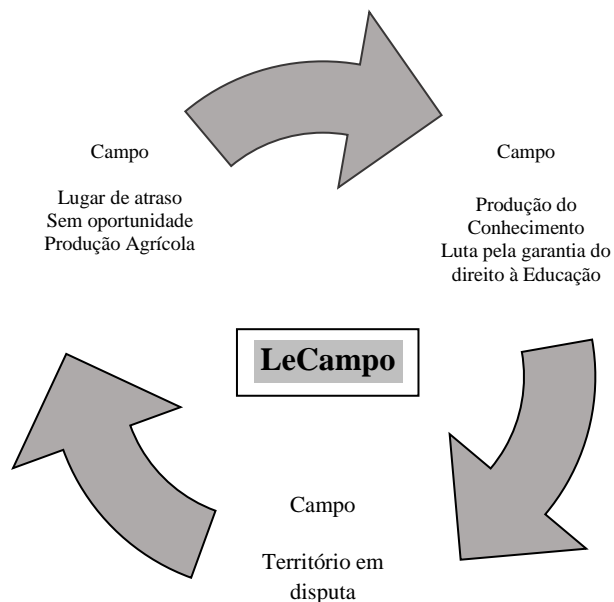


Tendo acesso não somente às novas informações sobre o objeto da pesquisa, mas partindo da tomada de consciência de que são camponeses e que pertencem ao campo, os egressos pesquisados foram motivados a reelaborarem suas representações sócias sobre o campo. Outra pista importante, refere-se que esse movimento de reelaboração das representações sociais dos egressos sobre o campo tem sido processual, inclusive após o curso, enquanto professores do campo, atuando ou não na docência, mas certos de sua identidade – são camponeses, são sujeitos históricos de um projeto de campo alicerçado na agricultura familiar camponesa.

⁷⁰ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

⁷¹ Ministério da Educação.

Desse modo, após a conclusão do curso, pôde-se apreender através das narrativas dos egressos que eles reelaboraram a representação social sobre o campo de um lugar atrasado, sem oportunidade, sem luta, para um território em disputa, material e imaterial, como se pode ver na figura.



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados da pesquisa

O fato da representação social dos egressos sobre o campo ser um território em disputa nos permite pensar que eles compreenderam que território é para além de espaço geográfico, mas sobretudo, político, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida. Entenderam que o campo é constituído de vários territórios, que exige políticas econômicas e sociais específicas e que o protagonismo dos sujeitos do campo é elemento fundamental nesse processo de emancipação e transformação, uma vez que, a partir da política pública de Educação do Campo outra história tem sido construída.

Assim, ao relatarem sobre a importância de terem feito a Licenciatura em Educação do Campo, os egressos foram firmes em suas narrativas: *Francisco* diz “representa o fortalecimento das lutas camponesas, percebendo que a educação é o viés principal”. Tal relato nos permite afirmar que o egresso pensa a educação como instrumento de transformação e libertação dos sujeitos do campo, que se reconhecendo sujeitos de direitos seguem na luta para garanti-los, já que, a libertação dos indivíduos só ganha significado quando se alcança a transformação da sociedade (FREIRE, 1992).

Celiane e Clara nos contam que a LeCampo proporcionou mais que uma formação acadêmica; disseram ter encontrado experiências e conhecimentos que talvez não encontraria em outro curso. As egressas trazem essa compreensão pelo fato do curso ser específico para os sujeitos do campo, elas se enxergaram no processo educativo, elas participaram da construção do conhecimento. A formação realizada não tem como fim único o acesso ao mercado de trabalho, este é consequência do direito garantido, mas se pauta por uma formação humana. Assim, Freire (1992) nos ensina que a humanização dos indivíduos é sempre um processo que passa pela ruptura da condição de alienação materializada em amarras reais de ordem econômica, política, social e ideológica.

O egresso *Gustavo* relata que a LeCampo abriu novos horizontes, novos caminhos e novas formas de ver o mundo, em outras palavras, o curso forneceu elementos para que o egresso pudesse formular sua visão de mundo. Processo semelhante ocorreu com a egressa *Luziane* que relatou que o curso criou espaço e oportunidade para o campo e para a juventude camponesa.

