

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
Programa de Pós-graduação em Educação

MONAISE CRISTINA BORGES SILVA VERONESE

O que é ser educador do campo: as representações sociais de acadêmicos do curso  
de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM

Uberaba  
2021

MONAISE CRISTINA BORGES SILVA VERONESE

O que é ser educador do campo: as representações sociais de acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Formação de Professores e Cultura Digital, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri-Pereira

Coorientadora: Profa. Dra. Camila Lima Miranda

Uberaba

2021

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro**

V63q Veronese, Monáise Cristina Borges Silva  
O que é ser educador do campo: as representações sociais de acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM / Monáise Cristina Borges Silva Veronese. -- 2021.  
145 p. : il., fig., graf.

Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021  
Orientadora: Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri-Pereira  
Coorientadora: Profa. Dra. Camila Lima Miranda

1. Educação rural. 2. Representações sociais. 3. Professores - Formação. I. Sivieri-Pereira, Helena de Ornellas. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 37(1-22)

**MONAÍSE CRISTINA BORGES SILVA VERONESE**

**O QUE É SER EDUCADOR DO CAMPO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE  
ACADÊMICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO  
DA UFTM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em **Fundamentos Educacionais e Formação de Professores**, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Orientadora: **Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira**

Uberaba, MG, 30 de abril de 2021

**Banca Examinadora**



---

**Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira**  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



---

**Prof. Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli**  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



---

**Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira**  
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Dedico ao meu marido, Daniel Oliveira Veronese, e aos meus filhos, Thales Henrique Silva Veronese e Vitor Gabriel Silva Veronese pelo incentivo e apoio nesta trajetória.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e por ter me capacitado. Aos meus pais, João Aparecido da Silva e Terezinha Souza Borges Silva, por me ensinarem a valorizar o ensino e buscá-lo, foram essenciais em toda minha trajetória escolar e em minha formação moral. Meu muito obrigada!

Ao meu marido, Daniel Oliveira Veronese, pelo companheirismo e apoio nesta trajetória, se desdobrou para que esse sonho se tornasse realidade. Estendo aqui meu agradecimento aos meus filhos, Thales Henrique Silva Veronese e Vítor Gabriel Silva Veronese, pela paciência e por abrirem mão de tantas coisas em prol desta conquista. A presença, o apoio e o amor familiar me fortaleceram nesta caminhada.

À minha sogra Valdeci Maria Diniz e bisá Maria Francisca de Oliveira Aires por se alegrarem comigo, pela compreensão e suporte nesta trajetória, sou imensamente agradecida.

Agradeço meus irmãos, cunhadas, sobrinhos e afilhados que mesmo distante, sei que torceram por mim.

Às minhas amigas de graduação Ewellyne, Fabiana e Shirley pelo carinho e incentivo. A amizade de vocês me encoraja.

Ao Prof. Dr. Daniel Ovigli por acreditar no meu potencial e me incentivar a embarcar nesta pós-graduação. Ao meu amigo de trabalho, Júlio Bernardo, pelo apoio e orientações durante o processo de ingresso neste mestrado.

Agradeço a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) que me proporcionou o afastamento parcial de minhas atividades para que eu pudesse me adentrar na travessia desta qualificação. Meu muito obrigada também a todos os professores da pós-graduação em educação da UFTM, formam uma excelente equipe com profissionais competentes e qualificados.

Na pessoa da diretora da divisão de matrícula da UFTM, Raquel Beraldo Moreno de Toledo, agradeço a todos os meus amigos de trabalho do DRCA que dividem comigo tantas horas de trabalho diariamente. Fica aqui minha gratidão pelas trocas de horário, por toda ajuda e todo incentivo. Ao amigo de trabalho, Raul Rezende, agradeço as dicas de formatação e apoio técnico.

Na pessoa da Profa Dra. Daniele Cristina Souza, que no início desta pesquisa era a coordenadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM,

agradeço a todos os docentes da LECampo, pelo total apoio, pela parceria e incentivo neste trabalho. Gratidão!

A todos os alunos da LECampo por tornarem este estudo uma realidade, a participação de vocês foi essencial. Meu muito obrigada a cada um que participou da pesquisa, agradeço a paciência com as transcrições, o carinho e o respeito com este trabalho.

Aos amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação pelas trocas de conhecimento, pelas partilhas, risadas, seminários, grupos de estudo, enfim, muito obrigada pela convivência e por todo crescimento.

À minha orientadora, Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri-Pereira por acreditar nesta proposta antes mesmo de me conhecer, muito obrigada por ter me conduzido de forma segura e competente neste processo, agradeço ainda o carinho e o respeito durante toda caminhada.

À minha coorientadora, Profa. Dra. Camila Lima Miranda, pela atenção e disponibilidade. Sua parceria foi essencial! Sinto-me honrada e grata por todo suporte que me ofereceu.

Agradeço aos membros da banca, Prof. Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli e Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira, o olhar de vocês enriqueceu o trabalho, meu muito obrigada!

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas [...] Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

Rubem Alves



## RESUMO

VERONESE, Monaíse Cristina Borges Silva. **O que é ser educador do campo**: as representações sociais de acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM. 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021.

A presente pesquisa caracteriza-se por ser um estudo qualitativo que visa compreender as representações sociais de estudantes, ingressantes e concluintes, do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, quanto a ser “educador do campo”. Procurou-se compreender a influência da licenciatura nas possíveis diferenças das representações sociais entre estes discentes, ingressantes e concluintes, sobre a futura profissão. Buscou-se, também, entender as motivações que levaram os participantes da pesquisa a ingressar neste curso. A Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, foi o aporte teórico/metodológico utilizado na pesquisa. Dentre as várias vertentes desta teoria, utilizou-se a abordagem Culturalista, desenvolvida por Denise Jodelet. Como instrumentos de pesquisa para a construção dos dados, utilizou-se: questionário, entrevista e grupo focal. Para a interpretação das informações, fez-se a triangulação dos dados e analisou-se este material empírico construído por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin. Diante da fala dos estudantes e fundamentadas na revisão bibliográfica criou-se três categorias globais, são elas: (i) Escolha da Profissão, (ii) Formação e (iii) Dimensão Profissional. Como resultados, sobre a motivação para cursar a LECampo, tanto os concluintes como os ingressantes apresentaram representações sociais semelhantes, ambos os grupos apontaram suas escolhas profissionais como resultado de influências do meio em que vivem e da representação de que este curso oferece uma grande oportunidade de inserção no ensino superior e de mudança de vida para os jovens e adultos do campo. Obteve-se, também, que o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro influenciou nas representações sociais dos concluintes sobre ser educador do campo. Os concluintes apresentaram representações sociais mais aprofundadas e consistentes sobre a futura profissão do que os ingressantes, relatando inclusive especificidades da profissão, fruto do processo formativo em que estiveram inseridos durante quatro anos. Os dois grupos de participantes afirmaram que o educador do campo é aquele profissional que valoriza o campo e aprofunda nos

saberes das comunidades as quais os alunos estão inseridos. Os concluintes, aprofundando, apontaram que o educador do campo amplia a visão de mundo dos alunos, refletindo em sala de aula, assuntos, por exemplo, como as questões socioambientais e políticas que os envolve. Neste sentido, os concluintes afirmaram que o educador do campo não se prende apenas nos conteúdos didáticos, se interessando pela vida de forma geral do aluno. As representações sociais dos concluintes e dos ingressantes sobre ser educador do campo confirmaram-se também na literatura da área.

Palavras-chave: educador do campo; representação social; licenciatura em educação do campo.

## ABSTRACT

VERONESE, Monaise Cristina Borges Silva. **What it means to be an educator in the field**: the social representations of academics from the UFTM field education course. 2021. 146 f. Dissertation (Maser in Education) – Federal University of Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021.

The present research is characterized by being a qualitative study that aims to understand the social representations of students, freshmen and graduates, of the Degree in Rural Education at the Federal University of Triângulo Mineiro, as to be “Rural Educator”. We sought to understand the influence of the degree in the possible differences in social representations between these students, freshmen and graduates, about the future profession. We also sought to understand the motivations that led research participants to join this course. Serge Moscovici's Theory of Social Representations was the theoretical/methodological contribution used in the research. Among the various aspects of this theory, the Culturalist approach, developed by Denise Jodelet, was used. As research instruments for the construction of the data, it was used: questionnaire, interview and focus group. For the interpretation of the information, the data was triangulated and this empirical material constructed by means of the Content Analysis proposed by Bardin was analyzed. In view of the students' speech and based on the bibliographic review, three global categories were created, namely: (i) Choice of Profession, (ii) Academic Training and (iii) Professional Dimension. As a result, on the motivation to attend LECampo, both graduates and newcomers presented similar social representations, both groups pointed out their professional choices as a result of influences from the environment in which they live and from the representation that this course offers a great opportunity for insertion in higher education and life-changing for young people and adults in the countryside. It was also obtained that the Degree in Rural Education at the Federal University of Triângulo Mineiro influenced the social representations of graduates about being a rural educator. The graduates presented more in-depth and consistent representations about the future profession than the newcomers, even reporting specifics of the profession, as a result of the training process that had been inserted for four years. The two groups of participants stated that the rural educator is that professional who values the field and delves into the knowledge of the communities in which the students are inserted. The graduates, going deeper, pointed out that the rural educator expands

the students' worldview, reflecting in the classroom, subjects, for example, such as the socio-environmental and political issues that involve them. In this sense, the graduates affirmed that the rural educator is not only attached to the didactic contents, being interested in the student's life in general. The social representations of graduates and newcomers about being Rural Educator were also confirmed in the literature.

Keywords: rural educator; social representation; degree in rural education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Primeira imagem apresentada no grupo focal.....	70
Figura 2 – Segunda imagem apresentada no grupo focal.....	70
Gráfico 1 – Gráfico de vagas iniciais preenchidas nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, campus de Uberaba, de 2018/2 a 2019/2 .....	31
Gráfico 2 – Gráfico de Evasão nos cursos de licenciatura na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG .....	33
Gráfico 3 – Gráfico da comparação dos índices de evasão – Educação do Campo – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, campus de Uberaba - MG.....	34
Gráfico 4 – Gráfico relacionadas à escolha da profissão dos alunos da Licenciatura em Educação do Campo da UFTM, Uberaba, MG .....	86
Mapa 1 – Mapa da Localização da Cidade de Rio Pardo de Minas em Minas Gerais.....	64
Mapa 2 – Mapa do Brasil contendo as instituições federais de ensino superior que ofertam o curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	64
Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa.....	61
Quadro 2 – Pontos relevantes a serem abordados no grupo focal .....	69
Quadro 3 – Categoria 1. Escolha da Profissão .....	76
Quadro 4 – Categoria 2. Formação.....	77
Quadro 5 – Categoria 3. Dimensão Profissional .....	78

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFFAs	Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFR	Casas Familiares Rurais
CGU	Controladoria Geral da União
CIRS	Conferências Internacionais sobre Representações Sociais
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DCA	Divisão de Controle Acadêmico
DRCA	Departamento de Registro e Controle Acadêmico
ECOR	Escolas Comunitárias Rurais
EFA	Escola Família Agrícola
e-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JIRS	Jornada Internacional sobre Representações Sociais
LECampo	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONGs	Organizações não Governamentais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PPGE/UFTM	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento (UFTM)
RS	Representações Sociais
SISU	Sistema de Seleção Unificado
TC	Tempo-Comunidade

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TE	Tempo-Escola
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB	Universidade de Brasília
UNIMINAS	União Educacional Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	16
<b>2</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	20
<b>3</b>	<b>BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	23
3.1	BREVE HISTÓRICO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFTM.....	28
3.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	35
3.3	FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO .....	37
<b>3.3.1</b>	<b>Formação de pessoas críticas que caminhem em direção à superação da lógica hegemônica</b> .....	38
<b>3.3.2</b>	<b>Relação teoria-prática</b> .....	40
<b>3.3.3</b>	<b>Pedagogia da Alternância: a proposta pedagógica e metodológica do curso</b> .....	42
<b>4</b>	<b>TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b> .....	45
4.1	AS CONTRIBUIÇÕES DE ÉMILE DURKHEIM PARA A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SERGE MOSCOVICI.....	45
4.2	SERGE MOSCOVICI E SUA TEORIA PSICOSSOCIAL.....	47
<b>4.2.1</b>	<b>Objetivação e ancoragem</b> .....	49
4.3	ABORDAGEM CULTURALISTA: UMA VERTENTE DA “GRANDE TEORIA”.....	50
4.4	ALCANCE E CONTRIBUIÇÕES DA TRS: UM OLHAR EDUCACIONAL.....	53
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	59
5.1	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	60
5.2	INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	65
<b>5.2.1</b>	<b>Questionário</b> .....	65
<b>5.2.2</b>	<b>Entrevista</b> .....	66



<b>5.2.3</b>	<b>Grupo Focal</b> .....	67
5.3	TRIANGULAÇÃO DOS DADOS .....	71
5.4	TRATAMENTO DOS DADOS .....	72
<b>5.4.1</b>	<b>Análise de Conteúdo</b> .....	72
<b>5.4.2</b>	<b>O processo de categorização</b> .....	74
<b>6</b>	<b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	80
6.1	AS REPRESENTAÇÕES SOBRE AS MOTIVAÇÕES QUE LEVARAM À ESCOLHA PROFISSIONAL.....	81
<b>6.1.1</b>	<b>Oportunidade</b> .....	81
<b>6.1.2</b>	<b>Influência</b> .....	84
6.2	AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	87
<b>6.2.1</b>	<b>Concepções sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM</b> .....	87
<b>6.2.2</b>	<b>Pedagogia da Alternância</b> .....	94
<b>6.2.3</b>	<b>Aprendizagem e Trocas de Conhecimento</b> .....	99
6.3	AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO PROFISSIONAL DO EDUCADOR DO CAMPO.....	108
<b>6.3.1</b>	<b>Visão geral sobre educação</b> .....	108
<b>6.3.2</b>	<b>Visão sobre a Educação do Campo e sobre as condições de trabalho das escolas do campo</b> .....	109
<b>6.3.3</b>	<b>Perspectivas profissionais</b> .....	124
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	130
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135
	<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO</b> .....	144
	<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA</b> .....	145
	<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL</b> .....	146

## 1 APRESENTAÇÃO

E penso que é assim mesmo que a  
vida se faz: de pedaços de outras  
gentes que vão se tornando  
parte da gente também.  
E a melhor parte é que nunca  
Estaremos prontos, finalizados...  
Haverá sempre um retalho novo para  
Adicionar à alma.

Cris Pizzimenti

No ano de 2019 ingressei no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) com o projeto que resultou nesta dissertação: “O que é ser educador do campo: as representações sociais de acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM”.

Segundo Mills (2009, p. 54) “Você compreenderá que, na prática, nunca começa a trabalhar num projeto; já está trabalhando, quer num caráter pessoal, nos arquivos, tomando notas após folhear livros, quer em esforços dirigidos”. Neste sentido, trago um pouco da minha história de vida e relato o quanto a Licenciatura em Educação do Campo está impregnada em mim. Minha dissertação é resultado de experiências pessoais e profissionais.

Comecei minha graduação em 1997, no curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tal curso me transformou totalmente, nas esferas social, afetiva e profissional. Saí da graduação com visões de mundo totalmente diferentes das que entrei, me tornei mais flexível e cresci por meio de todos os processos que envolvem uma graduação em Psicologia (aulas, estágios, supervisões, psicoterapias, dentre outros). Participava de vários congressos, encontros, simpósios, sedenta por conhecer e aprender. Concluí o curso no ano de 2002.

Foi durante este período de graduação que tive meus primeiros contatos com a psicologia educacional. Realizei, em parceria com outras colegas, uma pesquisa muito significativa para mim, apresentando seus resultados em um congresso e em uma reunião anual de Psicologia. A pesquisa envolvia o olhar educacional sobre questões permeadas pela doença e pela dor, intitulada: “A criança oncológica e o

desempenho escolar: uma visão materna”. Como resultados, foi possível compreender o quanto a educação integra o indivíduo e lhe traz luz, mesmo em um ambiente hospitalar.

Em 2006 iniciei uma especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela União Educacional Minas Gerais (UNIMINAS), situada em Uberlândia-MG. A escolha por uma especialização em Psicopedagogia se deu justamente pela minha afinidade com a área educacional, atrelada aos conhecimentos da Psicologia Clínica.

No decorrer da especialização eu me mudei para a cidade de Arraias, no estado do Tocantins, e procurei uma escola próxima à minha residência para desenvolver minha pesquisa. Lá me voluntariei para realizar atendimentos clínicos psicopedagógicos com uma criança que apresentava dificuldades de aprendizagem. Diante desta proposta, a escola me recebeu muito bem e firmamos uma parceria que se estendeu para além da minha pesquisa.

Eu também atendia a outras crianças que apresentavam dificuldades no processo de escolarização e ministrava palestras e oficinas para pais, professores e educadores de forma geral. Foi minha primeira atuação enquanto profissional dentro de uma escola.

Tais experiências culminaram no desenvolvimento de minha monografia: “Os caminhos e (des)caminhos da construção da escrita numa Abordagem socioafetiva: a psicopedagogia rompendo "cercas" e fazendo "pontes" (VERONESE, 2007). Este trabalho foi desenvolvido por meio de um estudo de caso, com uma menina que apresentava grandes dificuldades de aprendizagem na cidade de Arraias-TO. Foi um estudo que ampliou ainda mais minha visão de mundo, me deparando com uma realidade social bem diferente daquela na qual cresci, compreendi que este ambiente exerceu uma grande influência no processo de aprendizagem da aluna citada.

Na cidade de Arraias pude viver permeada por questões de grandes desafios sociais. Lá o trabalho escravo ainda se fazia presente, eram várias as meninas que trabalhavam em casas de famílias em troca de comida e uma oportunidade de “estudar” à noite. A pobreza era extrema e a exploração era “normal” para aquela população. Neste contexto pude perceber o quanto a desigualdade é grande em nosso país e se intensifica ainda mais em cidades interioranas, marcadas pelo trabalho rural e por indivíduos analfabetos.

Arraias era uma, dentre seis cidades do Tocantins, que contavam com um campus da Universidade Federal. Ofertavam-se dois cursos presenciais: Matemática

e Pedagogia. Pude presenciar o quanto uma universidade, mesmo com poucos cursos, pode transformar a vida de muitos, ampliar visões e lutar por transformações. O ensino é verdadeiramente transformador, mas é uma transformação lenta e gradual. Na minha visão, o ensino é maravilhoso, mas, também, pode ser frustrante, pois nem sempre consegue gerar as mudanças sociais que o indivíduo espera quando entra em uma graduação.

Foi inserida nesta cidade, que iniciei meu contato com o que hoje nomeio como Educação Rural, convivia com alunos que andavam quilômetros a pé diariamente, para poder estudar. Lutavam para estudar, mas alguns não conseguiam, não aprendiam, o cansaço era gigante, a fome e o sol eram grandes desafios. Outros resistiam e continuavam no processo. Pude, então, perceber o quanto esta população desejava e valorizava o ensino.

Convivi com adultos que almejavam aprender a ler, para eles a leitura era algo valorizado e sonhado. Eu nunca tinha visto tantos analfabetos, pessoas que sequer assinavam seu próprio nome. Durante meu trabalho como Psicóloga do CRAS, na Prefeitura de Arraias, a maioria dos meus atendimentos aos idosos era dirigido a pessoas que não usavam a caneta e, sim, a “almofadinha”, para deixar a digital gravada no lugar da assinatura, o que era muito constrangedor. Eles diziam: “A senhora tem almofadinha? Eu não sei assinar”. Gradualmente fui aprendendo a deixar a “almofadinha” ao lado da caneta para evitar constrangimentos.

Arraias também foi a cidade na qual tive meu primeiro contato com a Pedagogia da Alternância, lá tinha uma escola rural de ensino médio. Durante as aulas os alunos moravam na escola, já que a instituição disponibilizava alojamento.

Já no ano de 2008 passei em um concurso para o cargo de Assistente em Administração, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Depois da aprovação neste concurso continuei inserida na área da educação, mas agora na parte administrativa. Fiquei naquela cidade até 2011, quando me mudei para Uberaba, vindo redistribuída para a UFTM.

Como assistente em administração na UFTM, tive a oportunidade de secretariar o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) de 2015 até 2017. Neste período, revivi algumas experiências com as pessoas do campo de Arraias. Grande parte destes alunos vivem e trabalham no meio rural e, por meio da Pedagogia da Alternância, alcançam a tão almejada inserção no ensino superior.

Fico incomodada ao perceber o quanto nosso país demorou para inserir uma educação formulada às pessoas do campo, que mesmo acontecendo, ainda percebemos que nosso ensino é muito urbanocêntrico. Grande parte da população brasileira nunca ouviu falar que existe um curso de Licenciatura em Educação do Campo. Este curso, além de recente, ainda é pouco ofertado por instituições de ensino superior no país e, mesmo nas universidades que o ofertam, ele ainda é mal compreendido.

Esta pesquisa representa um pouco desta minha inquietação por conhecer, estudar e divulgar o assunto. Compreendi, por meio da visão dos licenciandos da LECampo/UFTM, o que é ser um “educador do campo”. Juntamente com a definição, será possível compreender também todo o contexto e as especificidades que este tipo de ensino requer. Além disso, esta pesquisa nos proporcionará conhecer as motivações que levaram estes alunos a escolherem cursar esta graduação, sabendo do contexto de desvalorização que permeia o ambiente rural em nosso país.

Acredito que este estudo ampliará a visão sobre a Educação do Campo e auxiliará na compreensão sobre a LECampo. Tal conhecimento poderá ser útil para a instituição, para os docentes e discentes da Universidade Federal do Triângulo Mineiro que se interessarem pela área, além de contribuir com a divulgação de um ensino tão necessário e esquecido em nosso país.

## 2 INTRODUÇÃO

A visão que contempla a necessidade e o direito dos povos do campo a uma educação diferenciada daquela ofertada nas cidades é uma concepção recente e inovadora (BRASIL, 2007). A Educação do Campo surgiu justamente para oferecer “uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo” (BRASIL, 2007, p. 9).

Segundo Caldart (2012, p. 263) Educação do Campo constitui-se “como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação, e não a qualquer educação, feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. [...] Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território”.

O processo de lutas e reivindicações em prol de uma educação de qualidade para os camponeses<sup>1</sup> é grande, mas, ainda hoje, nosso ensino é considerado urbanocêntrico. Segundo documento elaborado pelo MEC em 2007, intitulado Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas, “no decorrer da história, as políticas públicas para essas populações não foram suficientes para garantir uma equidade educacional entre campo e cidade” (BRASIL, 2007, p. 9).

A Licenciatura em Educação do Campo se torna uma aliada junto a esta população, na tentativa de transformar este cenário de preconceito e desvalorização, de modo a construir uma educação que dialogue com a realidade de vida dos camponeses e que possibilite, de fato, uma educação que se construa com a pessoa do campo, com sua identidade e cultura.

No caso do curso investigado nesta pesquisa, a primeira turma da LECampo na UFTM iniciou suas aulas no segundo semestre de 2014. Segundo seu projeto pedagógico, as especificidades da LECampo incluem a organização dos tempos-espacos formativos distintamente do observado nos demais cursos de licenciatura oferecidos no campus sede de Uberaba (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2019b).

---

<sup>1</sup> Camponesas são aquelas famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos – suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida da família – mediante a produção rural (COSTA; CARVALHO, 2012, p. 115).

A LECampo está estruturada em dois tempos, pautados na Pedagogia da Alternância: o Tempo-Escola, com ensino presencial intensivo, costumeiramente desenvolvido nos meses de janeiro e de julho, e o Tempo-Comunidade, no qual os alunos, inseridos em suas comunidades de origem e com acompanhamento dos professores ligados à LECampo, desenvolvem “atividades de ensino, pesquisa e extensão a partir de situações emergentes da sua realidade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2019b, p. 59).

Os alunos da LECampo possuem, em sua maioria, uma história de vida ligada ao campo, vivem e trabalham no meio rural. Suas inserções na universidade são favorecidas por meio da adequação do calendário acadêmico às suas necessidades. A Pedagogia da Alternância se torna, assim, um dos meios de viabilização de acesso dos camponeses ao ensino superior.

Assim, em meio a este cenário, compreenderemos o modo como os estudantes da LECampo da UFTM representam o educador do campo, a partir da premissa que as representações sociais são elaborações por meio das quais os grupos constroem e interpretam o mundo e sua própria realidade (JODELET, 2001).

O desenvolvimento da presente pesquisa se insere na Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Cultura Digital” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE/UFTM). Este trabalho caracteriza-se por ser um estudo qualitativo e estrutura-se em torno da seguinte pergunta: Qual é o papel do curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo na construção das representações sociais sobre ser educador do campo?

Este estudo pauta-se no seguinte objetivo geral: avaliar a influência do curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo na construção das representações sociais sobre ser educador do campo dos alunos desta licenciatura. E tem como objetivos específicos:

- 1 - Conhecer as representações sociais sobre ser educador do campo de ingressantes e concluintes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM;
- 2 - Analisar as possíveis diferenças nessas representações sociais de ingressantes e concluintes do curso de Licenciatura em Educação do Campo;
- 3 - Investigar as motivações que levaram os participantes da pesquisa a cursar a Licenciatura em Educação do Campo.

4 - Identificar o perfil sócio-demográfico dos participantes da pesquisa.

O texto desta pesquisa contemplará em seguida, cinco partes, de modo a elucidar a construção deste trabalho. No primeiro capítulo, intitulado: “Breve histórico sobre a Educação do Campo”, são abordadas questões relacionadas com o contexto histórico da Educação do Campo e da LECampo na UFTM. Além disso, são discutidos aspectos da formação de professores e educadores do campo, aprofundando na compreensão das questões que permeiam a complexa tarefa de ser educador do campo.

O capítulo seguinte foi dedicado à lente teórica utilizada no desenvolvimento deste trabalho, a Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta por Serge Moscovici (1976), e a abordagem Culturalista, proposta por Denise Jodelet.

No capítulo “Metodologia” são elucidadas as questões referentes ao percurso metodológico adotado neste estudo, começando por esclarecer sobre a escolha dos participantes, abrangendo as definições e os objetivos de cada instrumento de construção de dados utilizado e, além disso, são apontadas, também, as técnicas de tratamento das informações que subsidiam a discussão dos resultados.

Os capítulos finais são dedicados à análise, interpretação e discussão dos resultados obtidos pela presente pesquisa.



### 3 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O ensino no nosso país é marcado por desconsideração com a população rural. Durante décadas essa população ficou à margem do acesso a vários direitos. Também se observa que foram, e ainda são, negados direitos sociais e trabalhistas, o que gera forte preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo, bem como uma enorme dívida social com esse público (BRASIL, 2007).

Neste contexto de negação de direitos humanos aos camponeses, Miranda e Nascimento (2020, p. 426) apontam, por meio de narrativas autobiográficas de estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que há algo universal nessas trajetórias:

a busca por acesso à Educação, Saúde e Terra. Em todas elas, a presença constante de um sucateamento, e por conseguinte uma limitação ao acesso a esses direitos, em meio a necessidade e lutas permanentes para modificar esse cenário.

Reflexo desse cenário de negação, no Brasil a educação estava e ainda se mantém formulada e estruturada para atender a população urbana, à população do campo recebia uma educação com contornos de assistencialismo e preparação elementar de mão de obra para atividades agrícolas (BRASIL, 2007), o que indica a negação de uma educação de qualidade, a qual tem como premissa o diálogo com suas realidades.

A partir de meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A ideia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses (BRASIL, 2007, p. 11).

Esse movimento ligado à educação popular fazia resistência à ditadura militar e contribuiu na luta pela Educação do Campo dentro do nosso país. O objetivo era o estabelecimento de um ensino que respeitasse e valorizasse as culturas camponesas<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Segundo Tardin (2012, p.180) o significado geral de cultura é “toda criação humana resultante das relações entre os seres humanos e deles com a natureza que leva ao estabelecimento de modos de vida”. Para o mesmo autor, cultura camponesa exige um olhar para a pluralidade dos povos do campo “trata-se, portanto, de culturas do modo de ser de cada sociedade, nas quais se supera a pretensão de que haja “a cultura” e, fora dela, a “não cultura”, como, na particularidade no campo, tem-se as culturas camponesas” (TARDIN, 2012, p.181).

e não a reprodução de um modelo educacional urbanocêntrico, conforme acontecia há décadas. Calazans e Nunes (2020, p. 238) afirmam que,

a proposta de Educação do Campo emancipatória promoverá o desenvolvimento integral, e não a educação fragmentada, desconectada da realidade, conforme preconiza o sistema capitalista, cuja proposta é formar o sujeito para o mercado, sem preocupação com a formação de seres capazes de se posicionar criticamente na sociedade.

Os mesmos autores afirmam, ainda, que “os avanços na legislação e na realidade das escolas do campo é fruto das ações dos movimentos sociais organizados e de seus adeptos, que lutam por uma educação na qual os trabalhadores do campo sejam protagonistas da sua história” (CALAZANS; NUNES, 2020, p. 230). Neste sentido, Farias e Faleiros (2019a) afirmam que a Educação do Campo tem como premissa uma educação enquanto projeto transformador da sociedade, que rompe com as estruturas educacionais hegemônicas.

Fica claro, assim, que a inserção da Educação do Campo no Brasil se deu por meio de muitas lutas e reivindicações das pessoas do campo, principalmente dos movimentos sociais organizados. Segundo Caldart (2009, p. 40) “Os protagonistas do processo de criação da Educação do Campo são os movimentos sociais em estado de luta, com destaque aos movimentos sociais pela reforma agrária e particularmente ao MST”.

Os povos do campo batalhavam por uma legislação que os reconhecesse e pela concretização de fato de uma educação de qualidade, inserida na realidade dessa população. Diante das reivindicações das pessoas do campo (sindicatos, movimentos sociais, organizações comunitárias, partidos políticos e setores da igreja católica) o país consolidou o compromisso em promover a educação para todos, por meio da Constituição de 1988, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais da população (BRASIL, 2007).

A Constituição de 1988 se tornou um marco na luta pela democratização do acesso à educação, mas, segundo Molina e Freitas (2011, p. 22) “a regulamentação jurídica formal não garante por si só o acesso de fato a esses direitos, devido às desigualdades resultantes das contradições fundamentais da sociedade do capital”. No que se refere à Educação do Campo, somente em 2002 foi elaborada uma política pública instituindo as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do

campo, reconhecendo a enorme dívida do poder público com a educação dos povos do campo (BRASIL, 2012).

Dentre os vários aspectos da diretriz de 2002, destacamos dois pontos: (i) a garantia da flexibilização da organização do calendário escolar e (ii) o compromisso em desenvolver processos de formação inicial e continuada de professores em licenciaturas plenas que atendam às escolas do campo.

Em relação ao ponto (i), essa flexibilização enquanto proposta pedagógica, denominada Pedagogia da Alternância, é vista como alternativa para uma Educação do Campo com qualidade e voltada para atender as pessoas do campo (BRASIL, 2007).

Segundo Cordeiro, Reis e Hage (2011) a alternância pedagógica entre escola e família nasceu na França, na década de 1930, no período entre as duas guerras mundiais. Segundo os mesmos autores, a Pedagogia da Alternância foi fruto da

[...] inquietação de um pai, na década de 1930, o senhor Jaime Peyrat, membro do sindicato de agricultores, da Secretaria Central de Iniciativas Rurais (SCIR), em Sérignac-Péboudou, com a insatisfação de seu filho para continuar os estudos na escola, posto que sua organização curricular se distanciava da realidade dos campos franceses (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011, p. 116).

No Brasil, a Pedagogia da Alternância se insere na década de 1960. Segundo Cordeiro, Reis e Hage (2001, p. 119) “O ponto de partida em alternância é a experiência das EFAs (Escolas Famílias Agrícolas), em 1969, no Estado do Espírito Santo, tendo, em 2004, sete centros educativos”.

Na Pedagogia da Alternância a aprendizagem acontece em dois períodos ou tempos. Em um período o aluno está inserido no ambiente escolar e em outro período do ano sua aprendizagem se desenvolve dentro do seu ambiente familiar/comunitário. Na Pedagogia da Alternância o processo de aprendizagem se adequa à realidade dos camponeses, proporcionando o diálogo com os saberes, as práticas culturais e o modo de trabalho dos povos do campo.

Torna-se importante apontar que, a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é possível observar que os professores que atuavam na educação básica do campo no ano de 2003 “em sua grande maioria, eram os menos qualificados e os que recebiam os menores salários” (BRASIL, 2007, p. 47). Ainda segundo o INEP, no ano de 2005, o número de

professores sem formação que lecionavam em escolas do campo era alto, apenas 21,6% dos professores de 1ª a 4ª série possuíam formação superior (BRASIL, 2007).

Assim, diante deste quadro e para atender ao compromisso em desenvolver processos de formação inicial e continuada, são criados alguns programas. Um deles, o programa de apoio à formação superior e Licenciatura em Educação do Campo, visa viabilizar a expansão da educação básica para o campo, tendo como público alvo principalmente professores em exercício nas escolas do campo, professores que atuavam na educação sem formação específica, além de jovens e adultos das comunidades rurais (BRASIL, 2007).

Já as diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo foram complementadas e ratificadas em 2008 com o objetivo de adequar o projeto institucional das escolas do campo às orientações oficiais para a educação básica e para a formação de professores de nível médio. Neste processo são implementadas políticas públicas federais de regulamentação da Educação do Campo (SOUZA; KATO; PINTO, 2017).

Nesse âmbito de políticas públicas figuram o Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (que instituiu a política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada), e o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA), ambos exemplos de legislações que foram propostas considerando o cenário no qual se encontrava a Educação do Campo com o objetivo de reverter esse quadro histórico de desigualdade no acesso à educação que sofriam os povos do campo (BRASIL, 2012).

Segundo Molina (2017) a proposta de formação docente por meio da Licenciatura em Educação do Campo iniciou-se em 2007, por meio de quatro experiências-piloto desenvolvidas nas seguintes instituições: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade de Brasília (UnB). Segundo a mesma autora, essas experiências foram desenvolvidas como resultado de intensas reivindicações de trabalhadores rurais que solicitavam um sistema específico de formação de educadores que dialogassem com a realidade de vida das pessoas do campo.

A partir das experiências-piloto, em 2008 e 2009, o MEC lançou editais para que mais universidades também pudessem ofertar a Licenciatura [...] Em 2012, a partir da pressão dos movimentos sociais do campo, foram conquistados 42 cursos permanentes dessa nova graduação em todas as regiões do país. Objetivando garantir a implementação dos cursos o Ministério da Educação disponibilizou 600 vagas de concurso público de docentes da educação superior e 126 vagas de técnicos como suporte para esse processo (MOLINA, 2017, p. 589).

A UFTM é uma dentre as 42 instituições que começaram a ofertar o curso de Licenciatura em Educação do Campo a partir do PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo). Segundo Molina (2017) as matrizes curriculares das LECampo partem das especificações das pessoas a educar, objetivando promover a formação de educadores por área de conhecimento. Habilita os egressos para a docência multidisciplinar nas escolas do campo nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e tenta, assim, suprir a insuficiência destas ofertas no território rural.

Os componentes curriculares desta licenciatura são organizados por meio de quatro grandes áreas: Artes, Literatura e Linguagem; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias. A formação por áreas de conhecimento propõe a organização de novos espaços curriculares, rompendo com as tradicionais visões fragmentadas de modo a promover diálogos entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos vivenciados nas experiências camponesas (MOLINA; FREITAS, 2011).

Diante de todo o processo de luta por políticas públicas destinadas à educação dos povos do campo, Garcia et al. (2019, p. 8) constata que

Ao longo do período em que houve a aprovação das diretrizes operacionais para as escolas do campo e o processo social e educacional que lhe deu origem, resoluções, decretos e programas que foram aprovados posteriormente, ainda são incipientes à implementação da política da educação do campo no Brasil. Já se passaram 20 anos, mas a luta continua pelo reconhecimento do campo como lugar de vida e educação.

De fato a luta continua, percebe-se que o campo era desconsiderado e, essa realidade de descaso ainda se faz presente. Segundo Ribeiro (2016), este cenário de conhecimento e luta pela Educação do Campo coloca em cena não apenas a oferta de educação básica e superior, mas a necessidade de conhecer este público e de elaborar projetos pedagógicos que dialogam com os projetos de vida destes camponeses.

Ao contrário da lógica da escola capitalista, a Educação do Campo tem-se pautado por uma matriz formativa ampliada que comporta diferentes dimensões do ser humano. Nesta perspectiva, a escola deve desenvolver com extrema competência o intelecto dos sujeitos que educa, mas não pode se furtar a trabalhar igualmente a formação de valores, o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo de seus educandos. A matriz formativa da educação campestre parte do princípio dela como formação humana (MOLINA, 2017, p. 591).

Para além das reflexões e conscientização das relações sociais existentes no processo educacional, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo oferecerem um ensino no qual dialogam as tradições culturais e os modos de vida das pessoas do campo. Neste sentido, o trabalho dos camponeses é considerado como princípio educativo na Educação do Campo. Segundo Ovigli e Klepka (2021, p. 362) “Na LECampo – UFTM entendemos, enquanto formadores de professores, que o trabalho é o princípio educativo que organiza e direciona primordialmente as práticas pedagógicas”.

Villela (2019) exemplifica muito bem essa relação em sua pesquisa intitulada “A reorganização do trabalho educativo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: o projeto cultural ambiental no território caipira”; este estudo traz como resultados a elevação de escolaridade de jovens e adultos, associada a um projeto que busca a valorização dos saberes tradicionais e das práticas de trabalho desta população. A proposta da LECampo é, justamente, integrar os modos de vida destes indivíduos aos processos escolares, de forma a incentivar e valorizar seus saberes, suas práticas culturais e seu modo de trabalho.

### 3.1 BREVE HISTÓRICO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFTM

A primeira turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFTM teve seu ingresso no segundo semestre de 2014. Segundo seu Projeto Pedagógico (2019), o objetivo da LECampo é formar professores por áreas de conhecimento, atrelado aos estudos das questões rurais. O curso possibilita a escolha entre Matemática ou Ciências da Natureza. A escolha da área de conhecimento é realizada no terceiro semestre do curso, podendo haver, ao término desta, a complementação para a segunda área (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2019b).

Cabe destacar que o ingresso para a maioria dos cursos da UFTM acontece por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), diferentemente do curso de Licenciatura em Educação do Campo, no qual o ingresso é realizado por edital específico. Tal diferença se dá pelo fato de as vagas da LECampo se destinarem, prioritariamente, a professores, jovens e adultos das comunidades do campo e, também, a professores da rede pública sem formação superior e que, frequentemente, podem não ter realizado o Exame Nacional do Ensino Médio, condição para o ingresso via Sisu.

Segundo o Edital de Processo Seletivo para preenchimento de vagas no curso de Licenciatura em Educação do Campo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2019a), quando as vagas não são preenchidas por esse público citado anteriormente, elas podem ser preenchidas por candidatos aprovados do público geral (jovem e adulto). Atualmente são oferecidas 30 (trinta) vagas anuais e o candidato precisa ter concluído o ensino médio ou equivalente para ingressar (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2019a).

O egresso da LECampo é formado para a docência em escolas preferencialmente do campo, na educação básica (anos finais do Ensino Fundamental) e no Ensino Médio regular e profissional nas áreas do conhecimento em Matemática e/ou Ciências da Natureza (Ciências, Química, Física e Biologia). Forma, também, para Gestão Educacional junto a órgãos públicos, como secretarias de Educação, que necessitem de consultorias e orientações acerca do gerenciamento da Educação do Campo na escolaridade básica (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2019b).

Neste momento faz-se necessário definir, então, o que são consideradas escolas do campo. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE são aquelas que têm sede no espaço geográfico classificado como rural pelo próprio IBGE e, mais amplamente, aquelas que, mesmo sediadas em áreas consideradas urbanas, atendam a populações, cuja dinâmica social e cultural esteja majoritariamente vinculada ao trabalho e aos modos de vida do campo (BRASIL, 2007).

O curso tem duração de oito semestres letivos, ofertados em turno integral, com organização curricular em regime de alternância entre Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial, na Sede Uberaba e, por Tempo-Comunidade, os períodos de formação

nas comunidades de origem dos estudantes (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2019a).

No Tempo-Escola as aulas presenciais são ofertadas nos meses de recesso escolar, preferencialmente em janeiro e julho, podendo ser alterados por necessidade da instituição, em período integral (manhã, tarde e noite), nas dependências da UFTM (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2019a).

No Tempo-Comunidade, a formação é realizada nas comunidades de origem dos alunos e/ou em cidades-polo, definidas pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo considerando a concentração de alunos em determinada região e os objetivos didáticos e pedagógicos de cada Tempo-Comunidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2019a).

Grande parte dos discentes vivem e trabalham no meio rural e, por meio da Pedagogia da Alternância, alcançam a tão almejada inserção no ensino superior. Cabe apontar que os discentes da LECampo da UFTM, em sua grande maioria, formam um grupo composto por indivíduos do campo, assentados, geraizeiros<sup>3</sup>, pequenos produtores rurais e pessoas que no momento não estão inseridas no campo, mas que possuem uma história de vida extremamente ligada ao campo.

No intuito de compreendermos melhor sobre a realidade da LECampo dentro da instituição, solicitamos informações<sup>4</sup> por meio do e-SIC (Sistema Eletrônico do serviço de Informação ao Cidadão) à Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Nosso pedido se ateve apenas a dados estatísticos dos cursos de licenciatura da UFTM, campus de Uberaba.

A média de alunos ingressantes em todas as licenciaturas da instituição (Uberaba) no período de 2018/2 a 2019/2 é de 24 ingressos para 30 vagas ofertadas (CGU, [201-]). Apesar de o curso de Licenciatura em Educação do Campo possuir uma forma de ingresso discente diferente das demais licenciaturas, sua média de ingresso corresponde exatamente a 24 alunos. Tais dados nos mostram que a LECampo, assim como outros cursos de licenciatura da UFTM do campus de Uberaba, normalmente não preenchem todas as vagas iniciais ofertadas.

---

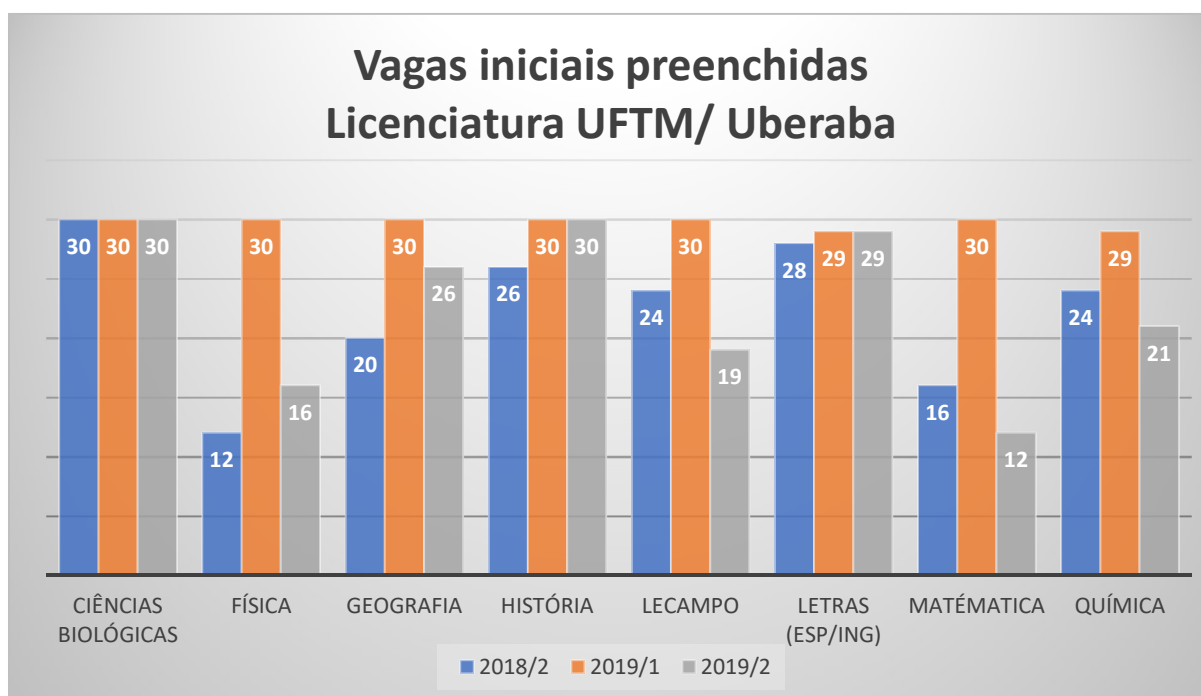
<sup>3</sup> Populações tradicionais que vivem nos cerrados do norte de Minas Gerais. Este termo deriva do fato de que, no norte do estado de Minas Gerais as regiões de Cerrado são conhecidas como Gerais (OLIVEIRA, 2020).

<sup>4</sup> Foram requisitadas informações quanto ao número de alunos matriculados nas licenciaturas, dados sobre evasão e sobre o número de vagas ofertadas e preenchidas. O órgão responsável pela resposta foi a Divisão de Controle Acadêmico (DCA), que pertence ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da UFTM.



O gráfico 1 se refere ao número de vagas iniciais preenchidas em cada curso de licenciatura da UFTM no campus de Uberaba, período de 2018/2 a 2019/2 (CGU, [201-]), no qual todos os cursos de licenciatura do campus sede ofereciam trinta vagas.

Gráfico 1 – Gráfico de vagas iniciais preenchidas nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, campus de Uberaba, de 2018/2 à 2019/2



Fonte: Elaborado pela Autora (a partir de dados obtidos por meio do e-SIC), 2020

Cabe apontar que a LECampo possui menos alunos matriculados do que os outros cursos de licenciatura, em 2019/2 o total de discentes na LECampo era de 102 alunos. No curso de História (licenciatura com maior número de estudantes) esse número era 264 e no curso de Física (um dos cursos com menor número) havia 121 alunos. No semestre de 2018/2 o número de alunos da LECampo era de 82, no curso de História tínhamos 255 e no curso de Física 118 alunos (CGU, [201-]). Este fato se deve, possivelmente, a uma combinação de fatores: o primeiro deles se refere ao fato de a LECampo ter passado por um período de dois anos e meio sem ingressos, de 2016/1 até 2018/1; outro ponto a ser considerado é sua forma de ingresso diferenciada e podemos destacar, também, que a LECampo é um curso bem mais recente na instituição do que os demais cursos de licenciatura.

Esse período sem ingresso, citado acima, se deu “por questões de ordem político-administrativas, o curso teve seu processo de entrada suspenso no período

de 2016 até 2018” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2020a, p. 22).

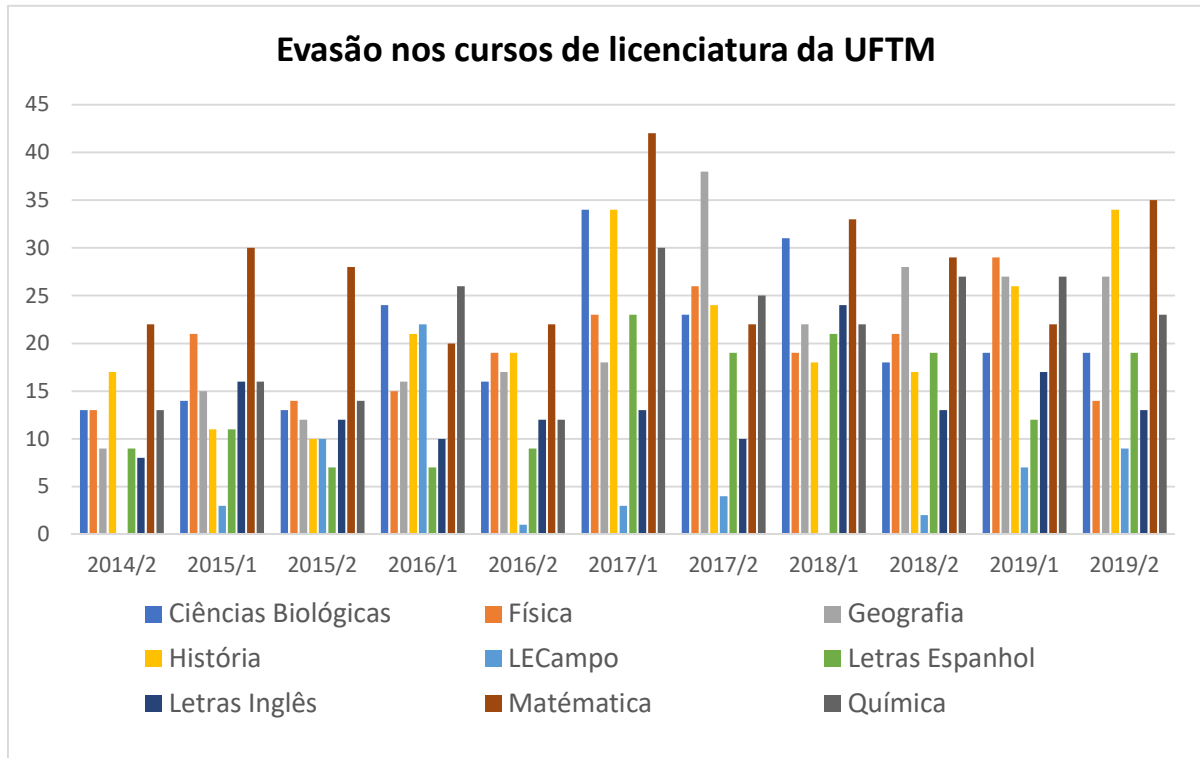
Outra informação pertinente a ser relatada é quanto ao preenchimento das vagas ofertadas pelo curso. No período de 2014/2 a 2015/2 o número das vagas inicialmente ofertadas pela LECampo era 4 vezes maior (120 vagas) do que o número de oportunidades ofertadas pelas demais licenciaturas, as quais oferecem 30 vagas semestrais. Vale a pena ressaltar que esta oferta inicial foi uma exigência do edital SESU/SETEC/SECADI nº2/2012 PRONACAMPO (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012) que originou o curso.

Cabe ressaltar que por ser um curso novo, com perfil discente específico e tendo 360 vagas disponibilizadas em um curto espaço de tempo (2014.2, 2015.1, 2015.2), o preenchimento total das vagas foi prejudicado, o que influencia de forma significativa os dados de evasão deste curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2020a, p. 21).

A influência desta exigência do presente no edital teve impacto não apenas nos dados de evasão, como também no preenchimento das vagas pela LECampo. Observa-se que 120 era uma quantidade bem elevada para a realidade de ingressantes no curso, por exemplo, em 2015/2 a LECampo teve 66 alunos matriculados, o correspondente a 55% das vagas ofertadas (CGU, [201-]). Quando os editais de seleção foram retomados, no segundo semestre de 2018, o número de vagas passou para 30, assim como os demais cursos de licenciatura da instituição.

No que se refere à evasão, trazemos o gráfico 2 que apresenta os dados de evasão dos cursos de licenciatura da UFTM no campus de Uberaba desde o início do curso na instituição (2014/2) até o segundo semestre de 2019 (CGU, [201-]). Os dados do gráfico consideram apenas a evasão, número total de discentes que abandonaram o curso em um determinado semestre. Esses discentes não se formaram e, também, não se matricularam no semestre seguinte. A partir da análise do gráfico, a evasão é considerada baixa no curso.

Gráfico 2 – Gráfico de Evasão nos cursos de licenciatura na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG



Fonte: Elaborado pela Autora (a partir de dados obtidos por meio do e-SIC), 2020

A título de exemplificação, trazemos dados referentes ao semestre de 2019/2, no qual a LECampo teve 9 alunos que evadiram, para um total de 102 alunos matriculados no curso, o que corresponde a 8,8%. No mesmo período a evasão no curso de Ciências Biológicas foi de 7,3%, no curso de História foi de 12,87%, no de Química 15,6% e no curso de Matemática foi de 23% (CGU, [201-]).

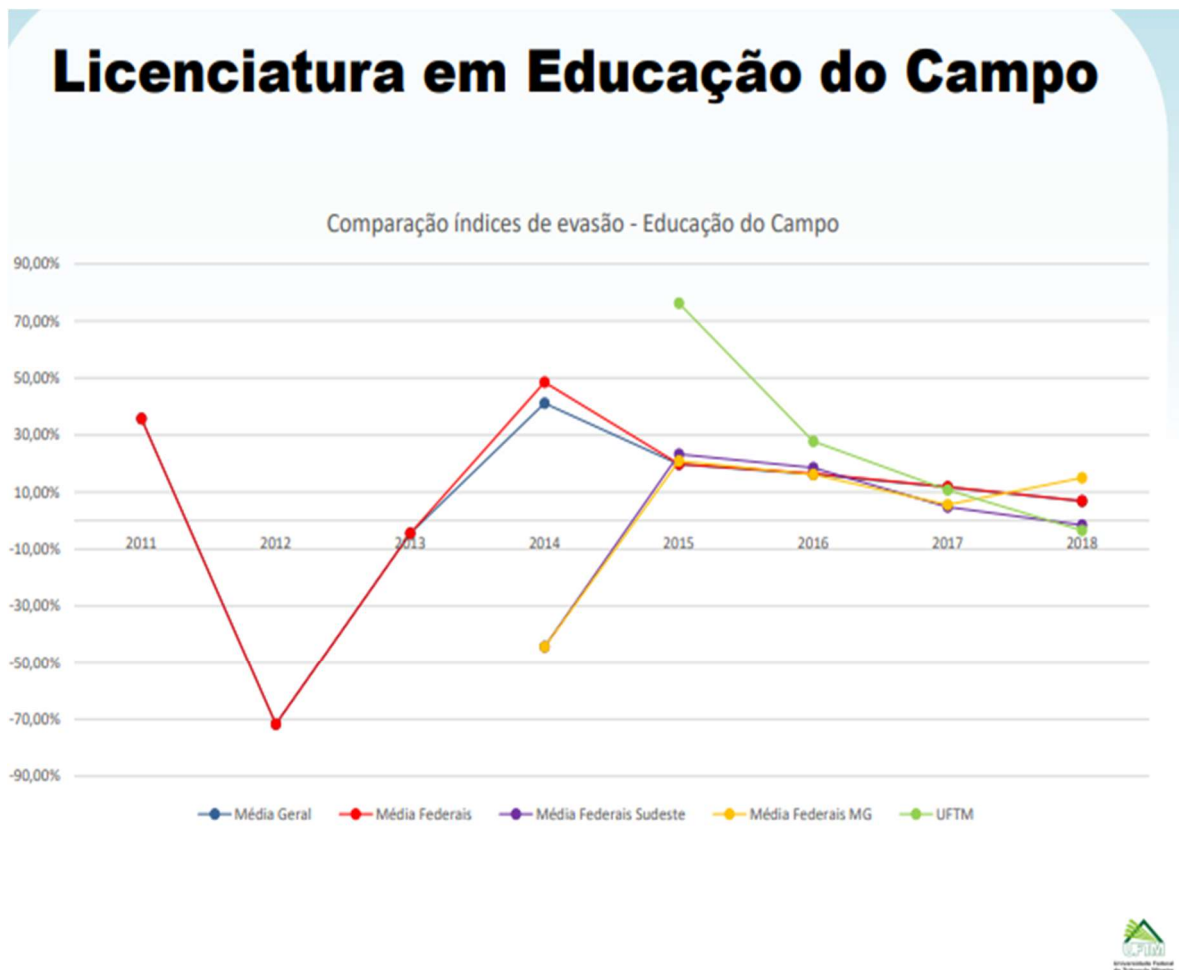
A afirmação que a LECampo possui uma baixa evasão se confirma, também, no relatório “Evasão nos Cursos de Licenciatura do ICENE/UFTM: Levantamento de dados, análise e propostas de ação”. Segundo o documento,

percebe-se um crescimento do índice de evasão nos primeiros anos dos cursos do ICENE, o que é esperado, pois não há concluintes nos primeiros 4 anos de curso. Esses índices se estabilizaram em torno de 35% de evasão para os cursos de LF (Licenciatura em Física), LM (Licenciatura em Matemática) e LQ (Licenciatura em Química), e em torno de 16% para os cursos de LCB (Licenciatura em Ciências Biológicas) e LEC (Licenciatura em Educação do Campo) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2020a, p. 31).

Apesar de os relatórios compreenderem períodos e análises de dados diferentes, percebemos que ambos documentos reportam para os cursos de Ciências Biológicas e a LECampo como os com menores índices de evasão. Trazemos ainda

o gráfico 3, elaborado pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) da UFTM (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2020b) para compor a discussão.

Gráfico 3 – Gráfico da comparação dos índices de evasão – Educação do Campo - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, campus de Uberaba - MG



Fonte: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2020b

O relatório elaborado pela PROPLAN reporta dados de evasão em que são comparados os índices dos cursos da UFTM com a evasão média de outras federais, evasão média das federais do sudeste e evasão média das federais de Minas. O relatório subsidia eventuais planos de ação para o combate à evasão dentro da UFTM.

Ao comparar os índices de evasão, o gráfico 3 nos permite compreender que no ano de 2018 a LECampo/UFTM apresentou o menor índice de evasão quando comparado aos cursos congêneres de outras federais e quando comparado, também, à média de outras federais do sudeste e à média das federais de Minas.

O gráfico 3 nos mostra, também, como se comportou a evasão no decorrer da existência do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM e em que momento ela foi maior. Fica evidente, por meio da linha verde, que desde que o curso foi criado a evasão só vem decaindo, ou seja, os alunos da LECampo não estão abandonando o curso e sim permanecendo na instituição. Concluímos, assim, por meio de pesquisas e documentos fornecidos pela UFTM, que a LECampo da UFTM apresenta reduzido índice de evasão.

### 3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A importância conferida à educação escolar é um acontecimento de nosso século e a crise escolar é tema debatido mundialmente, desde a II Guerra Mundial (FORMOSINHO, 2009). Neste sentido, percebemos que não apenas o Brasil, mas também outros países enfrentam crises dentro de seus sistemas educacionais. Formosinho (2009) chega a afirmar que todos os países são afetados pela crise, principalmente aqueles que possuem escolaridade obrigatória.

A insatisfação com o sistema educacional brasileiro é visível. Do ponto de vista docente podemos citar problemas enfrentados pelos professores, problemas que influenciam sua formação e sua atuação profissional e incluem condições precárias de trabalho, salário e jornada de trabalho. Segundo Saviani (2009, p. 153) “Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos”. Reis (2017, p. 32) reforça este posicionamento:

Os professores, que dia a dia enfrentam o rebaixamento salarial, a precariedade do trabalho, a violência nas escolas, a superlotação nas salas, a carência de condições adequadas para a sua atuação e o aumento de funções que lhes são atribuídas, sentem-se desestimulados; nota-se que são esses os aspectos determinantes para as principais causas de adoecimento.

Saviani (2009) levanta a questão e já aponta um caminho; para ele, estes problemas são desencadeados por políticas públicas de redução de custos, enquanto o que se precisa é do contrário, eleger a educação como máxima prioridade; “tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes” (SAVIANI, 2009, p. 153).

Marcelo (2009, p.110) afirma que relatórios internacionais destacam a importância do professor na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Segundo este autor os professores são “importantes para melhorar a qualidade da educação que as escolas e os estabelecimentos de ensino realizam cotidianamente. Importante, em última análise, como uma profissão necessária e imprescindível para a sociedade do conhecimento”.

Marcelo (2009) também aponta a necessidade de investimento em boas políticas públicas, principalmente em formação inicial de professores. Segundo o autor, a formação inicial é a que proporciona aos docentes as competências de que eles tanto precisam durante sua longa trajetória profissional.

Para Formosinho (2009, p. 37) “a crise não representa um conflito interno do sistema escolar, mas resulta sobretudo da importação pela escola dos problemas sociais”. Este autor cita como exemplo a situação de Portugal, que aumentou de forma considerável a escolaridade obrigatória no país, criando uma organização escolar nova, conhecida como escola de massas. Para o autor a crise social se transformou em crise escolar.

O autor afirma, também, que a escola de massas “é mais heterogênea, mais complexa organizacionalmente e mais diferenciada do ponto de vista da qualificação, capacidade e empenho dos seus professores do que o Liceu ou a escola técnica que a precederam” (FORMOSINHO, 2009, p. 38).

Este mesmo autor aponta que houve uma “explosão escolar”, com políticas de democratização do ensino e de igualdade de oportunidades, o acesso se tornou para todos, mas, em contrapartida, o currículo não estava adaptado para essa heterogeneidade. A diversidade dos alunos exigia um processo de diversificação pedagógica (curricular e metodológica), mas Portugal, por um longo período, adotou o currículo uniforme.

A escola de massas, como qualquer outra organização complexa, só pode responder adequadamente às novas e diferentes clientelas aceitando o desafio da diferenciação, de modo a poder oferecer aos novos clientes serviços educativos que realmente se adequem às suas necessidades. (FORMOSINHO, 2009, p. 69).

Trazendo para o contexto brasileiro e do campo, percebemos que o desafio da diferenciação também se faz presente. Precisamos de um sistema educacional que se adeque à realidade e às necessidades das pessoas do campo.

Durante muito tempo, em nosso país, a educação escolar desconsiderava as particularidades dos camponeses. Acreditava-se, também no âmbito das políticas públicas, que o problema da educação dos povos do campo restringia-se à localização geográfica e à baixa densidade populacional das regiões rurais (BRASIL, 2007).

Percebemos que estes dois pontos são importantes, mas o cenário é muito maior. As pessoas do campo lutam pelo direito a uma educação que de fato seja do campo, considerando suas necessidades culturais, seus direitos sociais, seus modos diferentes de ser, viver e produzir, enfim, que considere o universo rural brasileiro (BRASIL, 2007).

Concluiremos esta seção com uma citação de Nóvoa (2009, p. 91), para quem “É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança”.

### 3.3 FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

A Licenciatura em Educação do Campo se propõe a formar educadores que repensem as estruturas atuais da escola e da educação no país. Esta Licenciatura, segundo Molina e Brito (2017, p. 367)

[...] debate as modificações por dentro e por fora da escola de educação básica, pois, ao mesmo tempo que busca metodologias que possam romper com a formação pelo viés da epistemologia da Prática, busca formar educadores que lutem por seus direitos.

Os educadores do campo são levados a refletir sobre o papel da escola e das práticas pedagógicas, compreendem seus direitos e são impulsionados a lutar por eles. Percebem, também, a importância de romper com um único modelo de educação formal, estruturado em padrões urbanos e voltados ao atendimento do mercado de trabalho.

Os educadores do campo que a LECampo se propõe a formar rompe com o padrão de ensino existente, visto que o paradigma de formação neste curso é estruturado pensando nos povos do campo. O propósito é formar profissionais que atuarão diretamente na Educação do Campo, ao respeitarem e valorizarem os saberes desta população. Segundo Souza, Kato e Pinto (2017) a Educação do Campo se propõe a viabilizar uma educação contextualizada, que não seja urbanocêntrica e que fortaleça as escolas do campo existentes.

Abordaremos aqui, de forma detalhada, três pontos importantes que esta formação se propõe a estimular em seus discentes: (i) formação de pessoas críticas que caminhem em direção à superação da lógica hegemônica; (ii) relação teoria-prática e (iii) Pedagogia da Alternância: a proposta pedagógica e metodológica do curso. É importante ressaltarmos que esses três pontos estão interligados, um influencia o outro.

### **3.3.1 Formação de pessoas críticas que caminhem em direção à superação da lógica hegemônica**

Para compreendermos a Educação do Campo como superação da lógica hegemônica, precisamos entender a diferença entre Educação Rural e Educação do Campo. Segundo Farias e Faleiro (2019a, p. 212) Educação Rural está relacionada à formação de pessoas:

críticas sob a base de conhecimento urbano-centrados, inferiorizando e desumanizando os modos de existência dos camponeses. [...] Assim, essa educação tinha como papel a manutenção/ (re)produção das dicotomias que subalternizam as formas de vida das populações do campo.

A Educação Rural marcou por um longo período a educação dos povos do campo, infelizmente ela ainda se faz presente. Nesta forma de ensino existe uma “imposição de um modo de ser urbanocentrado, domesticado, alienado, onde seus conhecimentos são marginalizados e deslegitimados” (FARIAS; FALEIRO, 2019a, p. 212). Já a Educação do Campo representa:

resistência deste modelo hegemônico dicotômico, que não perpassa somente a dimensão deducional da sociedade, mas todas as dimensões ideológicas, políticas e culturais, pois, a partir do momento em que os Movimentos Sociais lutam pela terra, articulam a educação, trabalho e cultura enquanto aspecto fundamental para a libertação e resistem ao modelo urbanocêntrico (FARIAS; FALEIRO, 2019a, p.212).

Percebemos que a Educação do Campo representa muito mais do que uma oferta de ensino aos camponeses. Segundo Lopes (2015a), a conscientização intelectual, social e política é uma importante função educacional. Formar pessoas críticas que repensem as relações sociopolíticas e que reflitam sobre suas práticas pedagógicas torna-se primordial na formação de Educadores do Campo.



As LECampos vêm caminhando com este intuito de desenvolver em seus alunos uma visão crítico-reflexiva sobre as práticas pedagógicas existentes. Lopes (2015a) chega a usar a palavra “desensinar” como um critério importante em busca do rompimento de práticas educacionais descontextualizadas. Para o mesmo autor é importante ensinar a ver:

Ver é coisa complexa, pois não ocorre de forma espontânea. Necessita ser aprendida. Por isso, mais do que um projeto de educação para a cidadania, a escola do campo deve apresentar um sentimento, verdadeiramente, de uma práxis cidadã, rompendo com o discurso do silêncio e da aceitação (LOPES, 2015a, p. 36).

O professor precisa estar atento para não reproduzir modelos hegemônicos e urbanocentros de formação, com metodologias fragmentadas e descontextualizadas. É importante estimular o aluno a questionar as visões que o desqualificam e o inferiorizam. Segundo Molina (2017, p. 591) “A matriz formativa da educação campestre parte do princípio dela como formação humana, recusando a matriz estreita e limitada da escola capitalista, cuja lógica estruturante é a produção de mão de obra para o mercado”.

A mesma autora aponta como caminho à construção de outras lógicas, “construir uma instituição capaz de contribuir para as transformações sociais necessárias à superação da lógica hegemônica da sociedade” (MOLINA, 2017, p. 593). É marcante a preocupação com a transformação social, sendo assim, podemos afirmar que as LECampos estimulam melhorias na vida dos camponeses, instigando estes indivíduos a lutar pelo lugar em que vivem e a buscar soluções para os problemas que surgem em seu ambiente. Podemos citar como exemplo os trabalhos de conclusão de curso (TCCs) dos alunos da LECampo da UFTM, que são elaborados dentro desta perspectiva.

Molina e Barbosa (2011) afirmam que a educação contra-hegemônica tem um papel libertador em relação à cultura dominante, construindo nas pessoas do campo a autonomia necessária para reconhecer seu valor histórico, seus direitos e suas potencialidades. A educação contra-hegemônica “coloca a escola a serviço da transformação social, no sentido de mudar não apenas os conteúdos, mas suas práticas, estrutura organizacional e funcionamento” (MOLINA; BARBOSA, 2011, p. 85).

A transformação social é algo marcante na educação contra-hegemônica, ela traz consigo uma grande libertação dos conceitos de desvalorização do conhecimento camponês, da sua cultura e de suas práticas. Este tipo de educação é emancipador e propicia desenvolvimento socioeconômico aos moradores do campo.

Gomes e Ceolin (2017, p. 7) afirmam que:

A proposição dos cursos de formação docente para Educação do Campo está baseada na formação de professores reflexivos, que considerem a realidade, o contexto social e político em que estão inseridos os sujeitos (tanto professores quanto estudantes), promovendo práticas que visem tornar tais sujeitos autônomos e críticos.

Percebemos que a visão crítica e reflexiva, tão estimulada pela Licenciatura em Educação do Campo, visa colaborar no desenvolvimento dos territórios rurais. A escola se torna uma parceira na valorização da cultura, das práticas comunitárias e das pessoas do campo. O ensino e o conhecimento se tornam aliados na construção de alternativas de desenvolvimento sustentável, colaborando com os camponeses, também, em seu desenvolvimento socioeconômico.

Sendo assim, observa-se que a Educação do Campo dialoga com conceitos e metodologias educacionais que favorecem uma visão histórica crítica e que propiciem uma postura ativa, de luta e não de acomodação.

### **3.3.2 Relação teoria-prática**

As trocas de conhecimento entre os conteúdos acadêmicos e as atividades camponesas é uma premissa nas LECampo. Assim sendo, os discentes desenvolvem este hábito de relacionar o conteúdo acadêmico às suas atividades do campo. Segundo Molina e Brito (2017) o principal objetivo desta prática é o estabelecimento de uma conexão entre a escola e a vida.

Neste sentido Farias e Faleiro (2019a) afirmam que a troca de conhecimento permite um diálogo entre prática e formação acadêmica, valorizando as vivências do estudante. Os mesmos autores apontam ainda que “a educação deve estar estreitamente vinculada com a realidade do campo, com a realidade dos discentes, com suas vivências e seus processos históricos” (FARIAS; FALEIRO, 2019a, p. 194).

A organização curricular das LECampos propicia essa troca de conhecimento, a estruturação se dá por áreas de conhecimento. Este formato é mais adequado à

realidade das pessoas do campo e se contrapõe à estrutura urbana das disciplinas isoladas. Neste sentido Britto (2016) afirma que a organização curricular por área de conhecimento proporciona práticas educativas menos fragmentadas, que visam levar o conhecimento por meio de ações formativas interdisciplinares, o que proporciona um estudo da realidade globalizado e contextualizado. A mesma autora ainda afirma que o contexto do campo e o estudo da realidade desta população é o ponto de partida e de chegada das práticas educativas.

As vivências dos educadores do campo formados por meio das LECampos têm mostrado que é possível avançar na contextualização dos conteúdos e, além disso, articular teoria e prática. Normalmente a realidade camponesa está no centro do processo de ensino, por meio da qual se articulam a ciência e as outras formas de conhecimento. O objetivo não é apenas conhecer e analisar essa realidade, mas transformá-la (MOLINA, 2017).

Para Molina e Brito (2017) aliar o conhecimento científico aos saberes populares, juntamente com a formação dos educadores do campo como pesquisadores, permite a estas pessoas compreenderem as realidades locais com mais profundidade, o que favorece ações de intervenção no meio em que vivem e transformação deste.

Os trabalhos de conclusão de curso (TCCs) dos alunos da LECampo da UFTM são um exemplo desta articulação existente entre o conhecimento científico e a vida dos discentes. Para exemplificar, segue dois títulos de TCCs da área do conhecimento Ciências da Natureza e um da área do conhecimento Matemática, defendidos no ano de 2019 na LECampo da UFTM, com seus respectivos objetivos gerais: i) “As variedades crioulas do Projeto de Assentamento Agroextrativista Veredas Vivas – Comunidade Tradicional Vereda Funda, Norte de Minas Gerais”. Objetivo Geral - Compreender como e quais fatores influenciaram a perda das sementes crioulas no Projeto de Assentamento Agroextrativista – Veredas Vivas/Comunidade Vereda Funda e o que contribui para sua permanência nesta comunidade; ii) “Modernização agrícola e conflitos socioambientais: práticas de resistência desenvolvidas na Comunidade Tradicional Geraizeira Sobrado”. Objetivo Geral - Compreender a concepção bem como as práticas de cultivo desenvolvidas pelos Geraizeiros (agricultores) do Sobrado ao longo do tempo a fim de discutir de que forma essas práticas constituem-se em respostas às crises ambientais sofridas em decorrência da modernização agrícola e; iii) “Os conhecimentos matemáticos envolvidos na

fabricação do polvilho na comunidade de Santa Maria, Rio Pardo de Minas/MG”.  
Objetivo geral - Sistematizar as matemáticas envolvidas na produção do polvilho na Comunidade de Santa Maria, Rio Pardo de Minas/MG (OVIGLI; KLEPKA, 2021).

Fica evidente que de fato a LECampo busca uma articulação entre saber acadêmico e as práticas camponesas. Segundo Veronese, Candido e Kato (2020) o diálogo entre os saberes do campo e o acadêmico proporciona aos discentes condições de vivenciar impactos reais, de forma que as transformações cheguem de fato em suas comunidades e nas escolas do campo. Farias e Faleiros (2019a) afirmam, ainda, que a Pedagogia da Alternância contribui neste processo, pois a organização dos tempos escolares favorece o diálogo entre universidade e território camponês.

### **3.3.3 Pedagogia da Alternância: a proposta pedagógica e metodológica do curso**

A proposta pedagógica e metodológica da Pedagogia da Alternância “se adapta às necessidades de formação e escolarização dos jovens e adultos trabalhadores rurais nos mais diversos agrupamentos e movimentos sociais” (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011, p. 120). Segundo estes autores esta proposta vem se fortalecendo a cada dia mais, por ser a forma encontrada para melhor atender às especificidades dos camponeses.

Borges et al. (2012) explicam que a Pedagogia da Alternância, enquanto uma proposta pedagógica e metodológica, se contrapõe à falsa alternância, na qual os tempos/espacos escolares são trabalhados fragmentadamente e justapostos. A falsa alternância não gera diálogos entre o conhecimento e a vida dos camponeses, e também não estimula a reflexão.