Os egressos *Tobias e Cristóvão*, destacam a questão do empoderamento e do protagonismo, que segundo ambos, só compreenderam de fato essas palavras na LeCampo. *Tobias* diz assim: “No curso você se empodera de quem você é, dos seus direitos. Aprende que não tem aceitar as políticas de coitadinho. Nós do campo não somos coitadinhos, somos gente”.

Tomando as narrativas dos egressos como referência para esse estudo, pode-se verificar que todos os entrevistados estão contribuindo para a construção de uma nova História para os sujeitos do campo, em especial no que tange à educação, ao passo que, eles

estão em processo de reelaboração de suas representações sociais sobre o campo, já que é possível perceber mudança e movimento nos elementos que compõe tais representações. Os egressos se movimentaram de uma representação social sobre o campo de lugar atrasado, para um lugar de sujeitos de direitos, inclusive do direito à educação, e enfim, para a representação social sobre o campo como um território em disputa, seja material e\ou imaterial.

SOBRE A AUTORA

Ellen Vieira Santos

Graduada em Geografia, Especialização Lato Sensu em Sociologia e Política e em Educação à Distância pela Universidade Estadual de Montes Claros. Mestre em Educação e Docência pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atua como orientadora de aprendizagem no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo/FaE/UFMG) desde 2016. Atualmente está como assessora educacional da Federação dos Trabalhadores (as) na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG).



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9736932509152397>

AGRADECIMENTOS

Aos egressos da LeCampo participantes da pesquisa Representações Sociais de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da Fae/UFMG sobre o campo, meus sinceros agradecimentos e admiração! Vocês são a prova de que estamos no caminho certo.

À toda direção, assessores e funcionários da FETAEMG.

À todos os Sindicatos de Trabalhadores (as) Rurais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ☀ ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (org). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ☀ ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; CARVALHO, Cristiene Adriana S. (orgs). **Caderno II Educação do Campo: histórico, princípios, conceitos e práticas**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2015.
- ☀ ARROYO, Miguel Gonzalez. Os Desafios de Construção de Políticas Públicas para a Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação do Campo: Cadernos Temáticos**. Curitiba: SEED, 2005.
- ☀ CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R, S (org). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- ☀ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- ☀ KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- ☀ Santos, Ellen Vieira. Representações Sociais de egressos da Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo/FaE/UFMG) sobre o campo. Dissertação de mestrado em Educação e Docência. Programa de Pós Graduação: Educação e Docência/ MP, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

Direitos autorais das imagens utilizadas em:

<https://francis-carcass.deviantart.com/art/Chico-Bento-83410822>

<http://old.picapauentalhes.com.br>

<http://marc-prager.com/lecoute-active-performance/>

ANEXOS

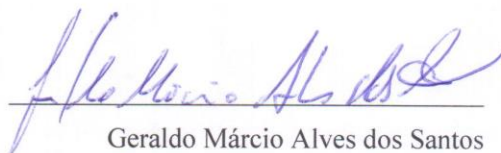
ANEXO 1: Autorização para a realização da pesquisa aprovada pela coordenação do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo/FaE/UFMG)

AUTORIZAÇÃO

Eu Geraldo Márcio Alves dos Santos, abaixo assinada, coordenador do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, autorizo a realização da pesquisa “Representações Sociais de egressos da Licenciatura em Educação do Campo sobre o Campo”, a ser conduzido pelas pesquisadoras Maria Isabel Antunes-Rocha e Ellen Vieira Santos.

Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas com os egressos oriundos da instituição a qual represento. Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/12 e suas complementares. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa.

Belo Horizonte, 09 de fevereiro de 2017.



Geraldo Márcio Alves dos Santos
Coordenador do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo
FAE-UFMG

Prof. Geraldo Márcio Alves dos Santos
Coordenador do Colegiado de Licenciatura
Em Educação do Campo
FAE / UFMG

ANEXO 2: Parecer de Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (COEP/UFMG)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE – 66358417.0.0000.5149

**Interessado(a): Profa. Maria Isabel Antunes Rocha
Depto. Métodos e Técnicas de Ensino
Faculdade de Educação- UFMG**

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 10 de maio de 2017, o projeto de pesquisa intitulado **“Representações Sociais de Egressos da Licenciatura em Educação do Campo sobre o Campo”** bem como o Termo de consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

A handwritten signature in blue ink, reading 'Vivian Resende'.

Profa. Dra. Vivian Resende

Coordenadora do COEP-UFMG