Já a Pedagogia da Alternância, como é defendida, se insere em nosso sistema educacional como uma forma de universalizar o ensino, garantindo o direito dos povos do campo à educação, de forma que o ensino dialogue com a realidade de vida desta população. Segundo Souza, Kato e Pinto (2017, p. 416) “a pedagogia da alternância é um dos pilares pedagógicos e metodológicos da formação do professor/educador do campo, sendo essencial a sua garantia”.

Este pilar tão importante teve sua metodologia normatizada por meio do Parecer Nº 01/2006 o qual afirma ser esta a melhor alternativa de ensino para atender à população rural. A Pedagogia da Alternância conta com reconhecimento dos

sistemas de ensino, das comunidades do campo, dos movimentos sociais, sindicais e de estudiosos da educação (BRASIL, 2012).

Nesta forma de ensino existe uma articulação entre módulos/tempos escolares, em um período do ano o aluno está inserido na escola (aprendizagem escolar) e em outro período sua aprendizagem acontece em seu âmbito familiar/comunitário. Nos dois momentos existe a aprendizagem e a contabilização de dias letivos e respectivas horas (BRASIL, 2012).

A Pedagogia da Alternância não deve ser confundida com a modalidade EaD pelo fato de estender parte do ensino para o tempo comunidade, embora não precise prescindir dela. As atividades do tempo comunidade não representam um “extraclasse”, mas a continuidade da escola fora da escola (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Fica evidente que o conceito de alternância vem sendo visto como um processo contínuo de aprendizagem, o estudante assume neste caminho um papel importante em seu processo de formação. A aprendizagem acontece não apenas no espaço e no tempo escolar, a formação transcende de forma muito perceptível o ambiente escolar (BEGNAMI, 2004).

Segundo o Projeto Pedagógico da LECampo/UFTM, durante o Tempo-Comunidade os professores:

[...] farão observações participantes das realidades humanas, de processos de trabalho e de desenvolvimento dos fenômenos artísticos e culturais locais característicos das comunidades rurais. Essas observações vão ser usadas com objetivos pedagógicos (para propor aos discentes a sistematização de pesquisas relacionadas às realidades das comunidades rurais, por exemplo) e de pesquisa (com o intuito de uma maior e melhor compreensão das comunidades rurais e das suas peculiaridades), visando à valorização da diversidade nos contextos urbano e rural. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2019b, p. 49).

Percebemos que a alternância favorece o desenvolvimento de atividades pedagógicas e de pesquisa dentro das LECampo, as quais propiciam o aprofundamento, o resgate e a valorização da cultura das comunidades rurais. Além deste resgate e desta valorização também propicia aos estudantes um aprofundamento nas questões que envolvem suas práticas de produção e de trabalho, ao contribuir para a intervenção e transformação de suas realidades, a partir de suas necessidades e de seus desejos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Cordeiro, Reis e Hage (2011) afirmam, ainda, que a proposta pedagógica e metodológica da Pedagogia da Alternância contribui para o desenvolvimento

socioeconômico do meio rural, devido à forte relação que promove entre família, comunidade e escola. Gostaríamos de ressaltar, também, que a Pedagogia da Alternância, além de promover este forte vínculo, proporciona ainda a articulação entre teoria e prática, que por sua vez, promove a valorização dos saberes populares.

Os Tempos Escola/Comunidade são tempo/espacos de articulação entre teoria e prática, de diálogo entre os saberes da tradição, do trabalho e da vida e os conhecimentos científicos, entre os saberes culturais e os conhecimentos escolares. São tempos/espacos que provocam alterações na organização dos processos educativos, incluindo a escola, ao oportunizar a interação entre conhecimento e realidade nas comunidades e territórios, ao fortalecer a articulação entre a pesquisa, o ensino e a formação humana integral dos sujeitos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Assim sendo, concluímos este capítulo reforçando que a proposta pedagógica e metodológica da Pedagogia da Alternância, as trocas de conhecimento (relação teoria e prática) e formação de pessoas críticas em direção à superação da lógica hegemônica estão fortemente inter-relacionados, um promove o outro e juntos contribuem no processo de formação dos educadores do campo.

## 4 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Abordaremos neste capítulo a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1925-2014). O referido autor graduou-se em Psicologia e publicou, em 1961, uma obra sobre a imagem da Psicanálise, “Psychanalyse, son image et son public”, inaugurando o estudo sobre as Representações Sociais e, quinze anos depois, em 1976, a reformulou (JESUINO, 2014).

A reformulação é, todavia, mais estilística do que substantiva, como o autor aliás refere no prefácio da nova edição. Aligeira-se o texto, suprimem-se pormenores de natureza mais técnica, reorganiza-se a estrutura evitando eventuais redundâncias. Como nota o autor, se a primeira edição era uma tese, a segunda procura ser um livro (JESUINO, 2014, p. 68).

Segundo Miranda (2014, p. 35) “essas obras buscavam compreender como se situava o conhecimento mobilizado na comunicação informal, especificamente a assimilação pelo público de uma nova disciplina, a psicanálise”.

Jesuino (2014) comenta, ainda, que o termo Representação Social, formulado por Serge Moscovici, teve como referência o conceito de “representação coletiva” introduzido por Durkheim no final do século XIX, e que havia ficado esquecido por cerca de meio século.

### 4.1 AS CONTRIBUIÇÕES DE ÉMILE DURKHEIM PARA A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SERGE MOSCOVICI

Émile Durkheim (1858-1917) formou-se em Filosofia e pertenceu à posteridade de Auguste Comte, que tinha a questão do consenso social como tema central em suas reflexões. Ele é considerado um dos fundadores da Sociologia e foi o primeiro a trabalhar o termo das representações coletivas (DURKHEIM, 2011).

Antes de conceituarmos o termo Representações Coletivas apresentaremos o conceito de Consciência Coletiva abordado por Durkheim, que seria:

O conjunto de crenças e de sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade [...] ela independe das condições particulares em que se encontram os indivíduos; estes passam e ela permanece. É a mesma no Norte e no Sul, nas grandes e nas pequenas cidades, nas mais diferentes profissões. [...] Ela é, portanto, uma coisa inteiramente diferente das consciências particulares, ainda que não se realize senão nos indivíduos (RODRIGUES, 2003, p. 74).

Neste conceito Durkheim nos remete ao pensamento de que mesmo em uma sociedade permeada pela individualidade e pela diferenciação das pessoas e do trabalho, existe a superioridade do coletivo. As regras do todo, do coletivo e da sociedade prevalecem. Segundo Durkheim até mesmo a divisão do trabalho nas sociedades modernas é resultado de um fenômeno essencialmente social, confirmando a força do coletivo sobre o individual (ARON, 2008).

Nota-se que Durkheim tinha como foco de seus estudos as questões sociais, ele se interessava apaixonadamente pelo assunto. Suas pesquisas na Sociologia estão inseridas nesta perspectiva. Para Durkheim a Sociologia tem como objeto de estudo os fatos essencialmente sociais.

O filósofo por formação tinha como objetivo demonstrar que “pode e deve existir uma sociologia objetiva e científica, conforme o modelo das outras ciências, tendo por objeto o fato social” (ARON, 2008, p. 523). Durkheim afirmava, também, que podemos reconhecer os fatos sociais por meio de três características: (i) coercitividade, (ii) exterioridade e (iii) generalidade.

Encontramos em Aron (2008) a ideia de que a coercitividade se refere ao fato de que o fenômeno social se impõe ao indivíduo. Um exemplo disso seria a moda que dita o que cada um deve vestir em uma determinada época, é a sociedade que cria a moda. Quanto à segunda característica, a exterioridade, se refere a forma como devemos observar o fato social, ele parte do social para o individual. Um exemplo seria a criança que, ao nascer, já encontra as regras sociais instituídas no meio social.

Quanto à terceira característica, a generalidade, Aron (2008) afirma que os fatos sociais são gerais simplesmente por serem coletivos. São sustentados e aceitos pela coletividade. Como exemplo, podemos citar as correntes de opinião sobre a moralidade ou a educação.

Sustentado por sua teoria do fato social, Durkheim apresenta o conceito de Representações Coletivas. Santos e Dias (2015, p. 178) trazem a seguinte visão sobre o conceito:

As representações coletivas só existem quando são formadas pelo todo, resultantes da coercitividade, exterioridade e generalidade dos fatos sociais. Tal posicionamento reforça que as representações coletivas são resultantes do coletivo e feitas para o coletivo, pelo que as pessoas fora dos grupos sociais não passam de meros sujeitos isolados. [...] Logo, as representações individuais têm pouca ou nenhuma importância diante das relações coletivas exteriores (SANTOS; DIAS, 2015, p. 178).



Para Durkheim as Representações Coletivas explicam o conhecimento e crenças de um grupo desconsiderando toda e qualquer influência individual. Os conceitos são a maneira que a sociedade encontra para representar as coisas. Podemos definir que as Representações Coletivas sobre algo são resultados da ação coletiva, por este motivo elas são impessoais, gerais e impostas.

A postura de Durkheim de desconsiderar o indivíduo e as representações individuais como importantes para a compreensão do social levou-o a receber várias críticas. Moscovici também foi um crítico de Durkheim quanto à sua ideologia de coletividade. A teoria dos fatos sociais e das Representações Coletivas de Durkheim influenciou Serge Moscovici, mas o psicólogo substituiu a palavra “coletiva” por “social”, por entender que a compreensão do social parte do individual.

Moscovici defendia a ideia de relação entre o indivíduo e a sociedade, para ele a Representação Social sobre algo é um conceito psicossocial: “é psicossocial a partir do momento que busca essa reciprocidade entre indivíduo e sociedade, fundamentada na psicologia e na sociologia, afastando-se dessa forma da ideologia de coletividade de Durkheim” (GONÇALVES; TÁVORA, 2016, p. 40).

Jesuino (2014) afirma que Moscovici recupera o conceito introduzido por Durkheim e acrescenta o adjetivo social para enfatizar a importância da comunicação intersubjetiva enquanto processo gerador das representações.

## 4.2 SERGE MOSCOVICI E SUA TEORIA PSICOSSOCIAL

Serge Moscovici interpreta as representações sociais (RS) como interação entre o indivíduo e o meio, para o psicólogo elas não são rígidas, mas flexíveis, podendo ocorrer o tempo todo. Jodelet (2018, p. 21) afirma que “as representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social”.

Segundo a mesma autora, Moscovici traz para sua teoria uma articulação entre a Psicologia e as ciências vizinhas. Os fenômenos de representação “revelam-se como um espaço de encontro entre as ciências sociais, a psicologia, a psicanálise, as ciências cognitivas e a filosofia” (JODELET, 2018, p. 425), o que contribuiu na construção do caráter transversal da TRS.

A valorização e o respeito aos conhecimentos socialmente elaborados, conhecidos como senso comum, é uma característica marcante da TRS, isso a diferencia do conhecimento científico tradicional.

Segundo Jodelet (2001) esta característica não diminui em nada a importância da TRS, pois as pesquisas realizadas por meio desta teoria possuem objeto de estudo legítimo como em qualquer outra área. Jovchelovitch (2014, p. 217) contribui com esse debate ao afirmar que:

[...] desde sua fundação, a teoria das representações sociais milita contra a ideia de que os saberes cotidianos são distorção e erro, buscando recuperar o status epistemológico do senso comum, entender as funções que cumpre e as necessidades a que responde. [...] O senso comum não desaparece e não é jamais substituído pela ciência, como quis o espírito da modernidade e o projeto do Iluminismo.

A TRS, então, é uma forma de conhecimento que compreenderá o senso comum. Outra característica fundante é sua construção social. Importante apontar que as RS ao serem

[...] construídas a partir da comunicação entre os sujeitos, por sua natureza, não podem ser criadas por um indivíduo isoladamente, mas apresentam um caráter social de construção, e, como resultado, guiam os indivíduos em suas práticas diárias. [...] Portanto, a realidade construída por um grupo possivelmente irá diferir da construída por outro distinto e de seus respectivos comportamentos (MIRANDA; PLACCO; REZENDE, 2019, p. 4).

Em outros termos, essa forma de conhecimento contribui para a edificação de uma realidade comum a um determinado grupo social (JODELET, 2001). As RS são sempre um produto da interação e comunicação e elas tomam sua forma e configuração específicas a qualquer momento, como uma consequência do equilíbrio dos processos de influência social (MOSCOVICI, 2012).

Moscovici defende que no processo de interação entre o indivíduo e o meio social ambos sofrem mudanças, um modifica o outro e vice-versa. Trindade, Santos e Almeida (2014, p. 135) ressaltam que:

As RS, entendidas como uma forma de conhecimento de senso comum e socialmente partilhado, tem em seu bojo a ideia de um conhecimento construído por um sujeito ativo em íntima interação com um objeto culturalmente construído, que revela as marcas tanto do sujeito como do objeto, ambos inscritos social e historicamente.

Moscovici enfatiza em sua obra o caráter ativo e dialógico na construção das Representações Sociais e não deixa de destacar que a cultura na qual o indivíduo está inserido influencia neste processo, assim como o meio social e histórico.

Torna-se importante apontar que para Moscovici (2012, p. 54) “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar”. O não familiar nos

incomoda, nos deixa inseguros, por isso necessitamos compreendê-lo e assimilá-lo. Gonçalves e Távora (2016, p. 41) afirmam que

É através desse processo constante da busca da familiaridade que podemos superar o que é estranho e ameaçador, pois o objeto passa a se integrar em nossas mentes de forma inédita e transformadora. Neste caso, o que parecia abstrato torna-se concreto (familiar), podendo restabelecer um sentimento de continuidade em determinado grupo.

Quando representamos um objeto ou um conceito cognitivamente em nossas vidas estamos tornando-o familiar e dando a ele sentido, este processo de familiarização é contínuo ao longo da vida do indivíduo.

#### **4.2.1 Objetivação e ancoragem**

Moscovici elaborou os conceitos de objetivação e ancoragem para explicar a gênese do processo de construção da Representação Social (MOSCOVICI, 2012; TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2014; JESUINO, 2014). Nas palavras de Moscovici (2012, p. 61) a ancoragem:

[...] é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social. [...] Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa.

Segundo Trindade, Santos e Almeida (2014, p. 146) “A ancoragem corresponde exatamente à incorporação ou assimilação de novos elementos de um objeto em um sistema de categorias familiares e funcionais aos indivíduos, e que lhes estão facilmente disponíveis na memória”. A ancoragem permite ao indivíduo integrar o objeto e classificá-lo em conceitos que lhes são próprios.

Ao familiarizar um conceito estamos, ao mesmo tempo, ancorando-o e posteriormente objetivando-o, damos a este conceito uma feição familiar. Apesar de parecer simples, tal processo é complexo e, em alguns casos, bem longos. Segundo Trindade, Santos e Almeida (2014, p. 145) a objetivação “trata-se, enfim, de transformar o que é abstrato, complexo ou novo em imagem concreta e significativa, apoiando-se em concepções que nos são familiares”.

Assim, a objetivação permite que:

[...] o que é incomum e imperceptível para uma geração, torna-se familiar e óbvio para a seguinte. Isso não se deve simplesmente à passagem do tempo ou dos costumes, embora ambos sejam provavelmente necessários. Essa domesticação é o resultado da objetivação, que é um processo muito mais atuante que a ancoragem. [...] Objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade (MOSCOVICI, 2012, p. 71).

A dinamicidade é uma característica marcante da RS, o indivíduo está em contínua interação com o meio social, influenciando e sendo influenciado por este. A ancoragem e a objetivação são processos presentes durante toda a vida do sujeito ou grupo social. “Para Moscovici, a Representação Social é uma construção que o sujeito faz para entender o mundo e para se comunicar, é uma teoria” (CRUSOÉ, 2004, p. 108).

#### 4.3 ABORDAGEM CULTURALISTA: UMA VERTENTE DA “GRANDE TEORIA”

Segundo Lahlou (2014, p. 108) “o trabalho de Moscovici abre muitos caminhos, levanta muitas questões e, mais do que isso, não propõe um modelo unívoco indicando apenas um caminho a ser seguido”. O mesmo autor afirma ainda que a TRS apresenta um desenvolvimento significativo. São enormes os progressos no campo metodológico e são numerosos os prolongamentos teóricos.

Moscovici criou uma grande teoria, mas não a definiu de forma rígida, ele teve uma atitude aberta “deixando a teoria sob a forma de work-in-progress ao invés de tentar congelá-la em uma formulação definitiva” (LAHLOU, 2014, p. 112). O mesmo autor afirma ainda que “cinquenta anos depois, ainda não dispomos de uma teoria simples e definitiva” (LAHLOU, 2014, p. 112). Esta postura de Moscovici abriu muitos caminhos e proporcionou a TRS o alcance que tem na atualidade.

Segundo Trindade, Santos e Almeida (2014) a TRS proposta por Moscovici seria um conceito guarda-chuva, uma “grande teoria”, que abarca diversas e complementares definições da noção de RS.

O surgimento desses desdobramentos se deveu, pelo menos em parte, à resistência de Serge Moscovici em definir com precisão os termos teórico-conceituais [...] Essa forma de operacionalizar a TRS permitiu construir abordagens complementares que proporcionam descrições mais detalhadas de certas estruturas, assim como de seu funcionamento, e que se mostram compatíveis com a teoria geral (MARTINS-SILVA, 2016, p. 895).

Verifica-se a existência de pelo menos três abordagens. Uma é a abordagem Estrutural, cujo principal representante foi Jean Claude Abric, esta centra-se nos processos sociocognitivos. Outra é a abordagem Societal, utilizada por Willem Doise, que tem ênfase na Sociologia. A terceira é a abordagem Culturalista, ou Processual, da qual Denise Jodelet é a grande representante. Esta abordagem é a que mais se aproxima da proposta original de Serge Moscovici, por privilegiar o enfoque histórico e cultural (ALMEIDA, 2005).

Neste estudo será utilizada a abordagem Culturalista, justamente por enfatizar a importância do meio sociocultural e histórico no qual o sujeito está inserido na construção das RS.

No trabalho de sistematização e difusão da TRS, bem como nas pesquisas conduzidas e induzidas por Jodelet (1984/1988, 1989a, 1989b), vemos um esforço de restituir ao estudo das RS sua dimensão histórica, social e cultural, na medida em que as considera como um componente que une a psicologia social às outras ciências sociais, pelos laços que se estabelecem entre os mecanismos sociocognitivos do pensamento social, a linguagem, a ideologia, o simbólico e o imaginário (TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2014, p. 151).

Jodelet tem por foco principal a análise dos processos responsáveis pela construção das RS, ela especifica as características e fases da construção das Representações Sociais, tentando compreender como os mecanismos sociais e os processos interpretativos do grupo interferem em sua elaboração e como essa elaboração interfere na interação social (MARTINS-SILVA, 2016).

Segundo Martins-Silva (2016, p. 897), Jodelet aponta três níveis no processo de familiarização, a saber: “a dinâmica de familiarização perpassa três níveis que produzem efeitos nos conteúdos representacionais: distorção, suplementação e subtração”. Sobre estes conceitos a mesma autora aponta que:

A distorção é o processo que permite que todos os atributos do objeto representado estejam presentes, porém, acentuados ou atenuados, de modo específico. A suplementação consiste em conferir atributos e conotações que não são próprias ao objeto representado, resultando em um acréscimo de significações devido ao investimento do indivíduo no objeto. A subtração corresponde à supressão de atributos pertencentes ao objeto: na maior parte dos casos, resulta do efeito repressivo das normas sociais (MARTINS-SILVA, 2016, p. 897).

Assim podemos compreender como o meio social e suas normas formuladas dentro de uma determinada cultura interferem na construção das Representações Sociais e nas suas reestruturações.

Segundo Jodelet (2001, p. 17) criamos RS porque necessitamos nos ajustar ao mundo à nossa volta, “precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam”. Vivemos partilhando o mundo com outras pessoas e as RS nos guiam e nos orientam diante dos diferentes aspectos da realidade diária (JODELET, 2001).

Para exemplificar, traremos uma citação de Jodelet a respeito de um estudo que a autora fez sobre representações da loucura em uma comunidade rural:

As práticas reservadas ao cuidado de seus corpos e de seus pertences pessoais revelaram a existência de uma crença de contágio da loucura por meio do contato com fluidos corporais, baseados em antigas representações do funcionamento corporal e mental. Essa crença permitiu que fosse assegurado o afastamento social dos doentes (JODELET, 2018, p. 434).

Por meio deste exemplo podemos perceber que apoiados em uma crença que a loucura poderia ser transmitida, essas pessoas justificavam suas condutas discriminatórias. Na TRS as crenças estão relacionadas aos conceitos que foram passados para o sujeito como sendo “um mundo legado” por meio de sistemas religiosos ou profanos, ou mesmo por mitos (JODELET, 2018).

Nesta perspectiva, as RS orientam as decisões e intervêm na ação do indivíduo sobre o mundo, Jodelet afirma que:

[...] definições partilhadas pelos membros de um grupo constroem uma visão consensual da realidade para esse grupo. Esta visão, que pode entrar em conflito com a de outros grupos, é um guia para as ações e trocas cotidianas – trata-se das funções e da dinâmica social das representações. (JODELET, 2001, p. 21).

Assim, podemos perceber que as RS se apoiam tanto em ideologias, culturas, conhecimentos científicos, quanto na condição social e experiências privadas e afetivas dos indivíduos (JODELET, 2001). O sujeito constrói assim suas representações por meio de suas vivências e as compartilha.

Jodelet aponta que as Representações Sociais “circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas” (JODELET, 2001, p. 17) com esta afirmação a autora ressalta o papel da comunicação dentro da TRS.

Outros processos valorizados por Jodelet são os mecanismos envolvidos no ato de pensar. Para a autora, falar de pensamento refere-se a mecanismos que implicam dimensões cognitivas, geram reflexão por meio de questionamentos e levam

o sujeito a posicionar-se. Assim sendo, os pensamentos são “processos que tomam uma forma concreta em conteúdos representacionais expressos nos atos e nas palavras, nas formas de viver, nos discursos, nas trocas dialógicas, nas afiliações e nos conflitos” (JODELET, 2009, p. 705).

Ao dialogar com este posicionamento, Moscovici (2012, p. 32) afirma que “representações são tudo que nós temos, aquilo a que nossos sistemas perceptivos, como cognitivos, estão ajustados”. Podemos complementar este raciocínio com uma frase de Jodelet (2018, p. 436): “as representações permitem expressar a identidade dos sujeitos”. Fica evidente assim, o quanto as RS são complexas e profundas, envolvendo processos sociais e psíquicos. Jodelet (2018, p. 429) ainda afirma que as Representações Sociais

- concernem ao conhecimento dito de senso comum, utilizado na experiência cotidiana;
- são programas de percepção, constructos com status de teoria ingênua, servindo de guia de ação e de leitura da realidade;
- são sistemas de significações, permitindo interpretar o curso dos acontecimentos e das relações sociais;
- expressam a relação que os indivíduos e os grupos mantêm com seu “mundo de vida” e os outros atores sociais;
- são forjadas na interação e em contato com os discursos em circulação no espaço público; e
- estão inscritas na linguagem e nas práticas e funcionam como linguagem em razão de sua função simbólica e dos referentes que elas fornecem para codificar e categorizar o que povoa o universo de vida.

Jodelet, por meio desta citação, aborda pontos importantes sobre as Representações Sociais, tais pontos são considerados consensuais entre os estudiosos da teoria e para nós, torna-se uma síntese pertinente das propriedades reconhecidas na TRS. Logo em seguida abordaremos o quanto a TRS é ampla com contribuições para várias áreas, inclusive para a educação.

#### 4.4 ALCANCE E CONTRIBUIÇÕES DA TRS: UM OLHAR EDUCACIONAL

Jodelet (2001) afirma que o fortalecimento da TRS é incontestável, ela é marcada por características como vitalidade, transversalidade e complexidade. Em 2011, o estudo das Representações Sociais completou seu quinquagésimo aniversário com fecundas produções científicas em diversos campos do saber.

Jodelet já apontava em estudos anteriores que a TRS toca em domínios e assuntos diversos, a autora cita os principais:

[...] domínio científico (teorias e disciplinas científicas, difusão de conhecimentos, didática das ciências, desenvolvimento tecnológico e etc.); domínio cultural (cultura, religião); domínio social e institucional (política, movimentos sociais, economia, desvio e criminalidade, sistema jurídico etc.); domínio da produção (profissões, trabalho, desemprego e etc.), domínio ambiental (espaços construídos e naturais, cidades, riscos ambientais etc.); domínio biológico e médico (corpo, sexualidade, esporte, saúde, doença etc.); domínio psicológico (personalidade, inteligência, grupos etc.); domínio educacional (instituições escolares, papéis, formação etc.); estudo de papéis e atores sociais (crianças, mulheres, homens, diferenciação de gênero etc.); relações intergrupais (nação, etnias, sexos, categorias sociais, identidade etc.) (JODELET, 2001, p. 12).

Atualmente muitos são os estudos que possuem como referencial teórico-metodológico a TRS. Ela se tornou tema exclusivo de conferências (CIRS - Conferências Internacionais sobre Representações Sociais) e jornadas internacionais (JIRS - Jornada Internacional sobre Representações Sociais). No livro “Teoria das Representações Sociais: 50 anos” Jesuino (2014) afirma que depois de todo este tempo a TRS continua aberta a novos desenvolvimentos, bem como a novas articulações interdisciplinares. Os estudos fundamentados na TRS encontraram terrenos férteis em diversas áreas, trazendo ricas e profundas contribuições.

Enfocaremos em seguida contribuições da TRS na área educacional:

A área de educação compreendeu rapidamente essas férteis possibilidades da teoria das representações sociais na versão dinâmica e processual proposta por Serge Moscovici e aperfeiçoada por Denise Jodelet e, nessa perspectiva, inúmeros são os trabalhos de pesquisa, dissertações e teses que vêm sendo realizados justamente com a intenção de desvelar como o professor articula no cotidiano seus diferentes saberes, como ele constrói representações que orientam e justificam sua prática e fortalecem sua identidade profissional (SOUSA; BÔAS; NOVAES, 2014, p. 841).

Um grande número de dissertações e teses em nosso país empregou a TRS como referencial teórico. Segundo o banco de dados do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Banco de Teses e dissertações; de 2009 até 2019, obtivemos 5.149 trabalhos acadêmicos vinculados ao assunto “Representações Sociais” e quando colocamos a expressão no singular “Representação Social” obtivemos 5.068 trabalhos. Em outra busca, relacionamos “Representações Sociais” a “Educação” e nos retornou 1.679 trabalhos acadêmicos (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2021).

Dentre os trabalhos que abordam a TRS vinculada à educação, podemos citar: “As representações sociais de licenciandos em Química sobre “Ser Professor”



(MIRANDA, 2014); “Representações Sociais de professores do ensino fundamental sobre afetividade na prática docente” (MORAIS, 2017a); “Relação professor-aluno e formação de professores do ensino superior: contribuições das representações sociais de estudantes do curso de Psicologia” (SANTOS, 2020); “Adolescência e atividades escolares: Representações Sociais de professores da educação básica de Ituiutaba” (PEREIRA, 2017); “Avaliação educacional: percepções e Representações Sociais de docentes na educação básica” (BARCELLOS, 2019); “Representações Sociais de docentes do ensino básico sobre suas práticas: pedagogia tradicional ou pedagogia nova” (LOUREIRO, 2017) e “Representação Social e docência: um estudo sobre a formação dos licenciandos da UFRN a partir do programa institucional de bolsa de iniciação a docência (PIBID)” (MORAIS, 2017b).

A TRS também está presente em trabalhos que abrangem a Educação do Campo: “Representações sociais de educandos do curso de licenciatura em Educação do Campo sobre a violência (RIBEIRO, 2016); “Escritas de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM: um estudo na perspectiva das Representações Sociais” (GOMES, 2018) e “Representações Sociais sobre o campo de professores egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo FAE – UFMG” (NUNES, 2019).

Ribeiro (2016) analisou as formas de pensar, sentir e agir dos educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da UFMG em relação à violência no campo, a partir da Teoria das Representações Sociais. O autor considerou que a violência no campo brasileiro tem origem histórica, desde o processo de colonização (1500) até a atualidade. Como resultados, indicou que a experiência da violência, seja pessoal, coletiva ou a partir da memória de um povo, influencia as formas de representá-la. O autor concluiu ainda, que o envolvimento em movimentos sociais e no curso da LECampo também se mostrou como elemento importante para a dinâmica representacional e para as mudanças de posicionamento dos discentes.

Gomes (2018) investigou as Representações Sociais de Escrita de graduandos de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri. A autora buscou compreender como e o que os graduandos pensam, sentem e agem em relação à escrita. Gomes (2018) afirmou que a escrita, tem sido vivenciada como um momento de conflito e tensão pelos estudantes da LECampo que adentram na Universidade. Afirma, ainda, que a escrita, mesmo no

século XXI, se constitui como elemento de um grande processo de exclusão, dado que pode silenciar muitas pessoas. A autora concluiu seu estudo afirmando que a universidade precisa se preparar para o acolhimento desses “outros” jovens que estão chegando, questionando sobre a necessidade do desenvolvimento de novas formas de formação.

O trabalho de Nunes (2019) teve como objetivo analisar as Representações Sociais dos professores egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG sobre o campo, cuja trajetória perpassa o contexto em que vivem. A autora considerou que as representações sociais de campo extrapolam o conceito geográfico, sendo constituído também pelo viés de território imaterial (simbólico, político e ideológico). A autora compreendeu 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.

A TRS também tem possibilitado fecundos estudos psicossociais no campo educacional e colabora na compreensão das conjunturas que envolvem o ensino, ao permitir entendimentos de processos como: construção da subjetividade do professor; compreensão da construção e reconstrução de saberes; condições de transformação do ensino, dentre outros (SOUSA; BÔAS; NOVAES, 2014). As mesmas autoras afirmam, também, que:

os trabalhos em representações sociais na área de educação exigem investigações aprofundadas, que recuperem o histórico da área e que, principalmente, não se restrinjam a identificar apenas processos e mecanismos de estruturação das representações sociais. A pesquisa em educação, ao se distinguir dos estudos realizados no âmbito de outras áreas, exige análises que permitam a identificação de processos de modificação, de transformação das representações, e possíveis caminhos de como fazê-lo (SOUSA; BÔAS; NOVAES, 2014, p. 857).

O estudo das Representações Sociais além de colaborar para a compreensão das conjunturas educacionais, nos oferece elementos para promovermos mudanças e construções de novos saberes. As mesmas autoras acrescentam que a TRS tem proporcionado “construir possibilidades de atuar na formação inicial e continuada de professores de forma a conscientizá-los e, sobretudo, transformar sua formação e posterior atuação” (SOUSA; BÔAS; NOVAES, 2014, p. 838).

A TRS tem potencial para gerar transformação no ensino por meio das interrelações de saberes, principalmente dos saberes do senso comum, do cotidiano. Sousa, Bôas e Novaes (2014, p. 839) afirmam, ainda, que:

O conhecimento acerca das representações desses professores, da interrelação que fazem dos saberes em seus grupos, como orientam a sua vida cotidiana na escola e a sua ação em classe, proporciona o desenvolvimento de ações que os levarão a aperfeiçoar seu trabalho.

A TRS tem colaborado para a compreensão dos processos que envolvem o campo educacional, além disso, tem gerado transformações positivas nesta área, ao contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Abric (1994, p.188 apud CRUSOÉ, 2004, p. 113) exemplifica com a questão da indisciplina:

[...] o problema de indisciplina em sala de aula, por parte do aluno, tão reclamado pelos professores como um elemento dificultador do processo ensino aprendizagem, pode ser compreendido a partir das representações que os professores e alunos têm do conceito de indisciplina, pois, tal teoria nos permitirá conhecer o senso comum dos professores e alunos sobre o conceito de indisciplina, acreditando que esse conhecimento interfere na ação dos sujeitos.

A TRS tem se mostrado ser uma ferramenta eficaz, com forte sustentação para fundamentar teoricamente este trabalho. Segundo Jodelet (2001, p. 22) “os estudos das RS contribuem na elucidação dos processos cognitivos e na compreensão do indivíduo que é fruto também de suas interações sociais”.

Desta forma, ao buscar compreender o papel do curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo na construção das representações sobre ser educador do campo, bem como, as motivações que levaram os participantes da pesquisa a cursarem a Licenciatura em Educação do Campo, uma possível contribuição deste estudo será auxiliar os professores do curso no planejamento de suas práticas pedagógicas. Segundo Crusoé (2004, p. 114):

Se entendermos que os comportamentos dos sujeitos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas sim pela representação dessa situação, as pesquisas a partir dessa perspectiva abrem possibilidades de verificação das práticas escolares, tomando como ponto de partida o conteúdo das representações.

Acreditamos que o reconhecimento e a percepção das representações dos participantes envolvidos nesta pesquisa sobre o que é ser educador do campo, seus desafios e suas lutas possivelmente fomentarão reflexões. Por meio da reflexão e dos

questionamentos muitas mudanças podem ser germinadas, tanto nos docentes quanto nos discentes, o florescimento dependerá das futuras ações. Tal pesquisa assume assim, relevância social e acadêmica.

## 5 METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se por ser um estudo qualitativo que visou compreender as representações sociais de licenciandos em Educação do Campo da UFTM sobre ser “educador do campo”.

Cabe ressaltar que o projeto que resultou nesta dissertação foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (CEP-UFTM) em 10/05/2019 (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE - 12812519.7.0000.5154). O supramencionado comitê considerou a pesquisa como sendo de relevância temática.

Os instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho foram: questionário, entrevista e grupo focal. Posteriormente à aplicação dos instrumentos de pesquisa, fizemos a triangulação com este material empírico construído.

A utilização da triangulação de dados, neste trabalho, considerou que os vários instrumentos de pesquisa podem contribuir para maior validade dos dados, permitindo, assim, uma compreensão mais aprofundada sobre as representações sociais de licenciandos em Educação do Campo da UFTM sobre ser “educador do campo”. Segundo Flick (2009) triangulação significa a produção de conhecimento por meio da combinação de diferentes métodos e/ou perspectivas teóricas com o objetivo de promover qualidade na pesquisa. Assim, o desenho metodológico compreendeu as seguintes fases:

- 1 - Trabalho de campo: questionário, entrevista e grupo focal;
- 2 - Triangulação de dados;
- 3 - Tratamento dos dados por meio da análise de conteúdo.

Como critério de tratamento dos dados utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1977). Para o processo de categorização foi considerada a literatura da área no que se refere aos aspectos relacionados ao tema educador do campo, apresentados no terceiro capítulo, e o referencial teórico adotado, a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1976) apresentada no quarto capítulo.

Esta etapa da pesquisa nos permitiu aprofundar nas representações sociais que envolvem o educador do campo e suas especificidades profissionais, bem como

nos permitiu subsidiar a discussão acerca dos resultados evidenciados pela presente pesquisa.

No decorrer deste capítulo aprofundaremos as etapas do caminho metodológico adotado, traremos a definição de cada instrumento de pesquisa escolhido, seguido da motivação por utilizá-los. Aprofundaremos também nos conceitos de triangulação e análise de conteúdo. Começaremos esse caminho relatando como se deu a escolha dos participantes da pesquisa.

## 5.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A população que participou deste estudo é formada por acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, ingressantes e concluintes, que aceitaram participar da pesquisa. O grupo dos ingressantes é composto por estudantes que entraram no segundo semestre de 2019 e estavam iniciando o primeiro período na época da construção dos dados (julho de 2019). Já o grupo dos concluintes é composto pelos estudantes que entraram no segundo semestre de 2015, com exceção de um aluno que entrou no segundo semestre de 2014 e por motivos pessoais ainda não havia se formado, concluindo o curso com a turma que ingressou em 2015/2. O segundo grupo estava concluindo o curso na época da construção de dados.

Primeiramente a coordenação da LECampo/UFTM enviou um questionário socioeconômico e de identificação, via e-mail, para todos os alunos que se encontravam no perfil relatado acima. Tal questionário tinha como função nos auxiliar na seleção do universo dos participantes deste estudo. O critério a ser utilizado como seleção seria o de maior diversidade dos estudantes, quanto à idade, formação no que tange ao ensino médio, profissão e localização da residência. Pretendíamos, com isso, formar um grupo mais diversificado possível, contendo o maior número de perfis dos estudantes.

Utilizaríamos o critério de saturação como instrumento epistemológico para embasar o recorte da pesquisa, sendo no mínimo cinco ingressantes e cinco concluintes.

Ao ser enviado o questionário via endereço eletrônico obtivemos a resposta de oito concluintes e de nove ingressantes, e como o número era aproximadamente compatível com o número de participantes que pretendíamos para a pesquisa e

pensando na possibilidade de desistência, optamos por não excluir nenhum estudante que manifestou interesse em participar deste estudo. Assim, o critério utilizado não foi mais o de saturação, mas sim o de contemplarmos todos os participantes que mostraram interesse em contribuir com esta pesquisa.

Desta forma tivemos um total de 17 participantes, sendo 11 pertencentes ao sexo feminino e 6 ao sexo masculino. Deste total, 3 participantes exerciam alguma atividade remunerada, 11 não trabalhavam no período da construção dos dados e 3 discentes afirmaram exercer alguma atividade remunerada apenas eventualmente (Quadro 1).

Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa

<b>VARIÁVEIS</b>	<b>INGRESSANTES (09 ALUNOS)</b>	<b>CONCLUINTES (08 ALUNOS)</b>	<b>TOTAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA (17 ALUNOS)</b>
<b>SEXO</b>			
Feminino	06	05	11
Masculino	03	03	06
<b>FAIXA-ETÁRIA</b>			
Até 22 anos	08	-	08
De 23 a 32 anos	01	06	07
De 33 a 42 anos	-	-	00
De 43 a 52 anos	-	02	02
<b>ATIVIDADE REMUNERADA</b>			
Exercem atividade remunerada	01	02	03
Não exercem atividade remunerada	08	03	11
Exercem atividade remunerada eventualmente	-	03	03
<b>LOCALIDADE DE RESIDÊNCIA</b>			
Município e comunidades de Rio Pardo de Minas – MG	06	07	13
São José dos Campos – SP	01	-	01
Uberaba – MG	01	01	02
Pirapora – MG	01	-	01

Fonte: Elaborado pela Autora, 2021

Quanto à faixa-etária dos participantes, 08 alunos dos 09 ingressantes, no período da construção dos dados, tinham até 22 anos. Já os concluintes, 06 discentes de um total de 08 participantes tinham entre 23 a 32 anos. Tivemos apenas 02 participantes da pesquisa, ambos concluintes, com idade acima de 40 anos.

No que diz respeito à localidade na qual vivem estes alunos, 13 residem no município de Rio Pardo de Minas/MG ou em alguma comunidade deste município, 2 alunos vivem em Uberaba/MG, 1 discente é de Pirapora/MG e tivemos, ainda, 1 participante de São José dos Campos/SP. Devido à forte presença de Rio-Pardenses como participantes desta pesquisa, sentimos a necessidade de contextualizar um pouco sobre a relação desta cidade com a Licenciatura em Educação do Campo.

Rio Pardo de Minas é um município brasileiro pertencente ao estado de Minas Gerais. Segundo dados do IBGE, localiza-se no “Norte de Minas Gerais, micro-região Salinas. O aspecto geral do seu território é montanhoso, situado próximo a Serra Geral” (PORTAL DAS CIDADES DO IBGE, 2017). Traremos uma fala de uma participante da pesquisa (nome fictício) que nos ajudará a compreender um pouco sobre a atividade econômica da cidade.

Rio Pardo é uma cidade pequena, às vezes nós falamos que existe a cidade e a zona rural, mas o município em si é rural. O que sustenta o município, as comunidades rurais e a sede é a agricultura familiar. O município é rural, 60% da população é rural (MARGARIDA, 2019).

Informações do site da Prefeitura da cidade de Rio Pardo de Minas confirmam essa visão da discente da LECampo da UFTM sobre o município ser rural.

A povoação (do município de Rio Pardo de Minas) teve sua origem na mineração de ouro e diamantes praticada por Portugueses, nas serras do atual distrito de Serra Nova. Predominavam em todo o município as grandes fazendas de propriedades dos primeiros povoadores portugueses, que as exploravam com os trabalhos dos escravos negros. E desde aquela época toda a atividade econômica do município girava em torno da agricultura e da mineração (RIO PARDO DE MINAS, [2017]).

Traremos em seguida dois mapas, por meio do Mapa 1 conseguimos visualizar a localização da cidade de Rio Pardo no estado de Minas Gerais. Já o Mapa 2 representa as instituições federais dentro do país que oferecem o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

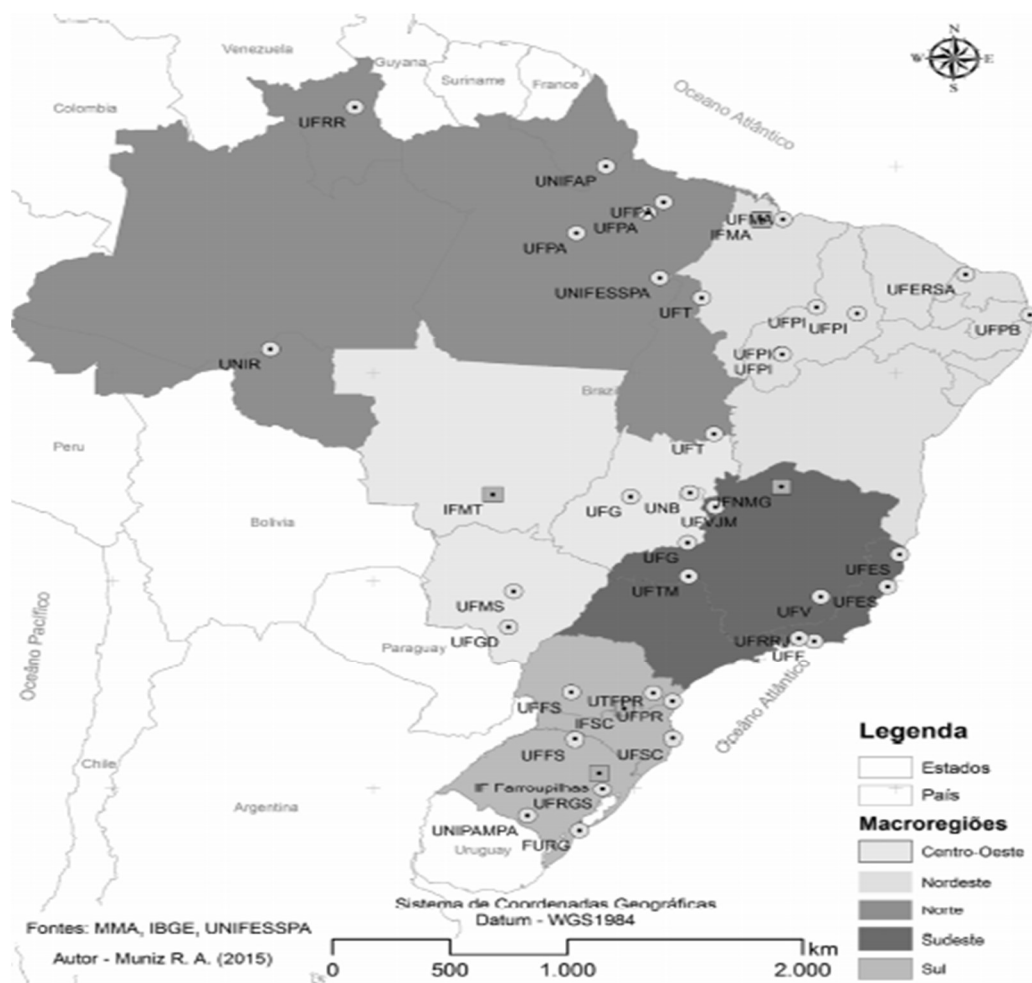


Mapa 1 – Mapa da Localização da Cidade de Rio Pardo de Minas em Minas Gerais



Fonte: Raphael Lorenzeto de Abreu, 2006

Mapa 2 – Mapa do Brasil contendo as instituições federais de ensino superior que ofertam o curso de Licenciatura em Educação do Campo



Fonte: Muniz (2015) *apud* Hage, Silva e Brito (2016, p. 156)

Comparando os dois mapas percebemos que a cidade de Rio Pardo de Minas está localizada relativamente próxima a várias instituições federais que ofertam o

curso de Licenciatura em Educação do Campo, como a UFMG, UFVJM, UFV, etc (Mapa 2). A localização da cidade, juntamente com o fato de o município possuir várias comunidades rurais e ter a agricultura como uma atividade econômica importante, provavelmente, podem ser motivos que influenciaram os jovens e adultos do município a procurarem essas instituições para se graduarem.

Segundo relato dos participantes da pesquisa, o número de Rio-Pardenses que estão cursando, ou já se graduaram no curso de Licenciatura em Educação do Campo, é relativamente alto. Traremos relatos dos discentes no capítulo 6, quando abordaremos as representações dos participantes da pesquisa sobre a realidade do mercado de trabalho para o educador do campo.

## 5.2 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Conforme relatamos acima, os instrumentos de construção de dados utilizados nesta pesquisa foram questionários, entrevista e grupo focal.

### 5.2.1 Questionário

Iniciamos nosso trabalho de campo com a aplicação de um questionário socioeconômico e de identificação encaminhado via mensagem eletrônica, pela coordenação da LECampo/UFTM, para todos os ingressantes e concluintes do curso.

Neste e-mail, além do link para responderem ao questionário, foram encaminhadas, também, explicações sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mas os participantes só assinaram o TCLE no momento da entrevista individual, quando tiveram a oportunidade de ler o documento com a pesquisadora e tirar suas dúvidas.

O questionário socioeconômico e de identificação (APÊNDICE A) é composto por questões abertas e fechadas. A primeira parte do questionário contém apenas questões de identificação (dados pessoais), a segunda parte do questionário contém questões socioeconômicas e uma questão aberta sobre o objeto de estudo, definição de “educador do campo”.

Segundo Gil (2018, p. 121)

[...] construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa.

Os dados pessoais e as questões socioeconômicas tinham dupla função, quais sejam, auxiliar na seleção dos participantes deste estudo e caracterizar o grupo social investigado. Assim, foi possível detectarmos e analisarmos o perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa, conforme apresentamos anteriormente.

A última questão do questionário nos auxiliou também a compreensão da definição de educador do campo feito por cada participante da pesquisa, definição feita de forma espontânea e livre. Tal questão, juntamente com o conhecimento do perfil destes participantes, nos auxiliou na análise dos dados, completando dados obtidos por meio dos outros instrumentos e nos ajudando na comparação das informações.

## **5.2.2 Entrevista**

Logo após a resposta ao questionário, marcamos com cada estudante da LECampo que optou por participar deste estudo, uma entrevista individual e semiestruturada (APÊNDICE B). Entrevistamos no total oito concluintes e nove ingressantes e objetivamos com esta etapa aprofundar o conhecimento das representações sobre ser educador do campo de cada subgrupo.

As entrevistas, um total de 17, foram realizadas no ambiente dos alunos, onde eles têm aulas, nas unidades da UFTM. A sala foi devidamente reservada com antecedência, sendo um local que proporcionou conforto e sigilo. Os alunos se mostraram bem à vontade durante todo o processo, expressando e relatando suas vivências com intensidade. Apesar de, no total, termos realizado um número grande de entrevistas, viver este processo foi bem gratificante, ouvir os relatos dos próprios alunos, cercado por suas emoções, trouxe a pesquisadora apropriação com os relatos de vida de cada um e satisfação em poder participar singularmente deste momento.

Começamos as entrevistas com a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No documento fica claro que a identificação do participante será de conhecimento apenas dos pesquisadores, sendo garantido a eles sigilo, privacidade e confidencialidade nos relatórios da pesquisa. As

entrevistas foram gravadas, com o consentimento dos participantes, para posteriormente serem transcritas de forma que nenhuma informação importante se perdesse.

Para Michael (2009) entrevista é uma conversa metódica, de natureza profissional, entre duas pessoas, de modo que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto. Segundo a mesma autora, na entrevista semiestruturada o entrevistado tem liberdade para conduzir a direção da conversa, sendo permitido a ele explorar mais as questões que desejar. Gil (2018, p. 109) afirma que “a entrevista é uma das técnicas de construção de dados mais utilizadas no âmbito das ciências sociais”.

Nesta etapa tivemos a oportunidade de conhecer e compreender de forma mais aprofundada e individualizada questões referentes à motivação para o ingresso dos participantes na LECampo, suas perspectivas profissionais, a visão que cada um possui da profissão “educador do campo”, bem como as vantagens e desvantagens desta profissão.

As entrevistas individuais nos trouxeram dados importantes, contribuindo muito no aprofundamento dos objetivos propostos neste estudo. Neste sentido os instrumentos de construção de dados utilizados se complementam no percurso de compreensão do objeto de estudo, tornando os resultados mais confiáveis.

### **5.2.3 Grupo Focal**

A fim de aprofundar ainda mais o conhecimento das representações sociais dos participantes da pesquisa, fizemos dois grupos focais, um com os concluintes e outro com os ingressantes. Michael (2009) define grupo focal como sendo uma entrevista em profundidade, com um grupo que possui características comuns e que conhecem o foco da discussão. As discussões do grupo são mediadas por um moderador que incentiva a troca de experiências, a interação sobre suas ideias, sentimentos, valores, dificuldades, soluções etc. A mesma autora acrescenta ainda que, “trata-se de uma técnica que extrai informações, geralmente não visíveis numa construção de dados comum ou individual” (MICHAEL, 2009, p. 69).

No grupo focal dos concluintes participaram cinco estudantes, três justificaram a ausência por terem outros compromissos relacionados com atividades extra envolvendo a conclusão no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Já no

grupo focal dos ingressantes, todos interessados estavam presentes. A autora desta dissertação foi a mediadora dos grupos, vale ressaltar novamente que esta possui graduação em Psicologia estando munida, assim, de condições técnicas e intelectuais para a condução de tal atividade.

O ambiente onde foram realizados os grupos focais foi o mesmo das entrevistas, salas da UFTM reservadas com antecedência. Percebemos que este local, provavelmente por ser o ambiente dos alunos, proporcionou aos discentes segurança e confiança. Os alunos participaram dos grupos focais com empenho, demonstravam estar gostando de relatar suas vivências e conhecer as experiências e os pontos de vista de seus colegas. Para a pesquisadora, também foi enriquecedor participar deste momento e conduzi-lo. Foi um momento único, repleto de descobertas e relatos que aprofundaram nossos conhecimentos sobre as percepções dos participantes da pesquisa.

Na condução dos grupos focais seguimos um roteiro (APÊNDICE C), lembrando que este roteiro serviu como orientação, não foi utilizado de forma rígida e suas etapas se adequavam ao que o grupo trazia durante o processo. Os grupos focais foram gravados em áudio e vídeo. Explicamos para os participantes que somente as falas presentes nas filmagens é que seriam analisadas, sendo um instrumento adicional para auxiliar na transcrição, pois, devido ao número de participantes, o gravador poderia ser insuficiente para distinguirmos a fala de todos.

Souza e Zioni (2003) comentam pontos práticos sobre a operacionalização do grupo focal. Para elas, tal grupo deve ser composto por cerca de 7 a 15 indivíduos que compartilhem uma identificação referente ao tema estudado. O tempo de duração não deve ultrapassar uma hora e meia, com exceção do primeiro encontro. Afirmam também que, devem ser realizadas tantas reuniões quantas forem necessárias para o entendimento do tema ou quantas o grupo aceitar.

Segundo as mesmas autoras, a essência do grupo focal consiste na interação entre os participantes a partir de tópicos fornecidos pelo pesquisador com o objetivo de construir dados. O pesquisador que conduz o grupo focal, deve garantir que todos participem, impedindo que alguém monopolize a conversa ou que se instaure um clima agressivo ou muito tenso.

O grupo focal com os concluintes teve duração de 1 hora e 24 minutos, e o grupo focal com os ingressantes, duração de 48 minutos. Estes encontros foram considerados suficientes para a construção de dados com vistas a aprofundarmos nas

questões anteriormente abordadas nas entrevistas. Todos os participantes interagiram entre si e com a mediadora de modo harmonioso e comprometido e não foi gerado, em momento algum, clima agressivo ou tenso entre os envolvidos.

Solicitamos aos participantes no início do grupo focal que abordassem em suas falas pontos relevantes, os quais estavam descritos em uma folha entregue a cada um (Quadro 2). Explicamos que os pontos relevantes não precisavam ser abordados na sequência colocada no papel, eles poderiam ser discutidos de acordo com o interesse do grupo.

Quadro 2 – Pontos relevantes a serem abordados no grupo focal

<b>Pontos relevantes a serem abordados no grupo focal</b>
1- A profissão “educador do campo”.
2- A motivação para cursar a Licenciatura em Educação do Campo.
3- Pontos positivos e negativos de cursar a LECAMPO.
4- Suas perspectivas profissionais.

Fonte: Elaborada pela autora, 2019

Desta forma foi possível trazermos como foco para a discussão em grupo questões como: a motivação ao ingresso no curso; pontos positivos e negativos de cursar a LECampo; definição de “educador do campo” e as perspectivas profissionais de cada participante.

Usamos como estímulo para o debate em grupo duas imagens, as Figuras 1 e 2, apresentadas separadamente. Essas imagens foram encontradas facilmente na internet colocando como palavras-chave “Educação do Campo”. Encontramos nesta busca várias imagens relacionadas ao tema, depois fizemos uma seleção e escolhemos duas para alcançar o objetivo de estimular nos participantes da pesquisa, falas relacionadas aos pontos positivos e negativos da profissão educador do campo.

Cada figura suscitou no grupo lembranças, experiências e conhecimentos com os quais o grupo desenvolveu suas discussões, enfatizando durante este percurso os quatro pontos relevantes acima apresentados.

Figura 1 – Primeira imagem apresentada no grupo focal



Fonte: Associação de estudos orientação e assistência rural, 2014

Figura 2 – Segunda imagem apresentada no grupo focal



“Fechamento de escolas rurais obriga crianças a passar mais tempo na estrada que em aula”.  
Fonte: Oliveira, 2017

A figura 1 foi escolhida por explicitar a coletividade e a relação existente entre educação do campo e as práticas profissionais dos moradores do campo, já a figura 2 teve como motivação o fato de evidenciar dificuldades enfrentadas pelos estudantes que vivem no campo, podendo despertar, discussões relacionadas ao fechamento de escolas do campo, as condições de transporte e as condições das estradas.

Carlini-Cotrim (1996) ressalta que o grupo focal tenta captar o processo de construção de opiniões dos participantes, por meio da discussão em grupo. As pessoas podem mudar de opinião sobre um assunto ou fundamentam melhor sua posição inicial. Os grupos focais trouxeram dados importantes para este estudo, trazendo novas informações, ao aprofundar e complementar os dados obtidos anteriormente por meio da entrevista e do questionário.

### 5.3 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

O conceito de triangulação, segundo Teixeira, Nascimento e Antonialli (2013), relaciona-se à utilização de múltiplos pontos de visão para a localização de objetos. Santos e colaboradores (2020) afirmam que o conceito provém das ciências exatas e posteriormente propagou-se para diversas outras áreas de pesquisa, devido à possibilidade de tornar mais confiável os resultados de um estudo.

Nesta pesquisa utilizamos a estratégia da triangulação de dados, com a qual as informações construídas no grupo focal foram contrastadas com os dados levantados por meio das entrevistas individuais e do questionário. Tal procedimento traz, segundo Souza e Zioni (2003, p. 78), “uma maior validade dos dados e uma inserção mais aprofundada dos pesquisadores no contexto de onde emergem os fatos, as falas e as ações dos sujeitos”.

Flick (2009) afirma, também, que o conceito de triangulação é muito utilizado em pesquisas qualitativas, mesmo antes de ser conceituado sistematicamente por Denzin (1970): “[...] muitos dos estudos considerados clássicos na pesquisa qualitativa não usaram o conceito explicitamente, e sim foram realizados segundo os princípios e práticas do que agora se discute como triangulação” (FLICK, 2009, p. 58).

Segundo Duarte (2009) o responsável pela ampliação e utilização do termo “triangulação” foi Denzin (1989), ele descreveu quatro tipos diferentes de “triangulação”.

A “triangulação de dados” refere-se à recolha de dados recorrentes a diferentes fontes. Denzin propõe que se estude o fenômeno em tempos, espaços e com indivíduos diferentes. Na “triangulação do investigador”, os investigadores recolhem dados independente uns dos outros sobre o mesmo fenômeno em estudo e procedem à comparação de resultados. [...] “Na triangulação teórica”, são usadas diferentes teorias para interpretar um conjunto de dados de um estudo, verificando-se a sua utilidade e capacidade. Na “triangulação metodológica”, são utilizados múltiplos métodos para



estudar um determinado problema de investigação (DUARTE, 2009, p. 11-12).

Neste estudo utilizamos a triangulação de dados, oriundos de três diferentes instrumentos de construção de dados, questionário, entrevistas e grupo focal, conforme já enunciado. Segundo Duarte (2009) o objetivo da confrontação entre os instrumentos de construção de dados complementar informações, levantar contradições e permitir um retrato mais completo do fenômeno em estudo.

Este método se tornou uma forma de integrar diferentes perspectivas em volta do fenômeno em estudo e os investigadores se tornaram mais críticos frente aos dados construídos (DUARTE, 2009).

A combinação das informações e dos dados advindos do questionário, da entrevista e do grupo focal se mostraram satisfatórios para respondermos aos objetivos que este estudo se propôs. A triangulação se mostrou, assim, uma abordagem eficiente, permitindo-nos uma compreensão abrangente e aprofundada sobre as representações sociais dos licenciandos em Educação do Campo da UFTM sobre ser “educador do campo”.

## 5.4 TRATAMENTO DOS DADOS

A TRS normalmente utiliza dois instrumentos para tratamento dos dados: Análise de Conteúdo ou Análise de Discurso. Neste trabalho utilizamos a técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977).

### 5.4.1 Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é uma das técnicas de tratamento de dados de pesquisa mais antigas que existe. Segundo Silva, Gobbi e Simão (2005, p. 73) “A análise de conteúdo esteve presente desde as primeiras tentativas da humanidade de interpretar os antigos escritos, como as tentativas de interpretar os livros sagrados”.

A análise de conteúdo proposta por Bardin em 1977 sofreu influência de outros pesquisadores, como Berelson, mas a autora teve e tem grande reconhecimento em sua obra por aprofundar e configurar o método de forma bem detalhada. “Em 1977, foi publicada uma obra notável sobre análise de conteúdo, na qual o método foi

configurado em detalhes: Bardin, *L'analyse de contenu*, que serve de orientação até os dias atuais” (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005, p. 73).

Bardin (1977, p. 38) afirma que “[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A mesma autora ainda afirma que “o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados” (BARDIN, 1977, p. 38). É a resposta aos objetivos da pesquisa que o pesquisador está em busca.

Em sua obra, Bardin organiza o método em etapas que precisam ser seguidas de forma cronológica: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e, 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise, segundo a mesma autora, representa o momento de escolha dos documentos a serem submetidos à análise, é nesta etapa que o pesquisador definirá o corpus da investigação. Ela compreende também, o primeiro contato do pesquisador com os documentos a analisar e a preparação do material reunido como, por exemplo, a transcrição de entrevistas e/ou de outros instrumentos de construção de dados.

Na segunda etapa, a exploração do material, o pesquisador aprofunda na exploração do corpus da pesquisa. Segundo Bardin (1977, p. 101) esta é uma fase “longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Nesta etapa ocorre o desmembramento do texto em unidades e o reagrupamento destas unidades em categorias.

A autora ainda aponta que as categorias podem ser boas e más, para a construção de boas categorias, que auxilie os pesquisadores positivamente no seu trabalho, deve-se seguir cinco características:

- A exclusão mútua: esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão. [...];
- A homogeneidade: o princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização. [...];
- A pertinência: uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido. [...] O sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação [...];
- A objetividade e a fidelidade: [...] o organizador da análise deve definir claramente as variáveis que trata, assim como deve precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria;

- A produtividade: [...] um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos. (BARDIN, 1977, p. 120-121).

Já na última etapa (o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação) os resultados retirados do corpus “são tratados de maneira a serem significativos e válidos [...] permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (BARDIN, 1977, p. 101).

#### **5.4.2 O processo de categorização**

Para que os dados obtidos por meio da triangulação de dados fossem passíveis de discussão, foram analisados segundo a análise de conteúdo, conforme relatamos anteriormente.

Primeiramente fizemos as transcrições das entrevistas e do grupo focal e reunimos todo o corpus da investigação. Após essa fase fizemos a leitura deste material, o que Bardin chama de leitura flutuante. Na leitura flutuante (pré-análise) o pesquisador “estabelece contato com os documentos a analisar deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1977, p. 96). Todos os dados construídos por meio das falas (transcrições das entrevistas e dos grupos focais) e por meio da escrita (questão aberta do questionário) passaram por pequenas correções linguísticas, sem alteração das ideias presentes nestes conteúdos.

Em seguida passamos para a segunda fase e começamos a tratar o corpus da pesquisa (a exploração do material). Iniciamos a codificação dos dados em busca de organizar nosso material em categorias. Segundo Bardin (1977, p. 117) “[...] as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupadas em razão das características comuns destes elementos”. A mesma autora afirma que a análise categorial seria uma “operação de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos.” (BARDIN, 1977, p. 153).

Buscando a estruturação das categorias deste trabalho, todas as transcrições das entrevistas, dos grupos focais e as respostas dos questionários foram lidos e relidos até que conseguíssemos elaborar as categorias globais e as categorias iniciais

que respondessem aos objetivos da pesquisa e que fossem condizentes com as falas dos participantes da pesquisa.

Diante do discurso dos estudantes e embasadas em toda revisão bibliográfica realizada para este estudo, criamos três categorias globais que representam o caminho que os estudantes percorreram ou pretendem percorrer pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo e suas visões sobre a profissão educador do campo.

A primeira categoria global é a “Escolha da Profissão”, que nos traz as motivações dos estudantes para ingressarem no curso de Licenciatura em Educação do Campo, já nos responde a um dos objetivos desta pesquisa. A segunda categoria global é a “Formação”, que retrata as experiências formativas que os alunos experienciaram ou pretendem experimentar durante a graduação, contendo todas as particularidades desta licenciatura. A terceira categoria global, “Dimensão Profissional”, engloba todas as falas referentes à profissão de professor e de “educador do campo”.

Importante apontar que criamos um código para cada participante da pesquisa para facilitar na análise e interpretação dos dados, cada código contém um nome fictício escolhido por cada participante, seguido da letra “I” ou “C”, sendo a letra “C” indicativa de aluno concluinte e a letra “I” de aluno ingressante. Em seguida identificamos a idade do participante à época da construção de dados e, por último, mais uma letra com o intuito de identificar o instrumento de pesquisa (Q- questionário/ E-entrevista/ GF- grupo focal).

Para exemplificarmos: em Izaura (C/27/E) este código representa uma participante que está concluindo o curso, possuía 27 anos (na época da construção de dados - julho de 2019) e o trecho da fala utilizado é retirado da entrevista individual.

Detalharemos a seguir por meio de quadros a descrição de cada categoria com suas definições, categorias iniciais e exemplos. O quadro 3 representa a categoria “Escolha da Profissão” com suas categorias iniciais: Oportunidade e Influência. Traremos um exemplo de um aluno concluinte e outro de um aluno ingressante para cada categoria inicial.

Quadro 3 – Categoria 1. Escolha da Profissão

<b>Categoria 1 - Escolha da Profissão</b>		
Termos ou expressões que indiquem as motivações que os participantes apontaram para o ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo, envolvendo oportunidades e influências vividas.		
<b>Categorias Iniciais</b>	<b>Critérios</b>	<b>Exemplos</b>
1.1 Oportunidade	Termos ou expressões que se relacionam com o surgimento de oportunidades para cursar um ensino superior.	<p>Margarete (C/23/GF): Eu acho que quando eu ingressei foi uma oportunidade que tive de estudar, não sabia ao certo como seria.</p> <p>Karen (I/18/GF): Eu entrei na LECampo pela oportunidade, no começo mesmo não era o que eu queria, mas estou aqui e estou gostando. [...] é uma oportunidade e não podemos perder a oportunidade.</p>
1.2 Influência	Termos ou expressões que indicam que o ingresso na LECampo se relaciona com a influência de amigos, familiares ou outras pessoas que sugeriram este curso aos participantes, bem como as influências por experiências vividas, sejam profissionais ou escolares.	<p>Bruno Antônio (C/24/E) - Eu nem sabia o que era Educação do Campo, tinha uma tia da minha esposa que falou que era bom. Só que ela não deu detalhes do que era. Nós fizemos a inscrição e viemos prestar o vestibular.</p> <p>Moisés (I/20/E): Em primeiro momento foi pelo incentivo dos meus amigos, eles falavam que era muito bom e que o ensino era ótimo. Além de ser um ensino superior, para quem mora na zona rural é um grande avanço.</p>

Fonte: Elaborado pela Autora, 2020

O quadro 4 representa a categoria “Formação”, que possui como categorias iniciais: (i) Concepções sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo; (ii) Pedagogia da alternância; e (iii) Aprendizagem e trocas de conhecimento.

Quadro 4 – Categoria 2. Formação

<b>Categoria 2 – Formação</b>		
<p>Termos ou expressões que relatam as condições de existência do curso de Licenciatura em Educação do Campo e expressões que retratam as experiências formativas no processo de formação deste curso, englobando aspectos como a Pedagogia da Alternância, aprendizagens, especificidades deste tipo de formação e as motivações que levaram os discentes a cursarem e permanecerem no curso.</p>		
<b>Categorias Iniciais</b>	<b>Crítérios</b>	<b>Exemplos</b>
<p>Concepções sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM</p>	<p>Termos ou expressões relacionadas as concepções dos participantes acerca do curso da LECampo e da sua criação e permanência dentro da UFTM. Abarca, também, as sugestões que os estudantes fizeram tanta para o curso quanto para a instituição que os abriga.</p>	<p>Izaura (C/27/E): Sem a LECampo nenhum de meus colegas estariam na universidade. A Licenciatura em Educação do Campo veio para integrar o campo com a cidade para mostrar que nós do campo também temos que ter os mesmos direitos dos da cidade.</p> <p>Suzana (I/19/E): [...] tem um curso voltado para a Educação do Campo e nós moramos no CAMPO é uma oportunidade de você ocupar este espaço. Ele está destinado a você, que é do campo. [...] é um espaço que nós temos que ocupar!</p>
<p>Pedagogia da Alternância</p>	<p>Termos ou expressões que retratam as concepções dos participantes quanto a Pedagogia da Alternância, trazendo os aspectos positivos e negativos do tempo-escola, do tempo-comunidade e de vivenciar tal pedagogia.</p>	<p>Sílvio (C/25/E): [...] eu consigo trabalhar, estudar e consigo adquirir conhecimento significativo, talvez até mais do que se eu estivesse estudando em um curso regular que estudaria todo dia.</p> <p>Ana (I/18/E): Aqui nós estamos em sintonia com os professores, lá eles estarão conosco, mesmo distante eles vão nos ajudar, orientar. Eles falaram que vão nos visitar.</p>
<p>Aprendizagem e trocas de conhecimento</p>	<p>Termos ou expressões que se relacionam aos processos de ensino e aprendizagem na LECampo, especificando como se estabelecem as trocas de conhecimento, o diálogo entre os discentes e os docentes e o que isso proporciona, bem como as vantagens para os participantes de cursarem a LECampo e os termos relacionados ao desenvolvimento de questões afetivas após o ingresso no curso.</p>	<p>Margarida (C/46/E): O curso aqui contribui para isso, para nós vermos que o conteúdo é importante, mas tem maneiras, tem mecanismos de trabalhar que contribui para a aprendizagem do aluno.</p> <p>Moisés (I/20/E): [...] porque o método de ensino aqui é bem mais amplo do que na escola. Aqui eles pegam o nosso conhecimento e o deles e tentam fazer um apanhado.</p>

Fonte: Elaborado pela Autora, 2020

O quadro 5 representa a categoria “Dimensão Profissional” suas categorias iniciais são: (i) Visão geral sobre educação; (ii) Visão sobre a Educação do Campo e sobre as condições de trabalho das escolas do campo; e (iii) Perspectivas profissionais.

Quadro 5 – Categoria 3. Dimensão Profissional

<b>Categoria 3 - Dimensão Profissional</b>		
Termos ou expressões que retratem as concepções dos participantes sobre a educação, sobre a Educação do Campo, as condições de existência e de trabalho das escolas do campo e as perspectivas profissionais futuras dos participantes.		
<b>Categorias Iniciais</b>	<b>Crítérios</b>	<b>Exemplos</b>
1 Visão geral sobre educação	Termos ou expressões que retratam as visões dos participantes sobre a educação de forma geral, concepções globais envolvendo todas as licenciaturas, características profissionais comuns a todos os profissionais da área da educação.	Maia (C/52/E): O pensamento do educador é um só. É contribuir para uma ampliação de uma visão de mundo do educando. É proporcionar novas experiências. Então, isso nós aprendemos em qualquer lugar.  Bruna (I/18/E): Ser professora é conhecer várias realidades, várias pessoas e poder ajudar também.
2 Visão sobre a Educação do Campo e sobre as condições de trabalho das escolas do campo	Termos ou expressões que retratam as concepções dos participantes quanto as definições e visões sobre a Educação do Campo, bem como relatos quanto a realidade e condições de existência das escolas do campo, as condições profissionais deste educador e as desvantagens desta profissão.	Bruno Antônio (C/24/Q): É trocar conhecimento e valorizar os saberes tradicionais dos camponeses. [...] Relacionando seus saberes e interligando-os com o científico.  Suzana (I/19/GF): Eu acho que é uma profissão de troca. Ser educador do campo o próprio nome diz, a sua base é o campo, o seu trabalho surgiu a partir do campo. Depois quando você forma vai levar o conhecimento que adquiriu para aquele mesmo campo, mas com outra visão, uma visão bem mais especificada que pode ajudar a melhorar a vida das pessoas do campo.
3 Perspectivas profissionais	Termos ou expressões que retratam as concepções dos participantes sobre o mercado de trabalho, bem como as perspectivas profissionais dos participantes após o término do curso, abrangendo todas as	Margarida (C/46/E): Eu não sei se vou para a sala de aula ou não. Porque está muito complicado, você termina uma graduação e depois você precisa estudar mais para poder fazer um concurso e

	possibilidades que um curso superior disponibiliza.	passar. Eu acredito que se surgir uma oportunidade eu topo.  Maahwek(I/26/GF): ser professor não é uma escolha, mas é uma questão pessoal mesmo. [...] É uma escolha, só que para mim neste momento passou de ser escolha, passou de ser importante, já virou... já impregnou.
--	---	--

Fonte: Elaborado pela Autora, 2020

Com o objetivo de conseguirmos separar as falas de todos os participantes da pesquisa, dentro destas categorias relatadas acima, de forma a ser possível a análise e interpretação dos dados, fizemos dois quadros, um contendo todas as falas dos concluintes (quadro geral das categorias para os concluintes) e outro contendo as falas dos ingressantes (quadro geral das categorias para os ingressantes).

Posteriormente lemos novamente as transcrições das entrevistas, dos grupos focais e as respostas dos questionários, de forma bem detalhada e grifamos as partes referentes à cada categoria/categoria inicial, buscando a identificação e a separação dos termos específicos de cada categoria.

Criamos uma legenda de cores, na qual cada cor representava um participante da pesquisa dentro de sua categoria (ingressante ou concluinte). Em seguida os trechos foram recortados das transcrições e colados no “Quadro geral das categorias para os concluintes” ou no “Quadro geral das categorias para os ingressantes” para que se agrupassem todas as falas de todos os participantes referentes aos mesmos assuntos. Separamos as falas dos concluintes e dos ingressantes em quadros diferentes para futuras comparações das informações.

O quadro geral das categorias para os concluintes contempla todas as categorias globais e categorias iniciais e traz de forma completa as falas dos concluintes referentes a cada uma destas categorias. Da mesma forma elaboramos o quadro geral das categorias para os ingressantes e por meio destes dois quadros conseguimos analisar as informações e comparar os dados dos ingressantes e concluintes. No próximo capítulo abordaremos os resultados e as discussões a partir dos dados construídos.



## 6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo traremos a análise e a interpretação dos resultados das três categorias construídas por meio do processo de categorização de Bardin. Os resultados apresentados aqui são frutos da combinação dos dados de três instrumentos de pesquisa (questionário, entrevista e grupo focal). Estes dados foram, ainda, fundamentados na literatura.

A construção dos quadros gerais das categorias (APÊNDICES D e E), conforme relatamos anteriormente, nos trouxe uma maior segurança no momento de analisar e interpretar as informações construídas à luz da TRS e do levantamento bibliográfico realizado sobre o tema “educador do campo”.

As discussões seguintes serão realizadas por seções e separadas conforme as categorias apresentadas no capítulo anterior. Desta forma, a análise dos dados está aqui apresentada em três momentos:

- 1) “As representações sobre as motivações que levaram à escolha profissional”;
- 2) “As representações sobre a formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo”; e
- 3) “As representações sobre a dimensão profissional do educador do campo”.

Ressaltaremos, novamente, sobre a criação de um código utilizado para distinguir a fala de cada participante da pesquisa. Cada código contém um nome fictício, seguido da letra “I” ou “C” (ingressante ou concluinte), em seguida identificamos a idade do participante e, por último, trazemos mais uma letra com o intuito de caracterizar o instrumento de pesquisa (Q para questionário, E para entrevista e GF para grupo focal).

No decorrer deste capítulo traremos falas dos participantes acompanhados deste código. Essas falas nos ajudaram no processo de análise e interpretação das informações.

## 6.1 AS REPRESENTAÇÕES SOBRE AS MOTIVAÇÕES QUE LEVARAM À ESCOLHA PROFISSIONAL

Tendo em vista o contexto de desvalorização da educação aos povos do campo, conforme relatamos no capítulo 3, uma inquietação nos impulsionava a buscar a compreensão da motivação que levaram estas pessoas a ingressarem no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Percebemos que a LECampo se adequa à realidade das pessoas do campo, ao ofertar um curso que valoriza o contexto rural e, além disso, a Pedagogia da Alternância permite a estes indivíduos estudar sem precisar sair do ambiente no qual vivem e trabalham. Segundo Cordeiro, Reis e Hage (2011, p. 116) a Pedagogia da Alternância “proporciona a esses indivíduos o acesso à escola sem que tenham que deixar de trabalhar”.

Dentre os apontamentos feitos pelos participantes como motivadores das suas decisões de ingresso na LECampo, foi possível criarmos duas categorias iniciais: oportunidade e influência. Alguns participantes da pesquisa se colocaram nas duas categorias a partir de suas falas, em alguns casos uma categoria complementou a outra, fortalecendo ainda mais a decisão do aluno.

### 6.1.1 Oportunidade

Todos os discentes ingressantes, em algum momento de suas falas, deixaram transparecer que o ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo foi uma oportunidade que tiveram de acesso ao ensino superior. O cenário com os concluintes foi semelhante, neste caso não tivemos todos os participantes do grupo, mas seis em um total de oito alunos.

Seguem falas dos ingressantes referentes a esta representação social de que a LECampo é uma oportunidade de inserção das pessoas do campo no ensino superior:

“[...] lá na minha cidade não tem faculdade. Nós não temos oportunidade de sair para fazer faculdade. [...] eu acho que é uma oportunidade única para as pessoas voltadas para a zona rural” (ADELSO, I/19/E).

Karen (I/18/GF) explica que entrou na LECampo pela oportunidade: “[...] eu entrei na LECampo pela oportunidade, no começo mesmo não era o que eu queria,

mas estou aqui e estou gostando. [...] é uma oportunidade e não podemos perder a oportunidade”.

Suzana (I/19/GF) também ressalta essa visão: “[...] a motivação que me fez entrar no curso foi a oportunidade de ter um curso superior e, também, por eu vir do campo e ter essa trajetória”.

Segue, ainda, a fala de Ana (I/18/E): “[...] eu acho que para mim essa é uma oportunidade que muitos não têm, se fosse para eu pagar uma faculdade particular, minha família não teria condição”.

Percebemos nestes relatos que os ingressantes possuem representações de que a LECampo oferece a eles uma grande oportunidade de estudo e de mudança de vida, o que não é oferecido pela grande maioria dos cursos universitários. Normalmente os outros cursos são organizados em uma estrutura curricular que não se enquadra na realidade destes indivíduos. Na fala de Adelson (I/19/E) podemos contemplar claramente esta visão: “[...] é muito difícil ter um professor da zona rural na universidade. É muito difícil vermos isso”.

Segundo Gomes e Ceolin (2017, p. 3) os cursos de Licenciatura em Educação do Campo se propõem a um ensino que “considere a história, a vida, o trabalho, e o contexto do sujeito educando”. Ainda segundo estes mesmos autores, não se trata apenas de uma educação para as pessoas do campo, mas que surja deles, segundo suas necessidades e que seja ofertado pelo Estado.

As representações quanto a LECampo ser uma oportunidade única oferecida aos camponeses também estão presentes nos comentários dos concluintes:

Sílvio (C/25/E) ressalta essa posição: “[...] a questão da pouca oportunidade do jovem do campo para ter uma faculdade, né! Em específico a faculdade federal”.

Gabriela (C/26/E) também apresenta esta representação: “[...] foi a oportunidade que surgiu e eu agarrei, eu sabia que talvez não ia conseguir em outra coisa”.

Margarete (C/23/E) traz uma fala que também contempla esta visão da pouca oportunidade ao jovem do campo: “[...] minha família não tinha condições de pagar uma faculdade para mim e eu tinha muita vontade de estudar”.

Trazemos, ainda, a representação de Adenita (C/31/GF): “[...] eu vim pela oportunidade mesmo. [...] foi o que surgiu no momento.

Diante destas falas percebemos que ao camponês existe pouca oferta de escolhas profissionais. Os motivos podem ser vários: a estruturação dos processos

seletivos; as matrizes curriculares dos cursos de graduação; a realidade do processo de ensino e aprendizagem vivenciada pelos camponeses nas escolas rurais; a desvalorização com o campo; a falta de investimento governamental, dentre outros. Tudo isso colabora na representação de que a LECampo é uma grande oportunidade que não pode ser perdida, precisa ser agarrada.

Tivemos participantes que relataram o desejo de lecionar logo no momento do ingresso. No grupo dos ingressantes cinco participantes entraram na graduação com uma inclinação para atuarem como professores. No grupo dos concluintes apenas dois alunos ingressaram com o desejo de lecionar.

Para os participantes que já apresentavam uma inclinação à docência a representação social desta graduação como uma oportunidade, fica ainda mais gratificante. Percebemos isso na fala da Rafaela (I/18/E): “[...] desde pequena eu sempre sonhei em ser professora. [...] porque, assim, tem pessoas do campo que não tem como ter o conhecimento que nós temos, que não têm oportunidade e eu quero fazer essa oportunidade bem”.

Por outro lado, alguns estudantes destacaram que desejavam o ingresso em outros cursos, vale ressaltar que três em um grupo de nove alunos ingressantes e quatro entre os oito discentes concluintes tiveram falas neste sentido. Seguem os relatos:

[...] não era tanto o desejo de estar aqui para ser professora, mas é a oportunidade que me foi dada. De repente foi negada esta oportunidade lá na década de 80, 90, né? Eu estou com 46 anos e só consegui agora” (MARGARIDA, C/46/E).

[...] eu nunca tive vontade de cursar Licenciatura em Educação do Campo, tanto que eu prestei outros vestibulares e acabei que não passei e como eu tinha medo de ficar no comodismo, de não conseguir mais ingressar em outra universidade, eu vi a oportunidade de poder fazer a prova, fiz e acabei que consegui e ingressei” (KAREN, I/18/E).

[...] eu me identificava mais com outros cursos, mas eu vi a oportunidade de conhecer o curso como ele era e no que ele poderia me ajudar” (SUZANA, I/19/E).

[...] na verdade, de início não era o que eu queria, mas por falta de outras oportunidades, eu vim fazer esse” (ADENITA, C/31/E).

[...] eu também não pensava em ser professora, por causa da desvalorização das pessoas. Desvaloriza muito o professor. [...] também foi o que surgiu (GABRIELA, C/26/GF).

Observa-se nos excertos, novamente, a representação social da LECampo como uma oportunidade de ingresso no Ensino Superior, realçada como a única para

estes participantes. Tais representações sociais merecem destaque pela possibilidade de problematização das oportunidades às pessoas do campo.

Segundo Molina (2017) e Gomes e Ceolin (2017) a Educação do Campo se propõe a um ensino diferente do oferecido historicamente, no qual se desconsideravam as particularidades e o contexto dos povos que vivem no campo. Molina (2017, p. 591) afirma, ainda, que as Licenciaturas em Educação do Campo apresentam “uma matriz ampliada de formação, que parte das especificidades dos sujeitos a educar”.

Fica evidenciado por meio da literatura que de fato a LECampo se insere nas instituições de ensino superior com o objetivo de levar às pessoas do campo um ensino que as contemple. O contexto do campo é sempre o ponto de partida e de chegada das práticas educativas (BRITTO, 2016).

Desta forma, compreendemos que a representação social dos participantes de que a LECampo se apresenta como uma grande oportunidade de estudo aos camponeses se fundamenta e se sustenta também na literatura.

### **6.1.2 Influência**

A motivação dos participantes da pesquisa para o ingresso na LECampo teve, ainda, uma segunda representação. Eles apontaram que suas decisões também foram pautadas pela influência de terceiros, principalmente por amigos e parentes.

Relatamos no capítulo sobre a TRS que as representações são influenciadas pelo contexto sociocultural no qual o indivíduo está inserido. Sobre as condições de produção e de circulação das representações, Jodelet (2018, p. 431) nos ensina que a “[...] inscrição social do sujeito, ou seja, sua posição, seu lugar e sua afiliação; às restrições do tipo de organização no bojo da qual a atividade do sujeito se realiza” são fatores determinantes. Assim, o ambiente cultural e a posição social que o indivíduo ocupa dizem muito a respeito das representações que ele constrói, carrega consigo e faz circular.

Como relatado no capítulo anterior, de 17 participantes da pesquisa, 13 residem em Rio Pardo de Minas e nas comunidades que compõem este município. Na Cidade de Rio Pardo de Minas há muitas pessoas, principalmente jovens, que estão cursando a Licenciatura em Educação do Campo, tanto na UFTM como em outras

Universidades. Estarem inseridos neste ambiente, de certa forma, influenciou muitos dos participantes em suas escolhas.

No grupo dos concluintes cinco alunos afirmaram serem influenciados por pessoas ou por vivências anteriores para decidirem pelo ingresso no curso, mas por meio de determinadas falas ficou evidenciado que nem sempre estes alunos sabiam como seria o curso. Percebemos isso claramente na fala de Bruno Antônio (C/24/E): “[...] eu nem sabia o que era Educação do Campo, tinha uma tia da minha esposa que falou que era bom. Só que ela não deu detalhes do que era. Nós fizemos a inscrição e viemos prestar o vestibular”. Na fala de Margarete (C/23/E) também fica clara essa percepção: “[...] eu lembro que quando eu fiz a inscrição eu não sabia ao certo como seria”.

Diante destas falas percebemos que o ambiente influenciou estes participantes, mesmo que não compreendessem a realidade de suas escolhas e a estrutura do curso no qual ingressavam. Vieram porque acreditaram nos discursos das pessoas do meio em que vivem. Acreditavam, adicionalmente, que seria uma grande oportunidade para eles, camponeses, diante do quadro de poucas ofertas que contemplem as pessoas do campo.

Os ingressantes também foram influenciados por pessoas de suas convivências, seis em nove discentes disseram que suas escolhas pelo curso foram de certo modo incentivadas pelo ambiente em que viviam. Seguem falas dos ingressantes que apontam a influência como algo motivador para o ingresso na LECampo:

“[...] eu vim fazer este curso porque licenciatura era algo que eu queria, matemática. Aí eu vim, igual a Suzana falou, lá na nossa comunidade já tem algumas pessoas que participam ou nesta ou em outra universidade para ser educador do campo” (EMANUEL, I/18/GF).

“[...] eu tentei ao máximo evitar licenciatura. Eu não sei porque eu tinha este bloqueio, depois que várias pessoas da minha cidade começaram a fazer e falar como era, foi me dando uma vontade mais ou menos de vir e conhecer” (SUZANA, I/19/E).

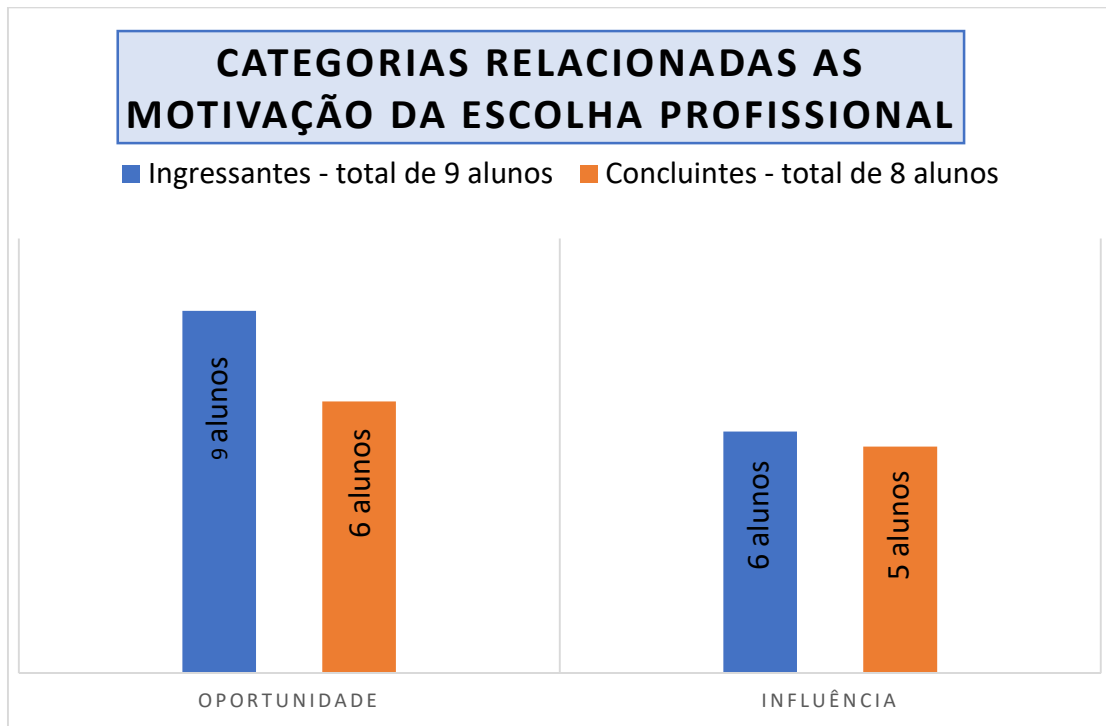
Moisés (I/20/E) também ressalta a influência dos amigos como algo motivador para o ingresso na LECampo: “[...] em primeiro momento foi pelo incentivo dos meus amigos, eles falavam que era muito bom e que o ensino era ótimo”.

Por meio destas falas percebemos que as representações dos estudantes quanto ao ingresso no curso da LECampo estão fortemente relacionadas às

influências do meio em que vivem. Segundo Jodelet (2001) as representações são socialmente elaboradas e compartilhadas. No caso dos participantes desta pesquisa, o ambiente sociocultural em que estão inseridos contribuiu muito em suas escolhas quanto ao ingresso na LECampo.

Concluiremos esta seção respondendo a um dos objetivos específicos deste trabalho, que se propõe a investigar as motivações que levaram os participantes da pesquisa a cursar a Licenciatura em Educação do Campo. Utilizaremos um gráfico (gráfico 4) para exemplificar e sintetizar nossas discussões sobre esta primeira categoria global.

Gráfico 4 – Gráfico relacionadas à escolha da profissão dos alunos da Licenciatura em Educação do Campo da UFTM, Uberaba, MG



Fonte: Elaborado pela Autora, 2020

Percebemos que a categoria oportunidade é mais representativa, nove alunos ingressantes e seis alunos concluintes apontaram a oportunidade de cursar o ensino superior como algo fundamental em suas decisões de ingresso na LECampo.

A categoria influência também teve uma boa representação, 6 alunos ingressantes e 5 discentes concluintes tiveram falas no sentido que seu ingresso no curso se deu pela influência do meio em que estão inseridos. Reforçamos que determinados participantes da pesquisa se colocaram nas duas categorias por meio

de suas falas. Assim, as duas categorias se mostraram importantes e em alguns momentos complementares nas decisões de ingresso dos discentes.

Outro ponto que fica evidenciado no gráfico é que tanto os concluintes como os ingressantes possuem representações semelhantes em relação ao ingresso no curso, ambos os grupos apontaram suas escolhas como resultando de influências do meio em que vivem e da representação social de que este curso oferece aos camponeses uma oportunidade muito grande de inserção no ensino superior. Tal oportunidade é recente e precisa ser ocupada pelas pessoas do campo.

## 6.2 AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesta categoria buscamos compreender as visões dos participantes da pesquisa sobre as condições de existência do curso da LECampo da UFTM, englobando as representações sociais destes discentes, ingressantes e concluintes, sobre os processos formativos do referido curso. Como categorias iniciais temos: I) Concepções sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM; II) Pedagogia da Alternância e III) Aprendizagem e Trocas de Conhecimento.

### 6.2.1 Concepções sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM

Esta categoria inicial abarca os termos ou expressões relacionadas às representações dos participantes acerca da LECampo, bem como as dificuldades enfrentadas para permanecer no curso e as sugestões que os estudantes fizeram tanto para o curso quanto para a instituição que os abriga. A fala de três concluintes nos auxiliou na compressão de como a identidade da LECampo foi se formando no decorrer do tempo até chegar na estrutura atual, de um curso voltado para o ensino de alunos do campo, com conteúdos e metodologias atrelados à realidade destes discentes.

A aluna Izaura afirmou que no início os alunos da LECampo não tinham direitos como os demais alunos da instituição. Seguem falas para exemplificar esta afirmação:

“[...] nós não podíamos opinar em nada. Chegava tudo pronto e nós não tínhamos autocrítica” (IZAURA C/27/E). A mesma aluna afirmou que a partir da eleição



para a coordenação do curso no ano de 2016, os alunos começaram a reivindicar seus direitos.

“[...] na época destes cartazes foi na eleição da coordenação (da LECampo). As reuniões eram mais restritas, nós não tínhamos acesso e nós queríamos participar das reuniões”. Ela complementou dizendo: “[...] nós insistimos até eles nos liberarem, nós tivemos direito de voto e escolhemos” (IZAURA C/27/E).

A aluna Margarida (C/46/E) afirmou não se sentir bem recebida principalmente pelos outros alunos da UFTM:

No início eu via que o pessoal, principalmente os estudantes, olhavam para nós com um olhar discriminatório. No primeiro período ou no segundo, lá no centro educacional, teve uma falta de respeito total conosco. [...] Eles alegam que tinham agendado a sala, nós estávamos na sala, eles chegaram e pegaram nossas bolsas, nosso material e colocaram tudo no corredor e colocaram nós para fora. Isso foi uma falta de respeito tão grande na época. [...] Para nós foi humilhante.

A discente Izaura (C/27/E) também citou esse episódio: “[...] várias barreiras que tivemos que enfrentar. Tivemos que lutar pelo espaço na cantina, pelo espaço em sala, porque já fomos expulsos de sala no Centro Educacional. Por este lado foi muito difícil”.

A mesma aluna conclui sua fala afirmando que tudo isso aconteceu porque o curso era novo, as pessoas da instituição nunca ouviram falar em Educação do Campo.

Quando a nossa turma chegou o curso ainda era novo na universidade, eu acho que por conta disso teve alguma resistência em nos aceitarem. Tipo: Educação do Campo. “O que é isso?” Em uma instituição que só era bem vista por outros cursos mais elevados, então eu acho que foi a resistência pelo nosso curso. Aqui hoje já está mais tranquilo, já estão abrindo novas turmas, já chegou mais alunos, já está sendo mais falado, porque antes não era. Antes nós tínhamos que fazer protestos, sair nas ruas e hoje é mais tranquilo (IZAURA C/27/E).

Maia (C/52/E) complementa este ponto de vista: “[...] eu acho que tudo é uma conquista, no começo nós não fomos bem recebidos. Nós fomos a primeira turma. [...] nós passamos por algumas situações que foram constrangedoras e algumas coisas do curso também que foi mudando o formato”.

Izaura (C/27/E) ainda afirmou que: “[...] hoje nós temos mais flexibilidade nas questões de programas que existem com bolsas, foram liberando para nós. A questão de acesso mesmo à biblioteca, à alimentação. Hoje está bem mais fácil”.

Por meio destas falas fica evidente que a instituição não estava preparada para atender os alunos do campo, em regime de alternância, além disso, os concluintes experenciaram, na prática episódios de preconceito e desrespeito. Foi necessário esforço, persistência e diálogo para que a instituição se adaptasse a essa nova forma de ensino voltada para as pessoas do campo e para que os estudantes fossem aceitos pela comunidade acadêmica.

Os professores se esforçaram para ofertar, de fato, um curso voltado para as necessidades dos povos do campo, com o objetivo de formar educadores do campo e os alunos, por sua vez, lutaram por seus direitos, questionaram posições e se empenharam para que de fato a LECampo pudesse se fortalecer dentro da instituição. Assim, toda a instituição foi se adaptando gradualmente às necessidades deste novo formato de curso.

Os participantes desta pesquisa, os concluintes, vivenciaram o processo de implantação da LECampo na UFTM e puderam sentir um pouco o peso das visões ideológicas. Segundo o PPC da LECampo um dos grandes desafios é justamente se contrapor a esta visão enraizada em nossa sociedade.

Dentre os desafios podemos citar a visão ideológica de desvalorização do meio rural, colocado como um território atrasado e a ser superado pela cidade [...] ou ainda a intensa desvalorização dos saberes populares provenientes destes (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2019b).

O processo experienciado, pelos concluintes, de implantação de um novo formato de curso, os levaram a se opor contra visões ideológicas de desvalorização do meio rural e de seus saberes, vivenciadas nas relações com alunos de outros cursos da instituição. O meio acadêmico refletia, assim, as ideologias enraizadas em nossa sociedade, que aponta o campo como lugar de “inferioridade, atraso e ignorância” (FARIAS; FALEIROS, 2019b, p.268).

Além disso, os concluintes precisaram lutar por seu espaço dentro da instituição. Eles reivindicaram o direito de acesso aos programas e projetos da instituição que, até então, não eram destinados a eles.

No contexto histórico de criação e implantação da Educação do Campo no nosso país, temos os movimentos sociais como sendo peças importantes neste processo. A concluinte Margarida ressaltou essa presença: “[...] só existe a Licenciatura em Educação do Campo hoje com o período de alternância e voltado

para nós do campo porque houve alguém que lutasse para que isso existisse. Os movimentos sociais, principalmente o MST”. A mesma aluna complementou sua fala:

A partir do momento que eles entenderam que era necessário a terra, mas que também era necessário educação, saúde, lazer. Vida digna! Eles partiram para a luta por uma educação, mas que fosse uma Educação do Campo. Não uma educação que alguém vai lá e coloca-a no campo, mas que surgisse a partir do campo (MARGARIDA C/46/E).

Esse ponto de vista da participante da pesquisa se confirma na literatura. Segundo Caldart (2009); Molina e Freitas (2011); Carcaioli e Tonso (2015) os movimentos sociais do campo, com destaque para o MST (Movimento Sem Terra), foram fundamentais no processo de criação da Educação do Campo. Carcaioli e Tonso (2015, p.3) afirmam, ainda, que os movimentos sociais fizeram “[...] emergir um movimento pela Educação do Campo, que luta em transformar as escolas rurais em escolas do campo”.

Neste sentido os movimentos sociais se tornaram protagonistas na luta por uma educação que surgisse do campo e que dialogasse com as questões atuais da realidade das pessoas do campo. Segundo Molina e Freitas (2011, p. 22)

os movimentos sociais do campo, ao fazerem-se porta-vozes dessas reivindicações (educação em observância das singularidades e particularidades dos povos do campo), sublinham exatamente essa diferença que marca o modo como se elaboram as respostas necessárias à garantia dos direitos historicamente negados.

Dentro deste aspecto podemos acrescentar que os movimentos sociais do campo se tornaram peças fundamentais na conquista de programas de educação para os povos do campo. A aluna Izaura comenta sua posição em defesa de programas instituídos pelo governo federal com o objetivo de levar uma educação aos camponeses.

[...] tem que ter sim programas voltados para o campo, não apenas a Licenciatura em Educação do Campo, mas o PRONERA e vários outros voltados para o campo. Porque se não tiver, o morador do campo e da zona rural não tem acesso à universidade (IZAURA C/46/E).

A ingressante Suzana (I/19/E) reforça a necessidade de ocupar este espaço destinado aos camponeses: “[...] tem um curso voltado para a Educação do Campo e nós moramos no CAMPO é uma oportunidade de você ocupar este espaço. Ele está destinado a você, que é do campo. [...] é um espaço que nós temos que ocupar!”

Na fala dos concluintes também encontramos a representação de que o curso é voltado para as pessoas do campo, mas, além disso, eles abordaram o processo histórico de construção da identidade do curso dentro da UFTM e relataram, também, o forte vínculo da Educação do Campo com os movimentos sociais.

Nós não percebemos nas falas dos ingressantes, conhecimento sobre este processo histórico vivenciado pelos alunos das primeiras turmas do curso, não houve relato, também, sobre a influência dos movimentos sociais na criação da Educação do Campo no país. Tal aspecto reforça a influência da LECampo na construção de representações sociais sobre a Educação do Campo, visto que os ingressantes não vislumbram esse processo histórico.

Podemos inferir que não houve uma troca de experiências entre os ingressantes e os concluintes, provavelmente, devido ao período de construção dos dados da presente pesquisa com os ingressantes, que aconteceu na primeira semana de aula destes alunos na instituição.

Um aluno concluinte afirmou, ainda, que recomenda o curso para outros jovens que vivem no campo. “[...] se alguém me perguntasse do curso se eu recomendaria? Eu falaria: Lógico!” Isso aqui muda a vida de qualquer um. Muda a visão que você tem (da vida)” (BRUNO ANTÔNIO C/24/E). Nesta fala o aluno enfatizou todo o crescimento e a ampliação da visão de mundo que o curso lhe proporcionou. Este aluno manifestou o desejo de que outras pessoas vivenciassem essa mesma experiência.

Quanto às dificuldades para permanecer no curso os ingressantes relataram dificuldades em se adaptar com o alojamento e com o ensino tão intenso. Os ingressantes relataram, também, sentir uma diferença entre o ensino proporcionado pelo curso e o que eles vivenciavam nas suas comunidades. O discente Adelson (I/19/E) afirmou que:

[...] nós chegamos de tarde no alojamento, dividimos o quarto com muitas pessoas e às vezes dormimos tarde. Assim, fica tudo corrido. Mas eu estou gostando da LECampo. [...] Estar cursando um curso superior está sendo legal. Estou gostando mesmo.

Já a aluna Suzana (I/19/E) relatou que: “[...] é meio desgastante. Como a aula é em um mês, então é bem puxado. Aí você tem que acostumar com aquela rotina”. A participante Karen reforça a necessidade de enfrentarmos os desafios e não desistirmos nos primeiros obstáculos:

[...] eu estava quase indo embora, desistindo. Quase que eu liguei para meu pai e disse que ia embora, mas graças a Deus deu tudo certo. Eu estou amando, sinceramente eu não pensei que iria gostar, mas eu estou gostando. Os professores são ótimos. [...] Se você desistir no primeiro dia vai se arrepender (KAREN I/18/E).

Complementando esse sentimento de que o curso agrada os alunos, duas participantes ingressantes apontaram que estão surpresas com a forma de ensino. Segundo Ana (I/18/E)

[...] é uma experiência nova, nestes poucos dias que ficamos aqui é tudo muito diferente do que estamos acostumados. Você se interage com novas pessoas, as pessoas têm um jeito diferente de explicar, nas escolas eles não nos dão oportunidade de falar como aqui. Aqui as aulas são quase sempre em roda, você fala seu ponto de vista e nas escolas isso é muito difícil.

Nesta fala a ingressante Ana evidencia a diferença entre as práticas de ensino e aprendizagem ofertada pela LECampo e as vivenciadas no decorrer de seu ensino fundamental e médio. Logo no início desta graduação, Ana já relata que os discentes da LECampo são estimulados a assumir opiniões, pensar e se expressar, sendo ativos no processo de aprendizagem. Fica evidenciado que o curso propõe um modelo de ensino e aprendizagem diferente do tradicional.

Quanto às sugestões que os alunos fizeram para o curso e para a instituição que os abriga tivemos apenas uma ingressante que sugeriu aumentar o número de dias do tempo-escola: “[...] se fosse um pouco mais de tempo, não muito, seria menos desgastante para nós fisicamente e mentalmente. Temos que absorver muita coisa em pouco tempo” (SUZANA I/19/E).

Já os alunos concluintes sugeriram algumas mudanças relacionadas à matriz curricular do curso e mudanças estruturais para facilitar a vida dos discentes durante o tempo escola.

Três alunos concluintes tiveram falas relacionadas à matriz curricular. O aluno Maia (C/52/E) afirmou que: “[...] penso que nós poderíamos ter um pouco mais de Física, nós não tivemos. E teve algumas matérias que tivemos que eu percebo que é muito mais ligada a Ciências do que à Matemática”.

A aluna Margarida (C/46/GF) também teve fala neste sentido: “[...] na Matemática eu acabei vendo conteúdos aqui durante o curso que eu não vou usar nunca na minha vida lá nas práticas da escola da comunidade, eu acho que eu não vou usar”. Izaura (C/27/GF) concordou com a fala da Margarida: “[...] teve alguns seminários que não serviram para nada. Eu concordo com a Margarida”.

Por meio destas falas levantamos alguns questionamentos: o primeiro sobre a importância de se rever a matriz curricular do curso adequando-a ainda mais às necessidades dos alunos do campo. O segundo, avaliando sobre outra perspectiva, nos leva a questionar se os alunos são estimulados a perceberem a importância de todos os conteúdos ministrados e para que servem. Por último podemos refletir, ainda, se os alunos possuem maturidade para compreender a amplitude da matriz curricular e que ela é formulada pensando em várias realidades de diferentes pessoas do campo. Deixamos aqui estes questionamentos para futuras reflexões.

Quanto às sugestões para a instituição tivemos uma concluinte que solicitou a construção de um alojamento: “[...] eu sugiro que façam o alojamento dentro do campus. Poderia construir este alojamento não só para os alunos da Licenciatura em Educação do Campo, mas para todos os alunos que precisarem” (IZAURA C/27/E).

Com o intuito de melhorar a vida dos alunos da LECampo, um aluno sugeriu a disponibilização de um ônibus durante o tempo-escola.

Sabe o que facilitaria a vida de muitos licenciandos daqui? Ter um ônibus só para transporte. [...] Aqui dentro da cidade, facilitaria bastante nossa vida. Porque nós já viemos de longe e chega aqui temos que pegar coletivo. Nós não viemos um ou dois, somos quarenta, cinquenta pessoas. Tivemos um ônibus ontem na visita, poderia ser este ônibus mesmo. Se tivesse um ônibus assim direto, seria bom (BRUNO ANTÔNIO C/24/E).

Outro aluno concluinte em sua fala manifestou o desejo de que a instituição tivesse uma maior aceitação pela LECampo, ele, inclusive, retorna com a questão da falta de reconhecimento e desvalorização da Licenciatura em Educação do Campo por parte da instituição, já discutimos este assunto acima.

Eu acho que poderia ser melhorada a questão da aceitação da instituição em si. A instituição em si dificulta muitos pontos, muitos aspectos. Desde a questão burocrática, da questão de aceitação da licenciatura em Educação do Campo em si. [...] A questão da licenciatura sempre foi mais deixada de lado, pois é para os mais pobres. Então, os investimentos são mais para os de cargos mais altos, questão social (SILVIO C/25/E).

Concluimos esta subseção com a percepção de que os ingressantes e os concluintes possuem representações distintas acerca do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Os concluintes vivenciaram a implantação do curso na UFTM e fizeram parte de todo processo de luta para a consolidação deste na instituição. Diante deste contexto, os concluintes apresentaram uma visão crítica sobre a implantação do curso na UFTM e um conhecimento mais aprofundado da história da criação da

Educação do Campo no país. Os ingressantes tiveram falas que reforçam a representação social da LECampo ser uma boa opção para os jovens das comunidades rurais.

Nesta categoria inicial ficam evidentes as diferenças entre as representações dos concluintes e dos ingressantes. Os desafios enfrentados pelos concluintes foram de ordem ideológica, lutaram para serem reconhecidos como alunos e desfrutarem dos mesmos direitos dos outros discentes da instituição, enquanto os desafios dos ingressantes foram de adaptação com a nova realidade de vida e de estudo.

Os concluintes vivenciaram na prática realidades de desrespeito e preconceito na instituição, provavelmente fruto de ideologias enraizadas em nossa sociedade, a qual desvaloriza o rural, suas práticas e seus saberes.

### **6.2.2 Pedagogia da Alternância**

Esta categoria inicial retrata as representações dos participantes quanto à Pedagogia da Alternância. Cinco alunos ingressantes e dois concluintes apontaram que a Pedagogia da Alternância proporciona ao estudante do campo trabalhar e estudar. Desta forma, o jovem do campo pode se graduar e continuar inserido em sua comunidade. Seguem falas para exemplificar essa visão.

Emanuel (I/18/E) afirmou que “[...] é possível você trabalhar e estudar. Na zona rural nós sempre temos que trabalhar”. Moisés (I/20/E) disse que “[...] quando eu li (edita)l e vi que não precisava ficar o ano inteiro eu me agradei. Ficar direto morando em outra cidade é difícil”. Ana (I/18/E) também teve uma fala neste sentido: “[...] assim eu posso estudar e voltar para minha casa, porque é só trinta dias aqui”. Adelson (I/19/GF) também se expressou reforçando essa visão: “[...] temos que vir para Uberaba duas vezes por ano e fazer atividades, trabalhos a distância, se fosse mesmo para ficar direto, todos os dias, não daria certo”.

Dois alunos concluintes também apontaram esta representação. Margarida (C/46/E) afirmou que a Pedagogia da Alternância

[...] te dá a oportunidade de estudar e ao mesmo tempo trabalhar. Conciliar as duas coisas é complicado, mas o regime da alternância te dá esta liberdade de exercer as duas coisas ao mesmo tempo. Às vezes é um pouco puxado, mas dá.

O discente Silvio (C/25/E) também reforçou essa concepção: “[...] eu consigo trabalhar, estudar e consigo adquirir conhecimento significativo”. Na literatura também encontramos essa visão sobre a Pedagogia da Alternância, Molina (2017, p. 596) afirmou que:

Tal estratégia de oferta objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas escolas do campo, possibilitando seu ingresso na educação superior sem ter de abandonar o trabalho na escola básica para elevar sua escolarização, bem como intenciona evitar que o ingresso de jovens e adultos do campo nesse nível de ensino reforce a alternativa de deixar a vida no território rural.

Percebemos que a Pedagogia da Alternância favorece as pessoas do campo a continuarem inseridas em seu ambiente, o que é significativo para estes jovens. Além desta oportunidade de continuarem em seu ambiente, uma aluna ingressante e quatro concluintes afirmaram que a alternância contribui para o aluno aprender mais.

A ingressante Rafaela (I/18/E) disse que o lado positivo da Pedagogia da Alternância “[...] é que eu vou ter mais conhecimento. [...] porque descobrimos coisas nas nossas cidades que achávamos que não tinha importância. Não só na minha cidade, mas na cidade de outras pessoas também”. Rafaela apontou que a alternância contribui no conhecimento sobre os saberes comunitários.

Os concluintes trouxeram outras representações sobre a oportunidade de aprender mais. Sílvia (C/25/E) afirmou que por meio da Pedagogia da Alternância “(eu) consigo adquirir conhecimento significativo, talvez até mais do que se eu estivesse estudando em um curso regular que estudaria todo dia”. Margarida(C/46/E) complementou essa visão:

Margarida (C/46/E): Na minha opinião todas as escolas deveriam ser em período de alternância. Eu acho que aprendemos mais do que no sistema convencional. [...] Tem aluno lá que levanta 4 horas da manhã e pega o ônibus para chegar na escola, chega na escola cansado, cheio de poeira, porque a estrada é de terra, às vezes com fome e cansado. Aí começa a estudar às 7h, 11h30 sai e vai embora. Qual a aprendizagem que esse aluno consegue ter morrendo de cansaço e com sono na sala de aula? Se ele ficasse 15 dias na casa e 15 na escola eu acho que a aprendizagem dele seria muito mais que os 20. Eu vejo assim.

A fala desta concluinte contribui para compreendermos o quanto o transporte, o sono, a estrada e o cansaço físico são dificultadores do processo de aprendizagem dos alunos que vivem no campo e são reflexos do sucateamento da educação ofertada aos campesinos.



Margarida traz como sugestão para o enfrentamento destes dificultadores oferecer um ensino aos alunos do campo baseado na pedagogia da alternância, esta sugestão nos leva a refletir sobre mais um ponto importante. É necessário investimento governamental dos três entes federados, mas será que estas esferas governamentais estão dispostas?

Existe no nosso país um conjunto de experiências educativas que utilizam a pedagogia da alternância nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio articulado à formação profissional, podemos citar: Escola Família Agrícola (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Na última década estas diferentes instituições se organizaram nacionalmente por meio do Movimento Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Na atualidade os CEFFAs se estruturam com cerca de 473 Centros localizados em 22 estados federativos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020, p. 4).

Os CEFFAs tiveram apoio inicial de ONGs (Organizações não Governamentais) internacionais e nacionais, mas para continuar funcionando tiveram que buscar apoio por meio de financiamento público,

O financiamento público ainda é insuficiente e intermitente. É necessária uma política pública efetiva, adequada e que atenda financeiramente, de forma plena, as especificidades da proposta educativa desenvolvida pelas instituições educativas com Pedagogia da Alternância, baseada em marco legal, reforçando a necessidade de complementariedade entre os três entes federados, tendo a União como indutora de uma política pública que assegure para que a educação chegue às populações do campo, do cerrado, das águas e das florestas, ofertadas por estados e municípios (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020, p. 5).

Diante deste contexto percebemos que a luta para se oferecer uma educação que dialogue com a realidade dos povos do campo é árdua, precisa de empenho e disposição dos entes federados, estes muitas vezes não se mostram interessados. Olhando por outra perspectiva, percebemos que esta batalha já foi iniciada, já temos leis e experiências educativas efetivas em pleno funcionamento, assim, segue a luta com persistência.

Gabriela (C/26/E) apresentou outra visão sobre a oportunidade de aprender mais: “[...] o conhecimento que vemos aqui, nós percebemos lá onde estamos (campo). [...] Nós aprendemos mais. [...] Como uma aula prática. Aqui nós vemos a teoria e lá nós colocamos na prática mesmo”. Essa relação entre “conteúdo e prática”

na visão desta concluinte, favorece a aprendizagem. Por meio desta fala, essa concluinte apresentou, também, a representação de que a alternância favorece a troca de conhecimento (relação entre saber acadêmico e práticas camponesas) no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Segundo Ovigli e Klepka (2021, p. 354) o tempo-comunidade “[...] em especial, tem como premissa que o mundo-vida da pessoa do campo caracteriza-se como espaço-tempo central à sua formação e aprendizagem”. Desta forma o tempo-comunidade se torna um período propício para que o ensino transcenda o ambiente escolar, ao proporcionar aos estudantes um aprofundamento em questões como sua cultura camponesa e suas práticas de produção e de trabalho, proporcionando assim, uma rica troca de conhecimento.

Os concluintes aprofundaram, ainda, em outras questões proporcionadas pela Pedagogia da Alternância. Dois concluintes apontaram, que a alternância prepara o estudante para aprender sozinho, a se organizar com seus horários, preparando-lhe para a vida. Outros dois alunos concluintes afirmaram, ainda, que a Pedagogia da Alternância cria uma aproximação entre os alunos e, também, entre os alunos e os docentes. Sílvia (C/25/E) afirmou que,

Quando eu volto para a casa, que é o período de alternância, o tempo-comunidade, eu tenho muitas atividades para fazer, trabalhos que são a construção do conhecimento, mas eu tenho o direito de me organizar, eu vou fazer tal dia. [...] Eu consigo me auto organizar, consigo ter mais êxito nos trabalhos, no aprendizado, eu consigo aprender a estudar sozinho. Eu não necessito só de um professor para estar lá na frente transmitindo aquilo para mim.

Maia (C/52/E) também teve fala neste sentido: “[...] o formato do curso, você acaba ficando preparado para caminhar sozinho em alguns momentos. [...] você precisa se disciplinar e se organizar para que consiga cumprir aqueles prazos. Isso eu achei importante”.

Estes dois concluintes se posicionaram afirmando que aprender a se disciplinar e estudar sozinho é algo importante e que gera crescimento para além dos conteúdos acadêmicos. Já Bruno Antônio (C/24/E) trouxe em sua fala o lado afetivo desencadeado por meio da Pedagogia da Alternância.

[...] aí você vai conversar com as pessoas e elas falam: “A faculdade de vocês é boa demais, vocês vão na casa de um e de outro, os professores vão na casa de um e de outro. [...] Isso acaba criando um afeto, sabe? Mais que aluno e professor, isso ajuda demais.

Izaura (C/27/E) também ressaltou a proximidade gerada entre docentes e discentes por meio da alternância:

Se você conversar com alguns professores que fazem o tempo-comunidade você verá que eles ficam apaixonados lá. Eles querem voltar sempre que dá, eles querem voltar para conhecer. Tem coisas que eles nunca tinham visto como a prática da farinha, da rapadura, da pinga, do artesanato de barro, do artesanato de palha que é o chapéu... Então é uma troca de conhecimentos inigualável.

A aluna Izaura, assim como a concluinte Gabriela, também citaram que a Pedagogia da Alternância favorece uma troca de conhecimentos. Segundo Izaura essa troca é rica e proporciona experiências inigualáveis.

Sobre o tempo-comunidade Bruno Antônio (C/24/E) afirmou que:

[...] é um tempo que você não vê a hora que começa e nem que termina, de tão intenso e bom que é. Passa cinco dias, seis dias e você nem vê. [...] eu sou mais fã do tempo-comunidade, com os professores lá, do que o tempo escola.

Quanto ao tempo-comunidade uma aluna ingressante afirmou que: “[...] aqui nós estamos em sintonia com os professores, lá eles estarão conosco, mesmo distante eles vão nos ajudar, orientar. Eles falaram que vão nos visitar” (ANA I/18/E). Percebemos nesta fala que a aluna ingressante tem conhecimento da presença dos docentes em suas comunidades, mas talvez por falta da vivência da prática deste período a aluna, assim como os outros ingressantes, não relatou sobre a proximidade e o vínculo gerado entre os docentes e alunos e entre os próprios alunos. Também não foi relatado pelos ingressantes sobre a troca de conhecimento proporcionada pela alternância, o que pode ser justificado, dado não terem vivenciado essas práticas até a ocasião da construção dos dados da presente pesquisa.

Sobre o tempo-escola, apenas um aluno concluinte aprofundou nos detalhes da estrutura dos horários das aulas ao afirmar que tem uma única aula a manhã toda, é “[...] Geometria das 7h00 ao meio dia. [...] Quando a aula é Cálculo é só Cálculo. Aí as pessoas falam assim: Nossa eu não aguentava! Então, muito pelo contrário eu acho puxado, mas esse puxado eu acho que tem suas vantagens” (MAIA C/52/E). O mesmo aluno complementa dizendo:

Eu acho que é bom porque a experiência das aulas presenciais é muito mais rica. Você tem muito mais tempo. Principalmente no conteúdo que eu escolhi, que é a Matemática. O professor passa a matéria, você tem tempo de ver, analisar, fazer os exercícios, tirar as dúvidas, porque são muitas horas no

mesmo conteúdo. Quando está chegando o finzinho do horário você já está fazendo as atividades sozinho.

Concluimos a análise desta categoria inicial com a percepção de que os concluintes possuem representações mais profundas sobre a Pedagogia da Alternância. Os ingressantes representam a alternância como um processo importante que favorece a permanência dos jovens do campo em suas comunidades, permitindo a esses alunos estudar e trabalhar. Além desta representação uma ingressante apontou que a alternância favorece ao aluno camponês aprender mais coisas sobre os saberes de sua comunidade.

Os concluintes, além destas representações, apontaram, também, que a Pedagogia da Alternância proporciona o estabelecimento de laços afetivos, criando vínculos entre os alunos e entre os alunos e professores. Outra representação dos concluintes é que a alternância prepara o aluno para estudar sozinho, o aluno durante o tempo comunidade precisa aprender a se disciplinar e a se organizar. Desta forma, a Pedagogia da Alternância prepara o aluno para a vida.

Outro ponto importante aprofundado pelos concluintes é que a alternância contribui para o processo de troca de conhecimento existente no curso de Licenciatura em Educação do Campo, proporcionando uma ligação entre os conteúdos acadêmicos e as práticas camponesas.

Além destes pontos citados acima, podemos complementar nossa discussão citando que os concluintes possuem uma representação mais aprofundada sobre o aspecto do aluno camponês aprender mais. Para os concluintes a alternância propicia ao aluno do campo fugir de dificultadores em sua aprendizagem, como o transporte, o sono e as estradas.

### **6.2.3 Aprendizagem e Trocas de Conhecimento**

A categoria inicial “aprendizagem e trocas de conhecimento” abarca os termos ou expressões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da LECampo, especificando como se estabelecem as trocas de conhecimento, o diálogo entre os discentes e os docentes e o que isso proporciona, bem como as vantagens para os participantes de cursarem a LECampo e os termos relacionados ao desenvolvimento de questões afetivas após o ingresso no curso.

Três participantes concluintes afirmaram que no curso de Licenciatura em Educação do Campo o professor busca passar o conteúdo de forma não impositiva, o professor se coloca na posição de mediador do conhecimento. Margarida (C/46/E) afirmou que: “[...] o curso aqui contribui para isso, para nós vermos que o conteúdo é importante, mas tem maneiras, tem mecanismos de trabalhar que contribui para a aprendizagem do aluno”. Sílvio (C/25/E) também apresentou esta visão:

na Educação do Campo não se chega algo imposto para você, [...] você consegue contribuir na formação das disciplinas. Por exemplo, os trabalhos que os professores trazem, normalmente não são impostos, o trabalho é construído junto com os alunos.

Dentro desta perspectiva e em consonância com as falas dos concluintes acima, Molina (2017, p.604) ressalta que:

Não basta “depositar conteúdos” na cabeça dos alunos, seguindo a sequência do livro didático, apresentando tais teorias de forma fragmentada, descontextualizada, sem ligação com os fenômenos da realidade, como se tivessem sido produzidos de uma maneira a-histórica.

Molina (2017) ainda complementa sua fala afirmando que a concepção de ciência não pode ser vista como algo distante, abstrato e inatingível, mas como uma ferramenta que pode ser alcançada e que deve estar a serviço da melhoria da vida da humanidade. O processo formativo na LECampo da UFTM, segundo a fala dos participantes da pesquisa, dialoga com esta concepção apresentada por Molina (2017), apresentando-se não como algo impositivo, mas sim, dialógico.

A metade dos participantes concluintes (quatro alunos) afirmaram, ainda, que o curso propiciou o desenvolvimento de uma visão crítica sobre acontecimentos relacionados ao meio em que vivem. Além disso, contribuiu para que os discentes reconhecessem a força e a importância do coletivo no processo de aprendizagem e nas decisões gerais que envolve a comunidade.

Adenita (C/31/GF) afirmou que na LECampo, além de você aprender os conhecimentos da disciplina, você aprende “[...] a ser uma pessoa crítica. Quando nós entramos aqui, nós achávamos que tudo que acontecia na comunidade era normal. Hoje temos uma visão que não é”.

Izaura (C/27/GF) também trouxe a representação de que o curso estimula o desenvolvimento de uma visão crítica nos alunos, além de desenvolver formas para buscar soluções para os problemas comunitários.

Isso faz com que sejamos críticos, não aceitamos aquilo que está sendo imposto, temos opinião para decidir o que é melhor para a comunidade, melhor para o próximo. Sentar e conversar no coletivo, aprendemos a resolver tudo no coletivo, não tomar as rédeas sozinhos.

Bruno Antônio (C/24/E) também compartilhou a representação de que a LECampo desenvolve nos alunos a busca por ações em conjunto, pela coletividade.

Depois do curso não, eu aprendi que você não vai para frente sozinho. Você não faz escolha sozinho. Quando você está em um grupo que te ajuda a escolher o que é bom ou o que é ruim é mais vantajoso. Nos outros cursos de licenciatura não, cada um por si. [...] ela (LECampo) une mais.

Sobre a importância da coletividade, Auarek e Silva (2017) ressaltam que a Educação do Campo estimula o desenvolvimento de trabalhos coletivos e colaborativos. Segundo os mesmos autores, tal trabalho ultrapassa a compreensão individual e se volta aos interesses do grupo.

Molina e Freitas (2011, p.26) em diálogo com esta visão afirmam que “ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalharem a partir do coletivo é um relevante mecanismo de formação”. A metade dos participantes concluintes apontou o desenvolvimento de um comportamento de valorização do trabalho coletivo e da coletividade fruto da inserção no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Os ingressantes não apresentaram falas referentes aos pontos abordados acima. Sobre o processo de ensino e aprendizagem na LECampo, todos os ingressantes relataram que a forma com que o ensino se desenvolve no curso propicia o conhecimento de outras culturas. Maahwek (I/26/E) afirmou que: “[...] nesta licenciatura eu vou ter a oportunidade de conhecer outras culturas”. Suzana (I/19/GF) também teve fala neste sentido: “[...] conhecemos novos lugares, através dos colegas. Outras culturas”.

As concluintes Izaura e Margarete também trouxeram esta representação. Izaura (C/27/E) disse que: “[...] nos seminários nós trazemos várias culturas das nossas comunidades. É como eu falo, a Educação do Campo é uma troca de conhecimentos”. Margarete (C/23/E) afirmou que:

Quando fazia as rodas de conversa, nós ouvíamos histórias do lugar de onde eles vieram, mesmo sendo realidades diferentes os professores daqui não desvalorizavam. Eles juntavam com o conteúdo. Aquilo que para nós é muito natural, eles aproveitavam e trabalhavam em sala de aula. [...] nós fazíamos muitas rodas de conversas, em muitas aulas e em muitas disciplinas.

As falas destas concluintes já nos aponta para o que os alunos da LECampo da UFTM nomeiam por troca de conhecimento. Segundo Molina e Brito (2017); Farias e Faleiros (2019a); Miranda e Nascimento (2020); Veronese, Candido e Kato (2020) Ovigli e Klepka (2021) a LECampo se propõe a um ensino que dialoga com as pessoas do campo, e a aprendizagem acadêmica acontece em estreita relação com os saberes, as práticas culturais e o modo de trabalho dos povos do campo. A troca de conhecimentos propicia, assim, uma forte relação entre a escola e a vida destes estudantes.

Três alunos ingressantes tiveram falas afirmando que o curso valoriza o conhecimento dos alunos, juntamente com o acadêmico. Trouxeram, ainda, a representação de que o ensino na LECampo considera as práticas camponesas, envolvendo professores, alunos e comunidade. Emanuel (I/18/GF), diante da primeira imagem usada no grupo focal, afirmou que “[...] no meio da plantação deles tem um livro, ou seja, ensinando de acordo com o que eles fazem”. Suzana (I/19/GF) complementou afirmando que

[...] nós temos o conhecimento da nossa comunidade, agora viemos aqui para aprofundar esse conhecimento que tem lá e trazer o conhecimento de lá para cá. É uma troca que envolve não só nós alunos e os professores, mas toda a comunidade.

Na fala de seis concluintes encontramos, de forma mais aprofundada do que na fala dos ingressantes, a representação social de que a LECampo valoriza o saber das comunidades rurais e considera as atividades camponesas em suas práticas de ensino. Margarete (C/23/E) afirmou que “[...] nós trabalhamos muito essa questão da nossa realidade local. Você vem para cá, você volta e os trabalhos inclui os moradores, inclui pessoas da comunidade, os saberes daquela comunidade”. Sílvio complementa esta representação (C/25/E)

[...] eu consigo atrelar o tradicional e o cultural com o científico e o acadêmico. Essa é uma das grandes vantagens do curso, uma das principais. [...] Quando você tem o conhecimento dos dois lados, você consegue atrelar e fortalecer ainda mais a formação.

Izaura (C/27/E) traz exemplo dessa troca de conhecimento existente no curso “[...] um exemplo disso são os trabalhos de TCC, os projetos finais que tem muito essa junção entre o campo e a cidade. [...] No nosso curso é uma troca mesmo de culturas, de pessoas”. Na fala de Izaura percebemos, ainda, o quanto o trabalho da comunidade é valorizado dentro das práticas de ensino na LECampo.

Eu ter escrito um projeto buscando pesquisar sobre isso está sendo muito gratificante para mim. Eu estou aprendendo muito, são tantas histórias que escuto. É muito enriquecedor! [...] No início a minha família basicamente se mantinha com esse artesanato. Hoje está um pouco acabando, aí eu vejo que é uma forma de deixar escrito, de resgatar isso que foi tão importante não só para mim e para minha família, mas para a comunidade toda (IZAURA C/27/E).

Margarida (C/46/E) também cita seu TCC como exemplo: “[...] escrevendo meu trabalho de pesquisa que foi sobre as práticas matemáticas na produção da farinha, eu vi que tem tanta prática, tem tanto saber matemático lá na comunidade, na agricultura familiar.

A valorização do trabalho e das práticas camponesas é algo marcante na fala dos concluintes da LECampo da UFTM, essa troca de conhecimento e de saber extrapola a universidade e alcança, de alguma forma, as escolas onde estes alunos fizeram seus estágios. Margarete (C/23/GF) cita como exemplo sua prática de estágio:

Nós conseguimos trabalhar a Química em sala de aula voltado para a prática da comunidade Tatu. [...] Alguns alunos falaram assim: “Ah, meus pais fazem goma, mas como eu moro aqui na cidade eu nem presto atenção neste processo”. Outros falaram que não tinham este costume, mas a partir do momento que começamos a trabalhar com figuras, com amostras, foi um resultado bem satisfatório essa junção química com a produção da minha comunidade.

Sílvio (C/25/E) acrescenta, ainda, que a troca de conhecimento propicia a construção do conhecimento, não a transmissão e reprodução deste.

Você consegue trabalhar de acordo com a realidade, você consegue fazer trabalhos que vai ser produtivo que vai ser significativo para a vida, não é simplesmente fazer um trabalho porque precisa de nota, mas é um trabalho de construção mesmo do conhecimento.

Cinco concluintes apontaram que a forma com que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve no curso leva os alunos a olharem para as práticas da comunidade com outro olhar. Esses concluintes relataram que valorizam muito mais seus saberes depois do ingresso no curso. Seguem os relatos de Margarete e Gabriela:

[...] você passa a dar mais valor no saber da sua comunidade. Você começa a valorizar mais aquilo que você traz, que é a sua identidade. [...] se eu fizesse outro (curso) eu não sei se eu teria esta ligação com a minha comunidade e essa valorização da minha identidade como moradora do campo (MARGARETE C/23/E).



[...] eu queria estudar e ir embora para a cidade, fazer um curso, mas não queria ficar no campo. E hoje eu tenho uma visão totalmente diferente, eu posso viver no campo e ter uma profissão, como uma educadora do campo (GABRIELA C/26/E).

Fica evidente por meio destas falas que o curso transformou a representação social destes discentes sobre o campo e sobre o saber de suas comunidades. Três ingressantes também tiveram falas relacionadas ao fato de a LECampo valorizar o campo e suas práticas. Ana (I/18/GF) afirmou que:

a partir do momento que nós viemos estudar aqui, nós começamos a valorizar o campo bem mais. Você sente falta de tudo, até mesmo os trabalhos que você vai fazer é uma forma de você valorizar o seu lugar. Você pesquisa mais, começa a descobrir coisas do lugar onde você mora.

Moisés (I/20/E) complementou afirmando que a LECampo caminha na contramão da forma de ensino que ele estava acostumado e que de certa forma rege o ensino no nosso país.

É difícil ter uns estudos mais voltados para as pessoas do campo. O normal é estudar para poder sair de onde se vive para ir trabalhar em uma fábrica, trabalhar em uma grande empresa. Esse curso não, ele qualifica a pessoa para que no meio que ela vive, ela tenha condições de ficar e ter seu estudo.

Sá, Molina e Barbosa (2011, p. 90) apontam a necessidade de superar o “viés hegemônico (...) para que os trabalhadores do campo possam ser formados sob a égide da autonomia ideológica necessária para construir um projeto emancipador de desenvolvimento socioeconômico para o campo”. Por meio da fala dos participantes da pesquisa, reconhecemos este projeto emancipador dentro do curso da UFTM. O processo formativo dentro deste curso propicia a valorização do campo, de seus saberes e de suas práticas.

Uma ingressante afirmou, ainda, que a LECampo contribui para os discentes conhecerem melhor seus direitos. “[...] eu acho que é uma forma de conhecer nossos direitos, porque estamos lá (na comunidade), mas não temos conhecimentos dos nossos direitos” (SUZANA I/19/E).

Quatro concluintes também tiveram esta representação do curso, relacionaram, ainda, o conhecimento dos direitos humanos com a ampliação da visão de mundo. Margarida (C/46/E) afirmou que: “[...] questões religiosas, questões ambientais, a questão hídrica mesmo, a cultura de eucalipto, um monte de coisa assim... O curso

me fez ver isso com outro olhar”. Adenita (C/31/E) complementando esta visão, disse que:

[...] antes tudo para mim era normal. Hoje não, nós vemos as coisas com outros olhares. No meu TCC mesmo eu fiz sobre a desigualdade de gênero no trabalho das mulheres da comunidade. Antes para mim era normal e hoje eu já tenho outra visão de mundo.

Os concluintes aprofundaram um pouco nesta questão, relatando que o curso os propiciou reconhecer alguns direitos negados, Margarete (C/23/GF) compartilhou que:

A partir do momento que você está aqui no curso, que vai aprendendo as coisas, você fica mais crítico, você aprende a lutar mais por seus direitos. Como que você vai lutar por uma coisa que você não sabe? Quando tem essa troca de conhecimento, você começa a abrir a boca e não aceitar tudo que a sociedade impõe.

Quanto ao aspecto de “lutar por seus direitos” citado pela concluinte Margarete, Miranda e Nascimento (2020) apontam que o exercício de identificação, reflexão e problematização dos direitos humanos negados aos povos do campo se mostra como uma importante ferramenta de empoderamento. Desta forma confirmamos por meio da literatura que a Educação do Campo propicia o reconhecimento da negação de alguns direitos humanos, e este processo de reconhecimento gera empoderamento, o que, segundo a fala desta concluinte, os mobiliza no sentido de reivindicação e luta.

No final desta categoria inicial abordamos ainda as vantagens que os participantes identificam por terem cursado ou de cursar a LECampo da UFTM. Cinco ingressantes ressaltaram aspectos relacionados com a oportunidade de poderem ter um emprego melhor no futuro. Moisés (I/20/E) afirmou que: “[...] eu penso que terei mais chances de conseguir uma carreira mais promissora. [...] terei mais oportunidades na vida”.

A ingressante Maahwek (I/26/E) também destacou como vantagens a oportunidade de conseguir um emprego melhor, além das vantagens de todo o processo formativo no curso. “[...] primeiro é o tanto de cultura que aprendemos e maneiras de nos expressarmos, até com nossos colegas e professores. Também tem as portas que se abrem para nós com uma universidade”.

Já os concluintes (quatro discentes) ressaltaram como vantagens da Licenciatura em Educação do Campo a oportunidade de levar um ensino diferenciado para as escolas de suas comunidades, e um concluinte afirmou, ainda, que a

LECampo propicia ao estudante se tornar mais humano, mais paciente e sensível. Ilustraremos com as falas de Izaura, Gabriela e Bruno Antônio:

[...] a minha motivação de estar cursando a LECampo é o desejo de aprender, de levar conhecimento para minha comunidade, de tentar fazer o mínimo que seja possível a diferença na escola lá da minha comunidade. E isso é levar o conhecimento adquirido aqui para termos uma troca de conhecimento (IZAURA C/27/E).

[...] nós podemos ser professores ajudando os alunos com o que tem ali no campo. Isso modificou bastante e eu penso que é este curso que me ajuda a ter esta visão (GABRIELA C/26/E).

[...] as vantagens... Você sai um ser humano diferenciado, você sai um ser humano mais humano. Você não sai aquela pessoa: “Eu sei para mim, eu vou estudar para mim, eu vou estudar só por causa disso e disso. [...] Nós nos sensibilizamos com a dificuldade do outro. Nós tentamos ajudar. Entendeu? Em outras universidades não tem isso. Você pode pesquisar para você ver (BRUNO ANTÔNIO C/24/E).

O mesmo aluno ainda complementa sua fala dizendo:

[...] sabe quando você entra em um lugar que te muda? Você entra um e sai outro? Foi assim que aconteceu conosco. [...] Eu aprendi a ser mais paciente, eu aprendi a ter respeito, eu aprendi a conversar, eu aprendi a escutar [...] nós nos sensibilizamos com a dificuldade do outro. Nós tentamos ajudar. Entendeu? Em outras universidades (cursos) não tem isso. Você pode pesquisar para você ver (BRUNO ANTÔNIO C/24/E).

No aspecto referente às vantagens de se cursar a LECampo os concluintes relataram a vontade de retribuir de alguma forma às suas comunidades tudo o que aprenderam no curso, dentro disso um aluno destacou, ainda, toda a transformação que o curso proporcionou a ele e a seus colegas enquanto seres mais humanizados e sensíveis.

Por meio das falas dos participantes da pesquisa percebemos que a aprendizagem no curso ultrapassa os aspectos didáticos e de conteúdo. Os alunos apontaram aspectos referente à luta por direitos negados, a valorização dos saberes comunitários, a valorização da força do coletivo, o desenvolvimento de uma visão crítica, ampliação da visão de mundo, a valorização do trabalho dos camponeses, dentre outros aspectos que nos mostram o quanto o processo formativo na LECampo propicia uma formação humana ampla e em diálogo com as pessoas do campo. Segundo os participantes o curso de fato questiona práticas e mobiliza emoções.

Concluimos esta categoria inicial com a percepção de que os concluintes possuem representações mais profundas sobre o processo formativo da LECampo da UFTM do que os ingressantes. Estes apontaram que no processo de ensino e

aprendizagem do referido curso existe uma valorização das culturas das comunidades rurais, trazendo-as para a sala de aula. Além disso, existe uma troca de conhecimento, por meio da qual os alunos relacionam o conteúdo acadêmico às suas atividades rurais, proporcionando assim, uma conexão entre a escola e a vida.

Os ingressantes trouxeram, ainda, a representação de que o curso resgata nos alunos do campo uma identificação e valorização com o campo, com seus saberes e com suas práticas; além disso, uma ingressante apontou que o processo formativo favorece o conhecimento de direitos dos camponeses, desconhecidos a eles até então.

Os concluintes, por sua vez, aprofundaram um pouco mais nestas representações apresentadas pelos ingressantes, afirmaram que o processo formativo favorece o reconhecimento de direitos humanos negados e apontaram que a aprendizagem na LECampo se desenvolve de forma dialógica, tal postura favorece o desenvolvimento de uma visão crítica e uma ampliação da visão de mundo nos discentes do curso. Os concluintes apontaram, também, a representação de que o curso reconhece a força e a importância do coletivo no processo formativo.

Diante destes apontamentos finalizamos a análise da categoria global “As representações sobre a formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo” com suas três categorias iniciais: i) Concepções sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM; ii) Pedagogia da Alternância e iii) Aprendizagem e Trocas de Conhecimento. Quanto à primeira categoria inicial encontramos representações distintas entre ingressantes e concluintes. Já nas outras duas categorias iniciais, as representações dos ingressantes e concluintes não são distintas, mas os concluintes possuem uma compreensão bem mais aprofundada do processo formativo do que os ingressantes, eles inclusive fizeram apontamentos sobre o processo formativo que não encontramos nas falas dos ingressantes.

Por fim, percebemos nas falas dos concluintes uma vontade em dar continuidade neste processo formativo vivenciado na LECampo, a metade dos participantes concluintes expressou o desejo de levar um ensino diferenciado para as escolas de suas comunidades, tendo como alicerce os princípios formativos que tiveram no curso.

### 6.3 AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO PROFISSIONAL DO EDUCADOR DO CAMPO

Nesta categoria verificaremos as representações sociais dos participantes da pesquisa sobre a educação e sobre a Educação do Campo. Buscaremos, também, levantar suas visões sobre as condições de existência e de trabalho das escolas do campo e as perspectivas profissionais dos participantes da pesquisa. Separamos a análise destes tópicos em três categorias iniciais, são elas: I) Visão geral sobre educação; II) Visão sobre a Educação do Campo e sobre as condições de trabalho das escolas do campo e III) Perspectivas profissionais.

#### 6.3.1 Visão geral sobre educação

Esta categoria inicial abarca os termos ou expressões que retratam as visões dos participantes sobre a educação de forma geral, englobando as representações dos participantes da pesquisa sobre a profissão de professor.

Os participantes da pesquisa apontaram pontos positivos e negativos do profissional professor. Sobre os aspectos negativos duas alunas ingressantes e quatro concluintes afirmaram que o professor é desrespeitado, ganha mal e é desvalorizado tanto pela sociedade, quanto pelos poderes públicos.

[...] eu vejo hoje que é uma profissão muito desvalorizada. O professor trabalha, trabalha e uma boa parcela da sociedade, principalmente os governantes, não vê que é uma profissão importante, que forma pessoas, que forma outras profissões (MARGARIDA C/46/E).

[...] existe um desrespeito dos alunos (pelo professor) (BRUNO ANTÔNIO C/24/E).

[...] uma desvantagem é que não é valorizada nas políticas públicas. Não é valorizada não! [...]Algumas pessoas falam: “Mas você vai ser professora?”, “É isso mesmo que você quer para sua vida?”, muitas das vezes desvalorizam assim (GABRIELA C/26/E).

[...] são professores desistindo por ser maltratado, não ser respeitado ou por não receber o salário que deveria (RAFAELA I/18/E).

Tanto os alunos iniciantes quanto os concluintes tiveram as mesmas representações sobre os pontos negativos da profissão. Reis (2017, p. 78), em consonância com a representação dos participantes da pesquisa afirma que

Os motivos de adoecimento de professores estão relacionados com estresse, quantidade de alunos em sala de aula, baixos salários, jornada de trabalho extensa, escolas desestruturadas, precarização das condições de trabalho, violência escolar, falta de livro didático, angústia por não ser ouvido, falta de apoio da família. É preciso uma tomada de deliberação de políticas que avancem no sentido do bem-estar docente.

A representação dos participantes da pesquisa de que o professor é desvalorizado e desrespeitado, inclusive pelas políticas públicas, se confirma também na literatura. Quanto aos aspectos positivos da profissão, tivemos poucas falas. Uma ingressante ressaltou que “[...] ser professora é conhecer várias realidades, várias pessoas e poder ajudar também” (BRUNA I/18/E). Dois alunos concluintes apontaram aspectos semelhantes a este, mas, afirmaram ainda, que a educação amplia a visão de mundo dos alunos e que a profissão de professor é algo digno.

A aluna Izaura (C/27/E) afirmou que “[...] muitas pessoas criticam a profissão de professor, mas é uma profissão tão digna quanto as outras. Para qualquer profissão você precisa passar por vários professores.” Já o aluno Maia (C/52/E) afirmou que o professor “[...] contribui para uma ampliação de uma visão de mundo do educando”.

Tivemos poucas falas dos participantes sobre a educação de forma geral, acreditamos que isso se deve ao fato da pesquisa ter focado em aprofundar nas representações dos participantes sobre a Educação do Campo. As falas relacionadas ao tema foram abordadas pelos participantes de forma espontânea, e como surgiram, resolvemos analisar.

Por meio das visões apontadas pelos participantes podemos concluir esta categoria inicial afirmando que ingressantes e concluintes possuem representações semelhantes sobre a educação de forma geral e sobre a profissão de professor. Ingressantes e concluintes reconhecem que o professor é desvalorizado pela sociedade em que vivemos e pelos poderes públicos, mas reconhecem, também, a dignidade da profissão, afirmando que sem ele não se forma nenhum outro profissional.

### **6.3.2 Visão sobre a Educação do Campo e sobre as condições de trabalho das escolas do campo**

Esta categoria inicial contempla os termos ou expressões dos participantes da pesquisa sobre a Educação do Campo, bem como as visões quanto à realidade das

escolas do campo, as condições profissionais deste educador e as desvantagens desta profissão.

Todos os ingressantes afirmaram que uma das principais funções do educador do campo é levar conhecimento aos menos favorecidos que vivem no campo. Seguem falas sobre o que é ser um educador do campo para os ingressantes:

[...] é levar uma boa formação para pessoas menos favorecidas da zona rural (EMANUEL I/18/Q).

[...] eu acho que é mesmo levar conhecimento para as pessoas do campo, para aqueles que não tiveram oportunidade de aprender. Eu acho que é levar conhecimento mesmo (MOISÉS I/20/GF).

[...] é dar oportunidade para os que também sonham e querem novos horizontes (KAREN I/18/Q).

[...] é levar conhecimento para ensinar aqueles que necessitam (RAFAELA I/18/Q).

Os ingressantes foram unânimes nesta representação de que o educador do campo tem como função levar um ensino às pessoas que vivem no campo. Relatamos na análise da primeira categoria (as representações sobre as motivações que levaram à escolha profissional) que todos os participantes da pesquisa tiveram um entendimento de que a LECampo se propõe a ofertar um ensino voltado para a realidade das pessoas do campo, se apresentando como uma das poucas oportunidades aos moradores do campo de inserção no ensino superior.

Entretanto os concluintes, nesta terceira categoria (visão sobre a Educação do Campo e sobre as condições de trabalho das escolas do campo) aprofundaram um pouco mais nas especificações da função deste profissional, eles não apresentaram falas relacionando o objetivo do educador do campo como sendo o de levar conhecimento aos povos do campo, neste sentido, abordaram outras funções da profissão, tais funções serão relatadas, ainda, nesta subseção.

Os ingressantes foram unânimes na representação de que para se ter uma educação voltada para os povos do campo foi preciso muito empenho e muita luta. A aluna Maahwek ao visualizar a primeira imagem apresentada no grupo focal, afirmou:

[...] eu acho que mostra uma coisa bem bonita, olhando a imagem, mas é muito complexo. Porque por trás disso tem muitas lutas, muita tristeza, muita desigualdade. Para chegar onde eles chegaram aqui representando essa vida do girassol, teve muito sofrimento. Apesar da aparência ser bonita, mostrar esse processo de humanização, de conjunto, todos unidos, por trás tem muitas lutas, muito sofrimento (MAAHWEK I/26/GF).

Após esta fala, todos os participantes do grupo focal concordaram com a colega, afirmando que existe muito sofrimento e lágrimas por trás da Educação do Campo. Três alunas concluintes também tiveram falas relacionadas ao assunto “luta”. Segue a fala da concluinte Margarida (C/46/E): “[...] a Educação do Campo surgiu a partir de lutas. A partir do momento que eu saio daqui educadora do campo, eu tenho que continuar essa luta”.

Percebemos por meio desta fala que a luta continua, ainda é preciso enfrentar muitas batalhas em prol de uma educação que seja de fato do campo e não que esteja apenas inserida no campo.

Seis ingressantes, de um total de 9 alunos, afirmaram que a Educação do Campo valoriza o campo e aprofunda nos saberes das comunidades as quais os alunos estão inseridos propiciando, assim, uma troca de saberes.

[...] ser educador do campo é valorizar o campo. [...] é valorizar a pessoa do campo e conseguir passar uma melhor forma de aprendizagem (EMANUEL I/18/E).

[...] é educar sabendo todas as dificuldades do campo e aprofundar nos saberes da vida do campo (SUZANA I/19/Q).

[...] é ter ciência dos saberes das comunidades e contribuir ainda mais com o seu fortalecimento. É ajudar as pessoas do campo a viver bem (MOISÉS I/20/Q).

[...] eu acho que (educador do campo) é uma profissão de troca. Ser educador do campo o próprio nome diz, a sua base é o campo, o seu trabalho surge a partir do campo. Depois quando você forma vai levar o conhecimento que adquiriu para aquele mesmo campo, mas com outra visão, uma visão bem mais especificada que pode ajudar a melhorar a vida das pessoas do campo. Eu acho que é isso ser educador do campo (SUZANA I/19/GF).

Os concluintes aprofundaram neste aspecto sobre a troca de saberes que acontece na LECampo. Na visão dos concluintes a aprendizagem na LECampo propicia um forte diálogo entre o saber acadêmico com o conhecimento das práticas camponesas. Encontramos esta representação na fala de cinco concluintes. Sílvia (C/25/Q) afirmou que o educador do campo “[...] é alguém que contribui com a formação e construção do conhecimento, fazendo um paralelo entre o conhecimento científico, tradicional e a realidade de cada educando”.

A aluna Margarida (C/46/Q) afirmou, ainda, que “[...] o educador do campo deve estar em constante sintonia com as práticas, saberes dos estudantes camponeses e relacionar esses saberes com o saber científico”.



Segundo Molina e Freitas (2011); Molina e Brito (2017) Farias e Faleiros (2019a); Miranda e Nascimento (2020); Veronese, Candido e Kato (2020) e Ovigli e Klepka (2021) o processo de ensino e aprendizagem na Educação do Campo não se desenvolve dissociado da realidade de seus educandos.

Aprofundando nesta concepção, seis alunos concluintes afirmaram, também, que o educador do campo se interessa pelas questões do cotidiano da comunidade e relaciona a educação com os projetos de vida dos alunos, utilizando uma metodologia diferente. Segue a fala da aluna Margarida (C/46/Q):

[...] ser educador do campo é ir além do que se refere ao projeto político pedagógico das escolas do campo. “[...] pode ajudar na compreensão e interpretação de questões complexas no contexto de ensino aprendizagem da escola”.

A mesma aluna complementou sua visão afirmando que a LECampo

[...] despertou em mim um olhar para a educação que vai além do olhar escolar. Um olhar mais humano, mais justo. Questão de justiça com as classes menos favorecidas. Quando se discute questões de projeto, de comunidade, de sociedade, de vida se pensa muito em determinado grupo em detrimento de outro (MARGARIDA C/46/Q).

Neste contexto compreendemos que o Educador do Campo de fato proporciona um ensino inserido na realidade da comunidade. Segundo Lopes (2015b, p. 101)

[...] ao professor/a que atua nas áreas do campo, cabe o desafio de romper com o modelo técnico de ensinagem, que apenas implementa as inovações prescritas, e converter-se em um profissional à luz de um novo conceito de profissão, capaz de participar criticamente no processo de construção de mudanças, a partir de e em seu próprio ambiente, de forma flexível e atenta.

Dialogando com o que Lopes (2015b) nos afirma, a aluna Gabriela (C/26/E) trouxe uma fala relacionada à proposta da metodologia utilizada na Educação do Campo. Para ela, tal metodologia é positiva e gera reflexão.

[...] utilizar uma metodologia diferente, que vai inserir todos os alunos e todos vão estar engajados em querer aprender. Não vai ser uma coisa sem sentido. Que vai levar o aluno a ter criticidade, criticar, falar, muitas vezes alguns não dão oportunidade para o aluno estar falando o que ele acha, né? As vantagens de ser educador do campo é isso.

Por meio destas falas percebemos que a LECampo da UFTM proporciona a seus alunos uma proposta metodológica diferenciada. Acreditamos que esta

metodologia citada muito tem a ver com a organização curricular do curso. Segundo Veronese, Candido e Kato (2020, p.178)

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, devido a sua forma de estruturação, permite aos docentes um olhar diferenciado para seus discentes. Um olhar que valoriza os saberes que estes alunos construíram em suas relações escolares anteriores e principalmente, um olhar que valoriza os saberes construídos socialmente e comunitariamente. O curso considera e reconhece esses saberes valorizando-os e relacionando-os com o acadêmico. [...] várias são as disciplinas que proporcionam rodas de conversas, momentos ricos em trocas de conhecimento.

Os concluintes trouxeram a representação social de que o educador do campo é um profissional que proporciona a seus alunos uma proposta metodológica diferenciada, que gera reflexão e conscientização sociopolítica. Os ingressantes não tiveram falas no sentido de que a Educação do Campo desperta no estudante uma postura ativa, de fala, questionamento e reflexão. Os ingressantes também não abordaram assuntos sobre a postura do educador do campo de relacionar as práticas pedagógicas com as questões do cotidiano da comunidade e com os projetos de vida dos estudantes.

A diferença na profundidade das representações entre concluintes e ingressantes pode ser justificada pelo fato de os concluintes terem experienciado durante a graduação esta metodologia de ensino. Além dos concluintes vivenciarem enquanto alunos tal prática, tiveram também, a oportunidade de aplicá-la por meio dos estágios. Os ingressantes, por sua vez, ainda nos primeiros dias de graduação, não conseguiram vivenciar a profundidade de toda proposta metodológica que o curso tem a oferecer.

Metade dos concluintes afirmou que ser educador do campo é mais que ser professor, para eles o educador se interessa pela vida do aluno, apresenta preocupação e interesse pela vida pessoal do discente. Exemplificaremos com as falas de Margarida, Izaura e Bruno Antônio:

[...] eu vejo essa expressão “educador do campo” além de professor. O professor vai lá, dá sua aula, terminou o horário e vai embora. O educador vai além, ele procura saber por que o aluno não foi na aula ontem. Porque o aluno faltou hoje, se adoeceu... É além. [...] Eu vejo isso nas Escolas Família Agrícola, os 15 dias de aula ele está ali dia e noite. Não é professor, é educador! Ele está ali para tudo. Para formar na questão do conteúdo didático e para formar mesmo para a vida, para sair uma pessoa para a vida, para o mundo, não somente o conteúdo, só Matemática. Eu vejo assim! (MARGARIDA C/46/E).

[...] o educador do campo não é só educador dentro da sala de aula, ele ensina para a vida. Não vai se preocupar só em passar o conteúdo da

disciplina. Vai se preocupar se o aluno está com frio, se o ônibus quebrou, se o aluno está com fome. Tem diretora que dá pão para os alunos quando o ônibus atrasa. [...] Tem algo que é muito comum nos educadores do campo, quando o aluno não está se desenvolvendo, o professor procura a família para tentar descobrir o que está acontecendo, tenta descobrir porque aquele aluno não está se desenvolvendo na escola. O educador do campo tenta auxiliar de forma geral. Não só no conteúdo (IZAURA C/27/GF).

[...] é ser um educador diferenciado. Diferenciado que eu falo é o seguinte, é ver o lado do aluno, não é ser só o profissional e ponto. O educador do campo não se preocupa apenas com as disciplinas, não se preocupa em chegar aqui, o conteúdo e pronto, não! Ele se preocupa com sua vida fora da escola. Ele preocupa com sua família. Se ele puder, ele lhe faz uma visita. Entendeu? Eu acho que é isso (Bruno Antônio C/24/E).

Os concluintes trazem, assim, uma representação de que o educador do campo se preocupa com a vida de forma geral do estudante. Além disso, três concluintes apresentaram a visão de que o educador do campo amplia sua visão sobre os assuntos que envolvem a comunidade. A concluinte Margarida (C/46/GF) afirmou que

[...] eu preciso olhar a minha escola com outro olhar, aí vem a questão da água, questão hídrica, questão da alimentação e outros conteúdos extra escola que fazem parte da vida humana. Questões do cotidiano da comunidade que se envolvem no papel do educador.

Segundo a representação social dos concluintes, para ser um educador do campo é preciso ampliar sua visão de mundo, abordando na escola questões que envolvem a comunidade e afetam diretamente o aluno. Os ingressantes, por sua vez, não abordaram em suas falas este papel do educador do campo que extrapola a sala de aula, envolvendo as questões que afetam a comunidade e, também, não apresentaram falas relacionadas com a postura do educador de olhar para o estudante para além dos conteúdos didáticos, se interessando pela vida do aluno de forma global.

Agora iremos abordar as visões dos participantes da pesquisa sobre as condições de existência e de trabalho das escolas do campo. Dentro deste contexto, traremos de início relatos sobre as vivências escolares dos participantes, sendo que três ingressantes relataram suas histórias. Adelson (I/19/GF) disse que “[...] lá onde eu estudei, em [...] era uma escolinha simples. A professora era [...] era uma professora leiga, que não tinha um curso superior para poder dar aula”.

Moisés (I/20/GF) afirmou que também estudou com professoras leigas “[...] eu também comecei a estudar com professor leigo, não tinham a formação específica

para ser professor, mas tinha o ensino médio e já dava aula. [...] Do prézinho até o quinto ano nós estudávamos na casa de uma mulher”.

A aluna Rafaela (I/18/GF) também compartilhou suas vivências “[...] era uma sala da primeira até a quarta série para uma professora só”.

Diante destas falas durante o grupo focal, outros participantes da pesquisa balançaram a cabeça confirmando que também vivenciaram algo semelhante no início de suas trajetórias escolares. Neste momento surgiram, também, três outros participantes ingressantes que relataram sobre outras dificuldades enfrentadas no percurso escolar.

[...] quando a ponte caía às vezes ficávamos um mês, dois sem irmos para a escola (EMANUEL I/18/GF).

[...] e as greves dos motoristas, quando não era paralisação de professor, era paralisação de motorista por falta de pagamento. Nossa, eu já perdi muita aula por causa disso, acho que perdia a metade das aulas do ano (ANA I/18/GF).

[...] quando o rio enchia também ficávamos sem aula, não passava! (KAREN I/18/GF).

Todos os ingressantes confirmaram a vivência de problemas com o transporte escolar, reconhecendo-o como sendo um grande dificultador do processo de ensino e aprendizagem para os alunos das escolas do campo.

Quanto aos concluintes, duas alunas relataram suas dificuldades para conseguirem estudar. A aluna Margarida afirmou que teve que interromper seu estudo várias vezes por não ter escola em sua comunidade.

[...] só foi começar mesmo definitivo o ensino fundamental no povoado no ano de 91 ou 92. Aí começou e ficou, não parou mais. Aí tinha ensino fundamental de 1ª a 4ª fixo, mas não tinha até a 8ª série. Eu fiz a 4ª série e parei porque não tinha mesmo. Só foi começar o ensino de 5ª a 8ª série no povoado em 96. [...] Na época que eu concluí a 8ª série eu já tinha 28 anos de idade e não tinha ensino médio lá (MARGARIDA C/46/E).

A concluinte Izaura (C/27/GF) afirmou que

[...] eu ia (para a escola) cinco horas da manhã e chegava em casa uma hora da tarde sem comer nada, às vezes comia café com beiju ou farofa de ovo. Hoje, a única mudança que eu vejo é porque tem uma van que pega os alunos mais perto, porque nós andávamos todos os dias 40 minutos a pé para pegar o ônibus. Hoje tem a van, mas as dificuldades continuam as mesmas. Não houve tanta mudança no ensino de 2009 (época que formou) até 2019.

Percebemos que os concluintes, assim como os ingressantes, também tiveram que enfrentar muitos obstáculos para estudar, mas eles abordaram pouco suas

vivências pessoais, preferiram centraram suas falas em assuntos relacionados com o fechamento das escolas do campo e sobre a nucleação escolar. Este processo de fechamento escolar para os concluintes é algo muito sério e compromete não apenas a área educacional, mas a história das comunidades rurais. Cinco participantes concluintes, todos que participaram do grupo focal, abordaram este assunto. Segue o relato da aluna Izaura (C/27/GF).

[...] eles pegaram os alunos das turmas que tinham menos alunos e levaram para outra comunidade mais próxima, [...] para juntar e formar uma sala. Eles falaram que tinha poucos alunos e que eles não disponibilizavam professores para poder atuar, aí tinha que fazer a junção para um professor só assumir as duas salas. [...] Também tem multisseriado, lá tem duas salas. Uma sala tem primeiro e segundo ano e a outra sala tem o terceiro e o quarto ano. [...] divide o quadro. Uma parte do quadro é do primeiro ano e a outra parte do segundo.

Por meio desta fala já nos deparamos com três processos educacionais que afetam os povos do campo, são eles: a nucleação escolar, o ensino multisseriado e o fechamento das escolas do campo. A concluinte Margarida (C/46/GF) também falou a respeito desta realidade: “[...] essa é uma parte ruim que eu vejo, cria as escolas, constrói-se prédios e depois nucleia as escolas, coloca várias salas juntas, volta a fechar de novo e corre o risco de ficar igual à minha época, que não tinha escolas”. Na literatura encontramos que

A existência de um número muito extenso de escolas, associada à dispersão de localização e ao atendimento reduzido do número de estudantes por instituição, tem levado os gestores públicos a adotar, como estratégia mais frequente, a política de nucleação dessas escolas vinculada ao transporte escolar, resultado no fechamento daquelas situadas nas pequenas comunidades rurais e na transferência dos estudantes para as localizadas em comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo) ou para a sede dos municípios (sentido campo-cidade) (HAGE, 2011, p. 103).

Segundo Hage (2011, p. 100) nessas escolas multisseriadas “[...] um único professor atua em múltiplas séries concomitantes, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula”.

Sobre as salas multisseriadas, gostaríamos de fazer uma reflexão, apesar de na atualidade elas contribuírem para o sucateamento da educação ofertada aos povos do campo, nos questionamos se ela pode ser trabalhada e vista sobre outra perspectiva. Segundo Hage (2011, p.105) o paradigma urbanocêntrico de educação nos leva a acreditar que “o modelo seriado urbano de ensino deve ser a referência de

uma educação de qualidade para o campo e para a cidade e que sua implantação seja a única solução para superar o fracasso dos estudantes nas escolas rurais multisseriadas”.

O mesmo autor afirma que este pensamento deve ser questionado:

Contudo, os fundamentos teóricos que orientam as pesquisas por nós realizadas apontam justamente o contrário, indicando ser a heterogeneidade um elemento potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar, que poderia ser melhor aproveitado na experiência educativa que se efetiva nas escolas e turmas multisseriadas, carecendo, no entanto, de mais estudos e investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, o planejamento e a construção do currículo que atendam às peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo, o que de forma nenhuma, em nosso entendimento, significa a perpetuação da experiência precarizada de educação que se efetiva nas escolas e turmas multisseriadas (HAGE, 2011, p. 110).

Munarim (2006) também aponta a necessidade de se implantar um jeito inovador de lidar com as classes multisseriadas, com estudo, planejamento e levando-se em conta a realidade e o contexto do campo.

Acrescentamos às nossas discussões um exemplo de escola que funciona sobre uma ótica diferente do padrão tradicional, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima, que faz parte de um projeto experimental na rede municipal de São Paulo, inspirada na Escola da Ponte, organizada pelo educador português, José Pacheco (SOUZA, 2015).

Nesta escola existe algo semelhante às salas multisseriadas, o salão do ciclo 1 reúne alunos do 3º ao 5º ano e, o salão do ciclo 2, alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Os salões são grandes e os alunos são dispostos em grupos de até quatro pessoas, muitas vezes de idade e séries diferentes (SOUZA, 2015).

Nesta escola, cada um aprende no seu ritmo, compartilha as experiências com o grupo e pede ajuda para o professor-tutor [...] entre os principais objetivos desse modelo pedagógico estão o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos e a troca de saberes (SOUZA, 2015).

No Brasil existem iniciativas nesta direção, o fato de serem poucas, não significa que vamos deixar de refletir sobre o que é melhor para a aprendizagem dos povos do campo, dentro de uma perspectiva emancipadora. Assim, deixamos o questionamento: Será que realmente o melhor modelo para as escolas do campo é o seriado? Seria possível uma escola com salas multisseriadas sem precarização?

Quanto à nucleação escolar, Oliveira e Campos (2012) afirmam que o deslocamento das crianças e jovens do campo para a cidade nega a estes jovens o direito de pensar o mundo a partir de seu ambiente e de sua cultura. Estes autores também afirmam que “vários estudiosos vêm denunciando a nucleação de escolas como responsável pela dificuldade de acesso, de inclusão e de permanência dos jovens e crianças do campo nas escolas” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 243).

Diante do que nos aponta a literatura e, também, por meio da fala dos participantes da pesquisa, percebemos o quanto tem sido prejudicial para as crianças e jovens do campo estas políticas públicas que estimulam a nucleação escolar e acabam resultando no fechamento das escolas do campo. Seguem outras falas dos concluintes sobre o processo de fechamento das escolas do campo:

[...] o número de escolas de zona rural que fecharam já passa de quinze só na nossa região, nós passamos e vemos os prédios abandonados, caindo, tem uns que estão em perfeitas condições, daria para voltar a funcionar, mas não funcionam (IZAURA C/27/GF).

[...] quando você vai caracterizar a sua comunidade, qual é a referência? É a igreja e a escola. Quando fecha é como se tivesse tirado aquela referência além disso, será que vai voltar a abrir? Não é fácil assim (MARGARETE C/23/GF).

[...] as escolas estão voltando a vivenciar as mesmas dificuldades de antes. Agora com os fechamentos das escolas rurais (MARGARIDA C/46/GF).

Os concluintes trouxeram, ainda, apontamentos sobre os motivos dos fechamentos das escolas do campo:

[...] eu acho que são questões políticas, né! Questão de verba pública, [...] e (também) falta de informação e de conhecimento das comunidades, porque só pode ser fechado uma escola no campo se a comunidade reunir e falar que pode fechar. Tem um decreto que foi assinado em 2014 pela Presidenta Dilma que fala que só a partir da posição da comunidade que se pode fechar uma escola no campo (MARGARIDA C/46/GF).

[...] tem a diminuição dos alunos também (MARGARETE C/23/GF).

[...] na minha comunidade já está sendo diferente. [...] Olha o que os pais estão fazendo, eles estão tirando os alunos da comunidade para levar para a escola do município. A única coisa que a comunidade tem é a escola e está previsto acabar, pois os pais estão tirando os alunos para colocar na outra escola. [...] Está previsto fechar a escola porque tem poucos alunos. São duas turmas, acho que uma tem oito alunos só e a outra eu não sei quantos, mas está bem pouco (ADENITA C/31/GF).

[...] mas dizem que está previsto fechar muitas escolas de Rio Pardo por essa situação. Existe pais que estão preferindo mandar os filhos no ônibus, pois tem o ônibus que leva os alunos maiores para a cidade. O que os pais estão fazendo? estão mandando os pequenininhos junto com os maiores para a cidade e estão deixando as escolas da comunidade sem alunos. [...] São vários fatores que acabam virando essa bola de neve (IZAURA C/27/GF).

Nas falas dos concluintes percebemos que a questão do fechamento das escolas do campo é multifatorial, mas podemos afirmar que as políticas públicas, com seus programas destinados a ações em todo país, promovendo a nucleação escolar, possuem um forte impacto nesta realidade.

Três alunos ingressantes também abordaram o assunto do fechamento das escolas do campo e exemplificaremos com os relatos de Adelson e Suzana:

[...] lá no início tinha uns trinta alunos, mas devido ao fato de muitas pessoas mudarem para a cidade chegou a ter seis alunos, aí não compensava ter a escola e colocaram o transporte para levar esses alunos para estudar na cidade. Assim acabou a escola (ADELSO I/19/GF).

[...] cada comunidade tinha seu polo até a quarta série. Você poderia ir a pé porque era pertinho. Agora cortaram todas essas escolas, não tem mais nenhuma no campo, lá onde eu moro não tem mais (SUZANA I/19/E).

#### Segundo Munarim (2006, p. 24)

A política de transporte escolar, com programa de ação no governo federal para esse fim, implementada nos últimos anos, bem como a política de nucleação das escolas isoladas no campo brasileiro, acabou por gerar uma situação de estímulo ao fechamento de escolas no campo. Em consequência, crianças são submetidas a longas horas diárias de transporte cansativo e inadequado, ao mesmo tempo que passam a receber escolarização totalmente descontextualizada.

Munarim (2006) nos aponta e nos leva a refletir sobre as políticas públicas em vigor no nosso país, no caso das escolas do campo, e tais políticas têm contribuído para o sucateamento da educação. Outro ponto que o autor nos leva a refletir é sobre o transporte escolar implementado pelo governo, destinado aos alunos das escolas do campo. Tal transporte tem se mostrado um dificultador do processo de ensino e aprendizagem.

Os participantes da pesquisa, também, citaram este obstáculo que os alunos do campo precisam enfrentar. Cinco ingressantes e três concluintes afirmaram que os alunos das comunidades rurais estão enfrentando estradas ruins, um transporte inadequado e grande cansaço físico.

[...] é ainda a realidade, pelo que aconteceu comigo no ano passado, o ônibus quebrava e o motorista não dava nenhuma satisfação. Muitas crianças pequenas, tínhamos que adivinhar, ninguém ligava para avisar, o motorista não ligava nem para falar que o ônibus quebrou (KAREN I/18/GF).

[...] depois veio uma van, quando ela quebrava, soltava as crianças todas onde estava para ir embora a pé. Todo mundo, aquele monte de crianças correndo no meio da estrada. Depois veio um ônibus que quebrava direto



também, era um ônibus velho. Na zona rural sempre vinha ônibus velho. Ônibus novo era só na cidade e às vezes (EMANUEL I/18/GF).

[...] são tantos os empecilhos, tanta coisa que atrapalha o educador, é transporte, infraestrutura, estrada. Quando chove, principalmente na nossa região, vira lama na estrada e os professores precisam se deslocar de uma comunidade para outra, enfrenta estrada de terra. Resistência. Tem que resistir a tudo! A clima, a política, a tudo. A falta de respeito com a educação, né! A educação em si é muito desvalorizada, muito desrespeitada. [...] é sacrificante o transporte para o aluno do campo, é pesado (MARGARIDA C/46/E).

[...] os alunos saem 5h da manhã para chegar às 7h na escola (IZAURA C/27/E).

Além destes obstáculos, seis alunos concluintes afirmaram que o educador do campo enfrenta outro problema, que é a falta de identidade das escolas do campo com a Educação do Campo. Estes participantes concluintes afirmaram que as escolas são consideradas do campo, mas o ensino é urbanocêntrico. Como foi abordado no capítulo 3 “Breve histórico sobre a Educação do Campo”, existe uma grande diferença entre Educação do Campo e Educação Rural. A seguir falas dos concluintes sobre esta realidade vivenciada nas escolas do campo:

[...] ela é uma escola estadual, foi reconhecida como escola do campo, mas mesmo sendo reconhecida como escola do campo ela é uma escola bem tradicional em questão de ensino, de livros didáticos (IZAURA C/27/E).

[...] a forma de ensinar, as práticas, a forma de ensinar nas escolas do campo não são voltadas, eu via e hoje eu vejo mais ainda depois do curso, que não são voltadas para as práticas camponesas, para as práticas do agricultor (MARGARRIDA C/46/E).

[...] eu pensava: “Nossa, dá para dar uma aula dessa para o estágio”. Eu chagava lá e não tinha pessoas que se uniam a mim. Você quer tentar fazer o diferente, mas muitas vezes você acaba se juntando a eles e continuando aquela coisa do padrão, do normal. Não é fácil trabalhar (MARGARETE C/23/E).

[...] a escola pega professores do município, da cidade e eles trabalham uma filosofia totalmente diferente da realidade dos alunos e muito distante, eles vêm dão aquela aula meia boca e vão embora, qualquer motivo também eles faltam, então os alunos acabam não tendo um aprendizado suficiente (SÍLVIO C/25/E).

Os concluintes sugeriram uma alternativa para tentar enfrentar esta situação, na visão deles as escolas do campo precisam de educadores do campo e não de professores da cidade que não compreendem sobre a Educação do Campo. Sete alunos concluintes tiveram falas neste sentido, os ingressantes não abordaram este assunto.

[...] principalmente onde moramos precisa de professores com o olhar voltado para a Educação do Campo, um olhar diferenciado porque a partir do

momento que o professor conhece a realidade de cada aluno ele começa a ensinar de forma diferenciada (IZAURA C/27/GF).

[...] E precisa de professores, principalmente nas nossas comunidades, precisa de professores que saem de lá. Que conhece toda a história da comunidade que conhecem os saberes e as práticas. Eu acho que tem essa necessidade e como saímos daqui graduados é uma forma de estarmos devolvendo para a comunidade e para a sociedade o que eles fizeram para nós (MARGARIDA C/46/GF).

Enquanto o ambiente das escolas do campo não favorece um ensino voltado para a Educação do Campo, quatro concluintes afirmaram ser preciso se dedicar e resistir. A concluinte Margarete (C/23/GF) afirmou que é necessário plantar uma sementinha, mostrando que os educadores do campo não podem desistir.

[...] nós estamos enxergando que não está fácil o ambiente escolar, mas se plantarmos uma sementinha eu acho que já é gratificante como educadora do campo. Eu vejo assim! [...] eu aprendi isso no estágio, vamos jogando aos pouquinhos, vamos colocando aos poucos. Você tem um plano de aula? Joga uma prática que os alunos sabem. Joga um conteúdo, dê exemplos que são da realidade deles. Nós não vamos chegar lá mudando tudo, mas o pouquinho que levamos já é gratificante para um educador do campo, já faz a diferença.

Sobre a representação social apontada pelos concluintes de que o educador do campo não pode desistir, precisa continuar insistindo em prol de uma educação nas escolas do campo que tenha identificação com a Educação do Campo, não foi ponto abordado pelos ingressantes.

Outro aspecto levantado na pesquisa foi sobre a desvantagem de ser um educador do campo. Os participantes da pesquisa afirmaram que em nossa sociedade o professor é desvalorizado, segundo ingressantes e concluintes, e o educador do campo é mais desvalorizado ainda, pois em nosso país existe um preconceito contra o campo.

[...] pelo valor que não é dado. É muito desvalorizado. [...] A sociedade desvaloriza o professor. Imagina o professor do campo! E muitos alunos também (KAREN I/18/E).

[...] eu acho que é uma educação muito desvalorizada, tem pessoas que apontam o dedo e falam que quem é da roça não sabe (SUZANA I/19/GF).

[...] a classe social mais alta não aceita que o campo também necessita de aprendizagem, necessita de educação qualificada. Que os mais pobres, os das classes sociais mais baixas, necessitam de uma educação qualificada. Não só o campo, mas também as periferias, as favelas, as pessoas menos favorecidas na questão social. A questão econômica, de políticas públicas, de tudo, né? Na vida cotidiana, então isso é um desafio muito grande e sempre vai ser (SÍLVIO C/25/E).

[...] como o campo já sofre mesmo, acaba que sobra mais para o professor do campo, o professor do campo principalmente é desvalorizado (MARGARIDA C/46/E).

De acordo com a literatura, a cultura capitalista produz padrões de poder, saber e ser que coloca as pessoas do campo como inferiores (FARIAS; FALEIROS, 2019b). Além disso, cria-se a “dicotomia e hierarquia entre o rural e o urbano, sendo o urbano o lugar do conhecimento válido, em detrimento ao conhecimento rural”.

Segundo Molina (2017); Molina e Freitas (2011); Brasil (2007) e Farias e Faleiros (2019a) a lógica hegemônica capitalista exerce influência em nossa cultura e em nosso ensino “[...] ainda é muito arraigado nos gestores públicos o imaginário sobre a inferioridade do espaço rural, destinado a ele o que sobra no espaço urbano” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 20).

Na fala dos participantes da pesquisa percebemos que existe uma ideologia que relaciona o campo com atraso e ignorância. Na literatura, Caldart (2009); Farias e Faleiros (2019a, 2019b); Molina (2017); Lopes (2015a) nos apontam ações dos Movimentos Sociais do Campo e/ou da Educação do Campo se contrapondo a estas ideologias, mostrando um caminho de resistência e impondo novas alternativas.

Molina (2017) afirma ser necessário promover outras lógicas que se contrapõem à hegemônica. Farias e Faleiros (2019b, p. 265) afirmam que os Movimentos Sociais do Campo

[...] a partir de suas práticas sociopolíticas e culturais produzem uma epistemologia capaz de modificar as representações sociais de si mesmo, representações que veem o campo como lugar do passivo, irracional e apolítico, e produzindo e afirmando novos paradigmas, valorizando e produzindo saberes.

Neste sentido estes mesmos autores afirmam que os Movimentos Sociais do Campo “[...] são educativos, pois consolidam um campo de saber e poder, que diluem padrões de dominação, colocando epistemologias e formas de ver o mundo como potenciais alternativas” (FARIAS; FALEIROS, 2019b, p. 266).

Além deste aspecto, uma aluna ingressante e quatro concluintes apontaram certo preconceito existente em nossa sociedade contra o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Estes participantes afirmaram que de início as secretarias de educação não reconheciam esta licenciatura. Afirmaram, também, que esta graduação não é vista de forma positiva pela sociedade.

[...] preconceito. Porque quando a primeira turma da UFMG formou, a UFMG foi uma das primeiras universidades a ter LECampo, no município onde eu moro não aceitaram o diploma da primeira turma que formou, não aceitaram os alunos darem aula. Eles tiveram que brigar muito na justiça para o diploma ser aceito, de Licenciado em Educação do Campo (SUZANA I/19/E).

[...] no começo foi difícil, até quando eu fui pegar aula, porque as pessoas não conheciam, até a superintendência de educação não conhecia o curso. [...] Eu tive que fazer uma solicitação para a coordenadora do curso visitar as secretarias de educação, tanto municipal quanto estadual, para levar a metodologia do curso para eles entenderem, para quando nós chegarmos lá não sermos discriminados. [...] No começo sim (teve discriminação). “Ah, este é um daqueles cursos rápidos? De graduação rápida?” Como se fosse tecnológico, né! Aí até que eles entenderam... Que levamos a grade curricular, mas depois foi tranquilo. Concorria como qualquer outro (MAIA C/52/E).

[...] tem muitos que às vezes desvalorizam mesmo, falam assim: “Ah, mas vocês vão lá só um mês”. Falam que a nossa faculdade é a distância e que nós não temos capacidade para atuar (ADENITA C/31/E).

[...] muitas vezes nós não somos valorizados por fazer Licenciatura em Educação do Campo. [...] Pelos poderes públicos mesmo (MARGARETE C/23/E).

[...] existe muito (preconceito). Eles olham e pensam: “Aqueles lá não têm a mesma condição que os outros que fazem as outras licenciaturas. [...] a sociedade faz enxergar assim (SUZANA I/19/E).

Por meio do que foi colocado pelos participantes da pesquisa, percebemos que eles reconhecem em nossa sociedade a existência de preconceito e desvalorização destinado ao “campo”. Percebem, também, desvalorização por parte da sociedade e dos poderes públicos em relação ao curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Cinco participantes trazem esta representação social de que o curso da LECampo é visto como sendo inferior às demais licenciaturas, na visão dos participantes, isso se justifica pelo fato do curso possuir uma estrutura diferenciada das demais, baseado na pedagogia da alternância e voltado às pessoas do campo.

Concluimos a análise desta categoria inicial com a percepção de que concluintes e ingressantes possuem pontos convergentes e divergentes quanto à definição sobre a Educação do Campo e sobre as características do educador do campo. Tanto ingressantes quanto concluintes trouxeram a representação social de que a Educação do Campo é marcada por um processo histórico de luta e muito sofrimento para sua implementação. Ambos os grupos de participantes apontaram a troca de conhecimento entre os saberes acadêmicos e os saberes comunitários como sendo uma característica importante da Educação do Campo.

Quanto aos pontos divergentes, os ingressantes afirmaram como sendo um importante objetivo do educador do campo levar conhecimento aos povos do campo.

Já os concluintes aprofundaram em outras funções deste profissional, trouxeram a representação de que o educador do campo tem a função de estimular em seus alunos um pensamento reflexivo, uma visão sociopolítica crítica e uma postura ativa, de luta, provavelmente fruto de suas vivências durante a graduação.

Outra representação ressaltada pelos concluintes é que o educador do campo proporciona a seus alunos uma metodologia diferente, envolvendo na aprendizagem questões do cotidiano da comunidade, ampliando a visão de mundo dos alunos. Os concluintes afirmaram, ainda, que este profissional se preocupa com a vida de forma geral do aluno, não se prendendo apenas nos conteúdos didáticos.

Quanto às visões dos participantes da pesquisa sobre a realidade das escolas do campo, verificamos que ingressantes e concluintes trouxeram a representação social de que as escolas do campo enfrentam obstáculos para sua permanência, como: a nucleação escolar, o ensino multisseriado precarizado e o fechamentos das escolas do campo. Ambos os grupos de participantes apontaram dificultadores do processo de ensino e aprendizagem para os alunos do campo. Afirmaram como sendo os principais problemas as péssimas estradas, o transporte inadequado e o cansaço físico dos alunos submetidos a esta realidade.

Os concluintes trouxeram outras representações sobre a realidade das escolas do campo, aprofundando no assunto. Afirmaram que tais escolas, normalmente, não proporcionam a seus alunos um ensino que dialoga com a Educação do Campo, mas sim com a Educação Rural. Os concluintes, também pontuaram que as escolas do campo precisam de educadores do campo e não de professores da cidade que não conhecem sobre a realidade dos alunos e, também, não compreendem sobre a Educação do Campo.

Quanto às visões sobre as desvantagens da profissão de educador do campo, ingressantes e concluintes apresentaram representações semelhantes. Ambos afirmaram que o “campo” é carregado de ideologias de preconceito e desvalorização, afirmaram, ainda, que o curso de Licenciatura em Educação do Campo, também, não é valorizado por nossa sociedade e por nossos governantes.

### **6.3.3 Perspectivas profissionais**

Esta categoria inicial engloba os termos ou expressões que retratam as concepções dos participantes sobre o mercado de trabalho, bem como as

representações sociais dos participantes da pesquisa sobre suas perspectivas profissionais após o término do curso, abrangendo todas as possibilidades que um curso superior disponibiliza.

Quanto à realidade do mercado de trabalho para o educador do campo, cinco alunos ingressantes e seis concluintes apontaram que o mercado de trabalho está cheio e que este profissional não tem muitas oportunidades de trabalho.

[...] muitos jovens da minha comunidade fazem este curso de Licenciatura em Educação do Campo, não só aqui, mas em outras universidades que oferecem este curso. [...] No meu município está lotado. Já deu para ver que a maioria dos estudantes daqui [da UFTM] é de Rio Pardo. Tem também a universidade de Belo Horizonte que também tem essa formação (SUZANA I/19/E).

[...] está bem concorrido nos últimos tempos, tem bastante pessoas formadas e não estão conseguindo emprego (BRUNA I/18/E).

[...] o mercado não tem muito espaço. Tem também o cenário de várias escolas fechando, com isso são vários profissionais que ficam desempregados. Cada escola que fecha é no mínimo dez funcionários que perdem o emprego. O cenário do campo é basicamente esse. [...] em Rio Pardo temos poucas pessoas atuando (IZAURA C/27/E).

[...] tem muitos formandos e o mercado é difícil. Aqueles que querem e buscam conseguem, né? Só que não é fácil, mas está pouco. Eu acho que está pouco (mercado de trabalho) (GABRIELA C/26/E).

[...] têm muitas pessoas cursando esse curso, alguns aqui, outros na UFMG, tem em Viçosa e em Diamantina. Sempre este mesmo curso, muitos formandos (ADENITA C/31/E).

A representação social destes participantes sobre o mercado de trabalhos está relacionada com o lugar onde grande parte dos participantes vive, abordamos anteriormente, no capítulo 5 “Metodologia”, sobre o perfil dos integrantes da pesquisa, e ressaltamos que treze dos dezessete participantes da pesquisa, residem no município de Rio Pardo de Minas ou em alguma comunidade deste município.

Relatamos anteriormente que é alto o número de Rio Pardenses que estão cursando, ou já se graduaram no curso de Licenciatura em Educação do Campo, devido à localização geográfica da cidade, próxima a várias instituições que ofertam o curso da LECampo. Também, pelo fato de o município possuir várias comunidades rurais e ter a agricultura como uma atividade econômica importante, provavelmente, estes fatos influenciaram os jovens e adultos do município a procurarem essas instituições para se graduarem.

Três alunos ingressantes que não residem em Rio Pardo, afirmaram que falta professor na zona rural e que a graduação em Licenciatura em Educação do Campo

proporciona boas oportunidades de emprego, trazendo uma representação social diferente da apontada pelos alunos de Rio Pardo de Minas.

[...] na minha visão o professor de matemática é mais difícil de ser encontrado no mercado de trabalho [...] antes faltava professor de matemática. [...] só tinha três professores de matemática. [...] é uma boa oportunidade (ADELSO I/19/E).

[...] na cidade também tem dificuldade de professores, imagina no campo como deve ser (RAFAELA I/18/E).

[...] não sei, mas eu acho que as pessoas não querem ir dar aula no campo, por ser longe, por ter muitos empecilhos (MAAHWEK I/26/E).

As falas acima representam a visão da minoria dos participantes, pois onze dentre os dezessete participantes da pesquisa tiveram a representação de que o mercado de trabalho está saturado para o educador do campo que deseja atuar dentro de uma sala de aula. Tal fato tem como justificativa a localidade onde estes alunos residem, todos os onze são de Rio Pardo de Minas ou de suas comunidades.

Por outro lado, sete alunos ingressantes e cinco concluintes afirmaram que pretendem exercer a profissão de educador do campo, dentro de uma sala de aula. Dentre os concluintes, um discente já está atuando enquanto educador do campo e outro aluno já atua como professor. Segue os relatos:

[...] eu pretendo atuar, se possível lá na minha cidade (EMANUEL I/18/E).

[...] sim, pretendo! Pretendo (atuar), como eu falei, eu gosto de pessoas (MAAHWEK I/26/E).

[...] levar o conhecimento que eu conseguir aqui para outras pessoas. Eu vim com esse foco. [...] Sim, (atuar) no campo, para pessoas que tem mais dificuldade até de acesso de professores (RAFAELA I/18/E).

[...] a perspectiva é tentar continuar na área da educação, atualmente eu já estou trabalhando na área da educação, eu atuo como professor na Escola [...] que é onde eu estudei. [...] um dos meus propósitos é continuar lá. [...] Então o curso já está gerando resultado, já está gerando fruto, produzindo frutos. A perspectiva é continuar. Agora é tentar continuar e mais para frente tentar outra escola (SÍLVIO C/25/E).

[...] eu tenho vontade de trabalhar um dia em sala de aula ou outra coisa relacionada à minha faculdade e levar um pouco do que eu aprendi aqui para outras pessoas (MARGARETE C/23/E).

[...] eu queria ajudar a minha escola lá, a escola que tem lá e que a maioria dos alunos são do campo (GABRIELA C/26/E).

Por meio destas falas percebemos que a maioria dos participantes da pesquisa pretende atuar como educador do campo dentro de uma sala de aula. Mesmo afirmando que o mercado de trabalho está saturado, percebemos aqui uma

contradição que nos leva a refletir. Será que esta postura dos participantes da pesquisa tem a ver com o empoderamento que o curso lhes proporciona? O curso surge justamente de lutas de minorias, a resistência e o enfrentamento de dificuldades é algo presente nesta Licenciatura.

Este processo de resistência, luta e enfrentamento presente em toda a história do curso de Licenciatura em Educação do Campo provavelmente influencia seus discentes. Treze participantes da pesquisa trouxeram palavras como: luta, resistência, força, determinação, desafios e esforço para relacionar com a profissão de educador do campo. Assim percebemos que mesmo inseridos em um ambiente no qual o mercado de trabalho está saturado, os participantes da pesquisa demonstram que não vão desistir, tão facilmente, de atuarem enquanto educadores do campo.

Duas concluintes demonstraram, ainda, o desejo de devolver para a comunidade um pouco do que aprenderam, mesmo que não seja em sala de aula. Segue um relato:

[...] mesmo que eu não consiga ir para uma sala de aula, ser educadora em uma sala de aula, mas eu vou tentar exercer o papel de educadora na comunidade, na sociedade, quando uma colega estiver precisando de ajuda, se tiver ao meu alcance. Eu acho que é meu papel enquanto cidadã, enquanto graduada, enquanto pessoa é devolver isso para a sociedade (MARGARIDA C/46/GF).

Duas alunas ingressantes e dois concluintes apontaram o desejo de continuar estudando depois da graduação, se especializar ou fazer um mestrado.

[...] eu vou querer me especializar, pois eu quero levar conhecimento (MAAHWEK I/26/E).

[...] agora eu pretendo dar um tempinho, né? Um ano mais ou menos e depois me preparar para um curso de mestrado (MAIA C/52/E).

[...] eu acho que por enquanto eu vou terminar e depois quem sabe fazer uma pós-graduação. [...] Se Deus quiser vou continuar estudando, talvez seja por isso que eu não me veja na sala de aula. Quero continuar estudando (IZAURA C/27/E).

Por outro lado, encontramos três concluintes que não pretendem atuar como educadores do campo dentro de uma sala de aula.

[...] se a pergunta sua fosse: “Você quer seguir a profissão?” Eu diria que não. Não quero! É boa? É. Dá uma satisfação? Dá. Mas eu não quero. Eu não me vejo professor (BRUNO ANTÔNIO C/24/E).

[...] eu já tive experiência de sala de aula, porque já demos regência, mas eu ainda não me sinto preparada para uma sala de aula (IZAURA C/27/E).

[...] eu acho que eu tenho muitas dificuldades de lidar com o público, de falar. Antes eu não conseguia. Eu imaginava que nos meus estágios eu não ia



conseguir. Depois que eu comecei a fazer o estágio, hoje eu já me vejo um pouquinho. Só que eu não sei se eu quero essa profissão para mim (ADENITA C/31/E).

Por meio destes três depoimentos percebemos que estes concluintes não se enxergam enquanto professores, não se identificam com a profissão, e por consequência não pretendem atuar enquanto educadores do campo em sala de aula. Aqui podemos refletir sobre algo já apontado na primeira categoria, sobre a falta de oportunidade de escolha aos jovens do campo, uma vez que apontaram a LECampo como a única oportunidade de ingresso no Ensino Superior. Reafirmamos que esta representação social merece destaque ao problematizar as oportunidades oferecidas as pessoas do campo.

Concluimos a análise desta categoria inicial com a percepção de que concluintes e ingressantes possuem representações semelhantes quanto ao mercado de trabalho, ambos os grupos apontaram que o mercado está saturado para o educador do campo, e tal representação social se dá em virtude da realidade do local onde vivem. Apesar desta representação social, os participantes da pesquisa não demonstraram uma postura de desânimo ou desistência da profissão de educador do campo.

Dentre todos os participantes da pesquisa, 12 desejam atuar como educadores do campo em uma sala de aula e apenas 3 não se veem atuando como professores. Concluimos esta categoria inicial com a percepção de que as perspectivas profissionais dos participantes da pesquisa, tanto ingressantes como concluintes, é atuar como educador, caso surja a oportunidade para tal.

Finalizamos, assim, a análise da última categoria global “Dimensão Profissional” com suas três categorias iniciais: i) Visão geral sobre educação; ii) visão sobre a Educação do Campo e sobre as condições de trabalho das escolas do campo e iii) Perspectivas Profissionais. Na primeira e na terceira categorias iniciais encontramos representações semelhantes entre ingressantes e concluintes. Já na segunda categoria inicial, encontramos visões semelhantes entre ingressantes e concluintes, mas encontramos, também, representações bem mais aprofundadas dos concluintes quanto à educação do campo, a função do educador do campo e as condições de trabalho nas escolas do meio rural.

Os concluintes fizeram apontamentos que não encontramos nas falas dos ingressantes, como: i) O educador do campo se interessa pelas questões do cotidiano

da comunidade e relaciona a educação com os projetos de vida dos alunos, utilizando uma metodologia diferente; ii) A Educação do Campo desperta no estudante uma postura ativa, de fala, questionamento e reflexão sociopolítica; iii) O educador do campo se preocupa com a vida de forma geral do estudante; iv) O educador do campo amplia sua visão de mundo, abordando na escola, assuntos que envolvem a comunidade de forma geral; v) As escolas do campo não possuem um ensino voltado para a realidade dos povos do campo e vi) As escolas do campo precisam de educadores do campo que conheçam as realidades dos alunos que estão inseridos neste local e não de professores da cidade.

Identificamos por meio destes seis pontos relatados acima, que os concluintes possuem uma representação social da futura profissão e das escolas do campo com mais profundidade e apropriação que os ingressantes, ao relatarem, inclusive, suas experiências e vivências por meio dos estágios.

As representações dos concluintes e dos ingressantes sobre ser educador do campo se confirmam e se sustentam também na literatura da área (CALDART, 2009; GOMES; CEOLIN, 2017; MOLINA, 2017; MOLINA; BRITO, 2017; SOUZA; KATO; PINTO, 2017) demonstrando que os participantes da pesquisa compreendem a realidade da Educação do Campo e dialogam com aquilo que de fato é apresentado pelos pesquisadores. Abordaremos em seguida as considerações finais sobre os resultados construídos por meio desta pesquisa.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiremos nossas discussões respondendo aos objetivos deste estudo e, para isso, retornaremos com a pergunta que norteou este trabalho, juntamente com o objetivo geral e com os objetivos específicos.

Nossa pergunta consiste em “Qual é o papel do curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo na construção das representações sociais sobre ser educador do campo?” e nosso objetivo geral em “Avaliar a influência do curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo na construção das representações sociais sobre ser educador do campo dos alunos desta licenciatura”.

Retornamos, ainda, com os quatro objetivos específicos: i) Conhecer as representações sociais sobre ser educador do campo de ingressantes e concluintes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM; ii) Analisar as possíveis diferenças nessas representações sociais de ingressantes e concluintes do curso de Licenciatura em Educação do Campo; iii) Investigar as motivações que levaram os participantes da pesquisa a cursar a Licenciatura em Educação do Campo, e iv) Identificar o perfil sócio-demográfico dos participantes da pesquisa.

Nossa hipótese era que a representação social de ingressantes e concluintes da LECampo sobre “ser educador do campo” possuiriam aspectos diferentes, que possivelmente seriam modificados pelo ambiente que os concluintes estavam inseridos por 4 anos (graduação em Licenciatura em Educação do Campo).

Nas discussões sobre a TRS, neste trabalho, entendemos, a partir dos autores estudados, que as representações são resultados das crenças, ideias e imagens que circulam no ambiente ou no grupo social ao qual o indivíduo está inserido. O contexto social proporciona a circulação, a propagação e a transformação dessas crenças, ideias e imagens. Fundamentados na TRS, verificamos que o curso de Licenciatura em Educação do Campo de fato exerceu influência no modo como os alunos representaram a profissão “educador do campo” e, também, no modo como representaram o processo formativo no curso de Licenciatura em Educação do Campo e a realidade das escolas do campo.

Além da confirmação da hipótese, conseguimos compreender a profundidade da distinção entre as representações de ingressante e concluintes. Estes se aprofundaram mais do que os ingressantes nas RS sobre a profissão de educador do

campo. Apontaram que o educador do campo é aquele profissional que desperta no aluno uma postura ativa, de questionamento e reflexão, inclusive sobre questões socioambientais e políticas que envolvem a comunidade da qual os alunos fazem parte.

Os concluintes afirmaram, ainda, que o educador do campo se interessa pela vida de forma geral de seu aluno, não restringindo sua preocupação e atenção apenas aos conteúdos didáticos. Os concluintes mencionaram, também, que o educador do campo utiliza metodologias diferentes no processo educativo, metodologias que proporcionam aos alunos serem ativos no processo de ensino e aprendizagem, além disso, destacaram que o educador do campo relaciona os processos educativos com os projetos de vida dos alunos.

Para os concluintes o educador do campo deve estar atento à vida comunitária na qual a escola está inserida, conhecer sua cultura e suas práticas, para assim, abordar na escola assuntos pertinentes que envolvam a comunidade. Desta forma, os concluintes apontaram que o modo de vida dos alunos do campo precisa ser considerado nos processos escolares.

A fim de complementar nossa resposta aos objetivos desta pesquisa, traremos agora os pontos de consenso entre ingressantes e concluintes sobre o que é ser educador do campo. Os dois grupos afirmaram que o educador do campo é aquele profissional que valoriza o campo, além disso, para ambos os grupos, o educador do campo aprofunda nos saberes das comunidades as quais os alunos estão inseridos, proporcionando, assim, uma rica troca de conhecimentos. Apesar de os ingressantes abordarem sobre a troca de conhecimentos, verificamos uma maior profundidade sobre o tema nas falas dos concluintes ao destacarem, por exemplo, que o educador do campo amplia sua visão sobre os assuntos que envolvem a comunidade, trazendo-os para a sala de aula.

Ambos os grupos de participantes trouxeram como dificultadores do processo de aprendizagem dos alunos do campo e, conseqüentemente, dificultadores do trabalho do educador do campo, aspectos como: o transporte escolar, as péssimas condições das estradas, o sono dos alunos e o cansaço físico. Apontaram, ainda, outros obstáculos que este profissional precisa enfrentar, tais obstáculos comprometem inclusive a permanência do educador do campo em nossa sociedade, são eles: a nucleação escolar, o ensino multisseriado precarizado e o fechamento das escolas do campo.

Sobre estes obstáculos apontados pelos participantes da pesquisa, Oliveira e Campos (2012) afirmam que a política pública de fechamento das escolas por meio da nucleação e do transporte ainda é uma realidade, mas está sendo duramente criticada por contribuir com a evasão, com a distorção série-idade e com a repetência. Assim, faz-se necessário, avançar neste âmbito de políticas públicas, enfrentar esta realidade é urgente.

No que se refere à investigação sobre as motivações que levaram os participantes da pesquisa a cursar a Licenciatura em Educação do Campo, ficou evidenciado que tanto os concluintes como os ingressantes, possuem representações semelhantes. Os participantes da pesquisa apontaram que suas escolhas profissionais são frutos de influências do meio em que vivem e da representação social de que este curso oferece uma grande oportunidade de inserção no ensino superior e, conseqüentemente, mudança de vida.

A representação social do curso sintetizado na palavra “oportunidade” foi o alicerce da motivação para o ingresso para 15 alunos. A forma de organização das LECampos, em especial da universidade a partir da qual os dados são aqui analisados, a nomeada Pedagogia da Alternância tende a favorecer a inserção dos estudantes no Ensino Superior, pois se configura como uma alternativa para o estudo associado à vida no campo.

Alguns estudantes destacaram, ainda, que desejavam o ingresso em outros cursos, no entanto, vislumbraram a LECampo como uma única oportunidade possível, de modo que a compreendiam como algo que não poderia ser desperdiçado, ainda que não estivesse como algo prioritário em suas ambições de atuação profissional.

Segundo os autores utilizados neste trabalho como referencial teórico sobre a Educação do Campo, a criação das LECampos é um marco importante no que se refere a uma educação para as pessoas do campo, surgida a partir delas, segundo suas necessidades e ofertada pelo Estado, no entanto, os jovens residentes no campo precisam ter acesso a outros cursos que desejarem.

Outros cursos, ainda que ofertados por Instituições de Ensino Superior público e gratuitas, são, em sua maioria, organizados em uma estrutura curricular que não se enquadra na realidade da população do campo, o que dificulta a permanência desses indivíduos. Para que isso se modifique é necessário o fortalecimento de políticas de acesso e permanência estudantil.

As representações sociais da LECampo como sendo um curso muito bom, pela natureza de uma RS, são compartilhadas nos ambientes em que frequentam, de modo que 11 discentes afirmaram que foram influenciados a buscar a LECampo apoiados nas representações da qualidade do referido curso difundidas no meio em que estão inseridos, a partir das indicações de familiares e amigos.

Desta forma afirmamos, novamente, que o processo formativo dentro da LECampo da UFTM influenciou seus discentes na construção das representações sobre ser educador do campo e, além disso, proporcionou aos concluintes a capacidade de reconhecerem seu valor histórico, seus direitos e suas potencialidades.

Realizar esta pesquisa e construir seus resultados se mostrou um processo gratificante, perceber no final do longo caminho percorrido que os objetivos propostos foram alcançados nos trouxe satisfação. É gratificante, também, perceber as contribuições que este estudo poderá proporcionar.

Acreditamos que esta pesquisa contribuirá para a compreensão das especificidades que envolvem a educação do campo, seus desafios, sua falta de apoio, de credibilidade, de valorização e de investimento governamental e, o quanto tudo isso isto culmina em uma oferta de ensino precarizado, que chega a ser desumano. Evidenciamos por meio desta pesquisa que os povos do campo valorizam a educação e o ensino, lutam e se sacrificam para estudar, mas são expostos a uma educação sucateada.

Este estudo contribuirá, também, para uma melhor compreensão e divulgação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, principalmente dentro da UFTM. Tal conhecimento poderá ser útil para a instituição, para os docentes e discentes da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e de outras instituições que se interessarem pela Educação do Campo. Desta forma, estaremos auxiliando na divulgação de um ensino necessário, esquecido e mal compreendido.

Pudemos perceber que este curso fez diferença na vida das pessoas do campo que passaram por ele. Os participantes da pesquisa que tiveram inseridos na LECampo por quatro anos se tornaram mais críticas, conseguiram reconhecer direitos negados, desenvolveram uma postura de enfrentamento quanto a realidades adversas, compreenderam que o coletivo tem força, aprenderam a valorizar o campo, suas culturas e suas comunidades. Os discentes que passaram pela LECampo afirmaram que não são mais os mesmos. A LECampo fez diferença na vida destes alunos.

Fica ainda, neste trabalho, a indicação de outra possibilidade de estudo, fruto desta pesquisa, mas que não pudemos aprofundar. Na atualidade temos as salas multisseriadas como umas das poucas estruturas possíveis na oferta da educação aos povos do campo, precisamos buscar estudar como relacionar o ensino multisseriado a uma educação emancipadora e em sintonia com o que a literatura nos aponta sobre a Educação do Campo. A busca por alternativas que deem encaminhamento para o sucateamento da educação ofertada aos povos do campo é urgente.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: proposições metodológicas. *In*: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira (org.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Ed. UFPE, 2005. p. 117-160.
- ALVES, Rubens. **Gaiolas ou asas**. Porto Alegre: Edições Asa, 2004.
- ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. Tradução Sérgio Bath São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS ORIENTAÇÃO E ASSISTÊNCIA RURAL. **Articulação paranaense de educação do campo entrega manifesto contra o fechamento de escolas no campo**. Francisco Beltrão, PR: ASSESOAR, 2014. Disponível em: <https://assesoar.org.br/articulacao-paranaense-de-educacao-do-campo-entrega-manifesto-contra-o-fechamento-de-escolas-no-campo/>. Acesso em: 07 jul. 2020.
- AUAREK, Wagner Ahmad; SILVA, Penha Souza. Impacto do curso de especialização na prática pedagógica dos formadores em Ciências da Natureza e da Matemática. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de ciências naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília, DF: Ed. UnB, 2017. p. 377-394.
- BARCELLOS, Veronica Cunha. **Avaliação educacional: percepções e Representações Sociais de docentes na educação básica**. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEGNAMI, João Batista. **Uma geografia da pedagogia da alternância no Brasil**. Brasília, DF: UNEFAB, 2004.
- BORGES, Idelzuith Sousa *et al.* A pedagogia da alternância praticada pelos CEFAs. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves. (org.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 37-56.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, DF: SECAD, 2007. (Cadernos SECAD, 2). Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me4531.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília, DF: SECADI, 2012. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_educ\\_campo.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf). Acesso em: 11 fev. 2020.
- BRITTO, Néli Suzana. O percurso formativo docente na Educação do Campo – área ciências da natureza e matemática – pautado por riscos, mas por muitas potencialidades. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 24., 2016, Maringá, PR. **Anais eletrônicos [...]**. Maringá, PR: UEM, 2016. p. 1843-1854. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e\\_7/7-021.pdf](http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_7/7-021.pdf). Acesso em: 06 abr. 2020.



CALAZANS, Di Paula Prado; NUNES, Claudio Pinto. Educação do Campo, capital e trabalho: cenário de contradições e disputas. *In*: SANTOS, Arlete Ramos dos; OLIVEIRA, Julia Maria da Silva; COELHO, Livia Andrade; FALEIRO, Wender. **Movimentos sociais e Educação do Campo em perspectiva**. Goiânia: Kelps, 2020. p. 230-245. *E-book*.

Disponível em: [https://www.kelps.com.br/wp-content/uploads/woocommerce\\_uploads/2020/05/movimentos-sociais-e-educacao\\_miolo\\_PDF.pdf](https://www.kelps.com.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2020/05/movimentos-sociais-e-educacao_miolo_PDF.pdf). Acesso em: 21 set. 2020.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Glauêncio (org). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

CARCAIOLI, Gabriela Furlan; TONSO, Sandro. O protagonismo dos camponeses e o Ensino de Ciências nas escolas do campo. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10., 2015, Águas de Lindóia, SP. . **Anais eletrônicos [...]**. [Rio de Janeiro]: ABRAPEC, 2015. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/busca.htm?query=CARCAIOLI%2C+Gabriela+Furlan%3B+TONSO%2C+Sandro.+O+protagonismo+dos+camponeses+e+o+Ensino+de+Ci%C3%Aancias+nas+escolas+do+campo.+2015.+p.5>. Acesso em: 19 set. 2020.

CARLINI-COTRIM, Beatriz. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 285-293, 1996.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Catálogo de teses e dissertações**. Brasília, DF: CAPES, 2016. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 21 jan. 2021.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO (Brasil). **e-SIC**: sistema eletrônico do serviço de informação ao cidadão: versão 2.7.2. Brasília: CGU, [201-]. Disponível em: <https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.aspx>. Acesso em: 30 abr. 2020.

CORDEIRO, Georgina Negrão Kalife; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu (org.). **Educação do Campo**. Brasília, DF: Em Aberto, 2011. p. 115-124.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horacio Martins de. Campesinato. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Glauêncio (org). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.115-122. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. Teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender**: caderno de filosofia e psicologia da Educação, Vitória da Conquista, BA, ano 2, n. 2, p. 105-114, 2004.

DUARTE, Tereza. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-Working Papers**, Lisboa, n. 60. p. 1-24, 2009. Disponível em: [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20\\_Duarte.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20_Duarte.pdf). Acesso em: 13 fev. 2020.

DURKHEIM, Émile (ed.). **Educação e sociologia**. Tradução Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. **Princípios de movimento de educação do campo**: análise dos projetos político-pedagógicos das LEDCS do Centro Oeste brasileiro. Uberlândia, MG: Navegando, 2019a. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/movimentos-sociais-e-educacao> Acesso em: 30 set. 2020.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Epistemologia dos movimentos sociais do campo: reflexões a partir das teorias decoloniais e pós-colônias. *In*: GARCIA, Fátima Moraes; SANTOS, Arlete Ramos dos; FALEIRO, Wender; COSTA, Sidney Alves da (org.). **Educação do Campo e projeto histórico**: conhecimento, prática e intervenção social. Goiânia: Editora Kelps, 2019b. *E-book*. p. 257-271. Disponível em: <https://kelps.com.br/catalogo/educacao-do-campo-e-projeto-historico> Acesso em: 18 jan. 2021.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

GARCIA, Fátima Moraes; SANTOS, Arlete Ramos dos; FALEIROS, Wender; COSTA, Sidney Alves da. **Educação do campo e projeto histórico**: conhecimento, prática e intervenção social. Goiânia: Kelps, 2019. *E-book*. Disponível em: <https://kelps.com.br/catalogo/educacao-no-campo-e-projeto-historico-conhecimento-pratica-e-intervencao-social/>. Acesso em: 21 set. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOMES, André Taschetto; CEOLIN, Taíse. Formação de Educadores para escolas do Campo e a possibilidade do conhecimento crítico. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis, SC. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1-10. Tema: Diversidade, multiculturalismo, interculturalidade e Educação em Ciências, 2017.

GOMES, Elizabeth Moreira. **Escritas de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM**: um estudo na perspectiva das representações sociais. 2018. 293 f. Tese (Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2018.

GONÇALVES, Arlete Marinho; TÁVORA, Maria Josefa de Souza. **Representações sociais e projeto político-pedagógico**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu (org.). **Educação do Campo**. Brasília, DF: Em Aberto, 2011. p. 97-113.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 32, n. 4, p. 147-174, 2016. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982016000400147&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400147&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 out. 2020.

JESUINO, Jorge Correia. Um conceito reencontrado. *In*: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araujo. **Teoria das representações sociais**: 50 anos. 2. ed. Brasília, DF: Technopolitik, 2014. *E-book*. p. 41-75. Disponível em: <http://technopolitik.com.br/downloads/files/TRS50anos2aEdRevDez19r.pdf>. Acesso em: 8 maio 2020.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da razão em psicanálise, sua imagem e seu público. *In*: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araujo. **Teoria das representações sociais**: 50 anos. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. *E-book*. p. 211-236. Disponível em: <http://technopolitik.com.br/downloads/files/TRS50anos2aEdRevDez19r.pdf>. Acesso em: 8 maio 2020.

JODELET, Denise. As representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e estado**, Brasília, DF, v. 24, n. 3, p. 679-712, 2009.

JODELET, Denise. Ciências sociais e representações: estudo dos fenômenos representativos e processos sociais, do local ao global. **Sociedade e estado**, Brasília, DF, v. 33, n. 2, p. 423-442, ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/19925/18365>. Acesso em: 23 maio 2020.

LAHLOU, Saadi. Difusão das representações e inteligência coletiva distribuída. *In*: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araujo. **Teoria das representações sociais**: 50 anos. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. *E-book*. p. 77-130. Disponível em: <http://technopolitik.com.br/downloads/files/TRS50anos2aEdRevDez19r.pdf>. Acesso em: 8 maio 2020.

LOPES, Sérgio Luiz. Os desafios do professor do campo na contemporaneidade. *In*: LOPES, Sérgio Luiz (org.). **Práticas educativas na educação do campo**: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Boa Vista: UFRR, 2015a. p. 27-50.

LOPES, Sérgio Luiz. A prática pedagógica na Educação do Campo com foco na formação profissional. *In*: LOPES, Sérgio Luiz (org.). **Práticas educativas na educação do campo**: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Boa Vista: UFRR, 2015b. p. 77-105.

LOUREIRO, Rosangela Godinho. **Representações sociais de docentes do ensino básico sobre suas práticas**: pedagogia tradicional ou pedagogia nova. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ, 2017.

- MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução Cristina Antunes. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 01, p. 109-131, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/8/6>. Acesso em: 25 set. 2019.
- MARTINS-SILVA, Priscilla de Oliveira *et al.* Teoria das representações sociais nos estudos organizacionais no Brasil: análise bibliométrica de 2001 a 2014. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 891-919, 2016.
- MICHAEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MILLS, C. Wright. Sobre o artesanato intelectual. *In*: MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. p. 21-59.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior. Secretara de Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Editai de seleção nº.02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012**. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Edcação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/editai\\_%2002\\_31082012.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/editai_%2002_31082012.pdf). Acesso em: 21 set. 2020.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Proposta de Regulação da Pedagogia da Alternância**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/146891-texto-referencia-pedagogia-da-alternancia/file>. Acesso em: 29 set. 2020.
- MIRANDA, Camila Lima. **As representações sociais de licenciatura em química sobre “Ser Professor”**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2014.
- MIRANDA, Camila Lima; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; REZENDE, Daisy de Brito. As representações sociais de docência e a constituição identitária de licenciandos em química. **Revista Educação em questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18085/12273>. Acesso em: 02 jun. 2020.
- MIRANDA, Camila Lima; NASCIMENTO, Wilson Elmer. Narrativas autobiográficas: elementos para educação em direitos humanos. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 16, n. 41, p. 412-430, 2020. Disponível em: [http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6447/13?fbclid=IwAR2AIRIX2VBfGLsKqx7bAviXNZCiUcvUHKq\\_TU8t2u5RStMEMd8IWor-o](http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6447/13?fbclid=IwAR2AIRIX2VBfGLsKqx7bAviXNZCiUcvUHKq_TU8t2u5RStMEMd8IWor-o). Acesso em: 16 out. 2020.
- MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 140, p. 587-609, 2017.
- MOLINA, Mônica Castagna; BARBOSA, Anna Izabel Costa. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu (org.). **Educação do Campo**. Brasília, DF: Em Aberto, 2011. p. 81-95.

MOLINA, Mônica Castagna; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. Epistemologia da práxis: referência no processo de formação inicial e continuada de formadores na Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de ciências naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília, DF: Ed. UnB, 2017. p. 337-374.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu (org.). **Educação do Campo**. Brasília, DF: Em Aberto, 2011. p. 17-31.

MORAIS, Carlos Fernandes de. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre afetividade na prática docente**. 2017a. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ, 2017.

MORAIS, Erivania Melo de. **Representações social e docência**: um estudo sobre a formação dos licenciandos da UFRN a partir do programa institucional de bolsa de iniciação a docência (PIBID). 2017. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2017b.

MOSCOVICI, Serge. **Psuchanalyse**: son Image et son Publi. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF, 2006. p. 15-26.

NÓVOA, António. Educação2021: para uma história do futuro. *In*: NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. cap. 4, p. 69-93.

NUNES, Naiane Dias. **Representações sociais sobre o campo de professores egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo FAE – UFMG**. 2019. 70 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2019.

OLIVEIRA, Cida de. Fechamento de escolas rurais obriga crianças a passar mais tempo na estrada que em aula. *In*: REDE BRASIL ATUAL. **Educação**. São Paulo: RBA, 2017. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/03/fechamento-de-escolar-ruraisobriga-criancas-a-passar-mais-tempo-na-estrada-do-que-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 07 jul. 2020.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Glauêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 239-246. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

OLIVEIRA, Sônia Maria Ribeiro. **Os Geraizeiros**. Porto Alegre: RECID, 2008. Disponível em: <http://recid.redelivre.org.br/2008/01/13/os-geraizeiros/> Acesso em: 22 set. 2020.

OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta; KLEPKA, Verônica. A formação de professores em ciências e matemática na educação do campo a partir das experiências em estágios e TCCs. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, RS, v. 36, n. 113, p. 352-372, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10438>. Acesso em: 26 fev. 2021.

PEREIRA, Conrado Henrique Nascimento Alves. **Adolescência e atividades escolares: representações sociais de professores da educação básica de Ituiutaba – MG**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2017.

PIZZIMENTI, Cris. **“Sou feita de retalhos”**. São Paulo, 2013. Facebook: Uma pitada de encanto. Disponível em: <https://m.facebook.com>. Acesso em: 24 de jun. 2019.

PORTAL de cidades do IBGE. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, [2017]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/rio-pardo-de-minas/historico>. Acesso em: 23 out. 2020.

REIS, Juliana Christina de Souza. **Impactos das políticas públicas educacionais mineiras, no período de 2003 a 2014, sobre a saúde do professor da rede estadual de Uberaba**. 2017. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2017.

RIBEIRO, Luiz Paulo. **Representações Sociais de educandos do curso de licenciatura em educação do campo sobre a violência**. 2016. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2016.

RIO PARDO DE MINAS (MG). Prefeitura Municipal. **Histórico do município**. Rio Pardo de Minas, MG: [Prefeitura de Rio Pardo de Minas], [2017]. Disponível em: <https://www.riopardo.mg.gov.br/site/prefeitura/conheca-nossa-cidade/historico-do-municipio/>. Acesso em: 23 out. 2020.

RODRIGUES, José Albertino. **Émile Durkheim**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2003.

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Mônica Castagna; BARBOSA, Anna Izabel Costa. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu (org.). **Educação do Campo**. Brasília, DF: Em Aberto, 2011. p. 81-95.

SANTOS, Geovane Tavarres; DIAS, José Manuel de Barros. Teoria das representações sociais: uma abordagem sociopsicológica. **PRACS**: Revista PRACS, Amapá, v.8, n.1, p. 173-187, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/1416/santosv8n1.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2020

SANTOS, Gustavo Rezende Dos. **Relação professor-aluno e formação de professores do ensino superior: contribuições das Representações Sociais de estudantes do curso de Psicologia**. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2020.

SANTOS, Karine da Silva; RIBEIRO, Mara Cristina; QUEIROGA, Danlyne Eduarda Ulisses de; SILVA, Ivisson Alexandre Pereira da; FERREIRA, Sonia Maria Soares. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 655-664, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p. 143-155, 2009.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa Qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, Lavras, MG, v.7, n.1, p. 70-81, 2005.

SOUSA, Clarilza Prado; BÔAS, Lúcia Pintor Santiso Villas; NOVAES, Adelina de Oliveira. Contribuições dos estudos de representações sociais para compreensão do trabalho docente. *In*: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araujo. **Teoria das representações sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. *E-book*. p. 829-868.. Disponível em: <http://technopolitik.com.br/downloads/files/TRS50anos2aEdRevDez19r.pdf>. Acesso em: 8 maio. 2020.

SOUZA, Daniele Cristina de; KATO, Danilo Seithi; PINTO, Tânia Halley Oliveira. A licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Triângulo Mineiro: território de contradições. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, TO, v.2, n. 1, p. 411-435, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3374/11879>. Acesso em: 07 jul 2020.

SOUZA, Dilmara Veríssimo; ZIONI, Fabiola. Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 76-85, 2003.

SOUZA, Marcelle. Saiba como funciona a escola pública sem provas, turmas e disciplinas. *In*: UOL. **Educação**, São Paulo, 13 abr. 2015. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/04/13/saiba-como-funciona-a-escola-publica-sem-provas-turmas-e-disciplinas.htm>. Acesso em: 07 fev.2021.

TARDIN, José Maria. Cultura Camponesa. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Glauêncio (org). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.180-188. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

TEIXEIRA, Juliana Cristina; NASCIMENTO, Marco César Ribeiro; ANTONIALLI, Luiz Marcelo. Perfil de estudos em Administração que utilizaram triangulação metodológica: uma análise dos anais do EnANPAD de 2007 a 2011. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 48, n. 4, p. 800-812, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rausp/v48n4/13.pdf>. Acesso em: 06 maio 2020.

TRINDADE, Zeide Araujo; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. *In*: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araujo. **Teoria das representações sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. *E-book*. p. 133-162.. Disponível em: <http://technopolitik.com.br/downloads/files/TRS50anos2aEdRevDez19r.pdf>. Acesso em: 8 maio. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Edital nº.03/2019/DPSD/DGE/PROENS, de 15 de fevereiro de 2019.** Processo seletivo para preenchimento de vagas no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação nas áreas de Ciências da Natureza ou Matemática. Uberaba, MG: UFTM, 2019a. Disponível em:

<https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=92&publicacao=5346>. Acesso em: 20 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo.** Uberaba, MG: UFTM, 2019b. Disponível em: <https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=305&publicacao=769>. Acesso em: 21 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Evasão nos Cursos de Licenciatura do ICENE/UFTM:** levantamento de dados, análise e propostas de ação. Uberaba, MG: UFTM, 2020a. Relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho Setorial–GTS para ser apresentado ao Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação–ICENE e à Pró-Reitoria de Ensino–PROENS da Universidade Federal do Triângulo Mineiro–UFTM.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Pró-Reitoria de Planejamento. **Comparativo Índices de evasão UFTM.** Uberaba, MG: UFTM, [2020b]. Disponível em: [file:///C:/Users/monai/Downloads/Compara%C3%A7%C3%A3o%20evas%C3%B5es%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/monai/Downloads/Compara%C3%A7%C3%A3o%20evas%C3%B5es%20(3).pdf). Acesso em: 19 out. 2020.

VERONESE, Monaíse Cristina Borges Silva. **Os Caminhos e (des)caminhos da construção da escrita numa abordagem sócio-afetiva:** a psicopedagogia Rompendo “cercas” e fazendo “pontes”. 2007. 64 f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia clínica e institucional) – União Educacional de Minas Gerais, Uberlândia, MG, 2007.

VERONESE, Monaíse Cristina Borges Silva; CANDIDO, Rejane Leal; KATO, Danilo Seithi. Educação do campo e o modelo agroecológico: revelando a exploração da biodiversidade local a partir da produção de BIONAS em Uberaba/MG. *In:* KATO, Danilo Seithi (org.). **BIONAS para a formação de professores de Biologia:** experiências no observatório da educação para a biodiversidade. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020. p.167-190.

VILLELA, Fábio Fernandes. A REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: o projeto cultura ambiental no território caipira. *In:* GARCIA, Fátima Moraes; SANTOS, Arlete Ramos dos; FALEIROS, Wender; COSTA, Sidney Alves da. **Educação do campo e projeto histórico:** conhecimento, prática e intervenção social. Goiânia: Kelps, 2019. *E-book*. p. 129-144. Disponível em: <https://kelps.com.br/catalogo/educacao-no-campo-e-projeto-historico-conhecimento-pratica-e-intervencao-social/>. Acesso em: 21 set. 2020.



## APÊNCIDE A - QUESTIONÁRIO

### ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E DE IDENTIFICAÇÃO

#### DADOS PESSOAIS

Nome \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_

Cidade de Nascimento: \_\_\_\_\_

Estado: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Celular: ( ) \_\_\_\_\_ Telefone( ) \_\_\_\_\_

#### QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Se alguma pergunta possibilitar mais de uma alternativa, indicar a mais adequada.  
Não deixar nenhuma resposta em branco.

01. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

02. Como foi sua formação do ensino médio?

- ( ) Ensino médio cursado em três anos, em uma escola pública.
- ( ) Ensino médio cursado em três anos, em uma escola particular.
- ( ) Supletivo
- ( ) Ensino profissionalizante
- ( ) Outro tipo: \_\_\_\_\_

03. Qual é a sua situação habitacional?

- ( ) Casa própria.
- ( ) Casa alugada.
- ( ) Casa cedida.
- ( ) Outra? \_\_\_\_\_

04. Você exerce atividade remunerada?

- ( ) Não.
- ( ) Sim, regularmente, em tempo parcial.
- ( ) Sim, regularmente, em tempo integral.
- ( ) Sim, mas é trabalho eventual.

Se você trabalha, qual é sua profissão? \_\_\_\_\_

05. Qual é sua participação na vida econômica da família?

- ( ) Não trabalho e meus gastos são pagos pela família.
- ( ) Trabalho e recebo ajuda financeira da família.
- ( ) Trabalho e sou responsável apenas pelo meu sustento.
- ( ) Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.

06. Você pretende exercer a profissão de professor ? ( ) Sim ( ) Não

07. O que é para você ser um “educador do campo”?

Fonte: Elaborado pela Autora, 2019

## APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA

### ROTEIRO DA ENTREVISTA

01. O que te motivou a cursar a Licenciatura em Educação do Campo da UFTM?
02. Quais são suas perspectivas profissionais ao terminar o curso?
03. Qual a sua visão sobre a profissão “educador do campo”?
04. O que é para você ser um “educador do campo”?
05. Cite algumas vantagens em se formar como educador do campo.
06. Cite algumas desvantagens da profissão educador do campo.
07. Cite três palavras soltas que lhe vem à mente quando falo na profissão educador do campo
08. Das palavras citadas acima, qual você considera mais importante?
09. Na sua visão como está o mercado de trabalho para o profissional educador do campo?

Fonte: Elaborado pela Autora, 2019

## APÊNDICE C - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

### ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

#### A- Introdução

1- Agradecer a presença dos participantes.

2- Descrever o que é um grupo focal.

3- Explicar que:

\* Estamos interessados em suas ideias, comentários e sugestões.

\* Não existem perguntas corretas ou incorretas.

\* Todos os comentários tanto positivos quanto negativos, são bem recebidos.

\* Tenham liberdade para expressar desacordo com outros participantes, nós gostaríamos de ter muitos pontos de vista.

#### B- Introdução dos participantes

Pedir para cada participante fazer sua apresentação.

#### C- Conteúdo do debate

1- Apresentação do conteúdo do debate. Entregar para cada participante uma folha contendo os pontos relevantes a serem abordados no grupo focal.

2- Apresentar as imagens selecionadas para serem utilizadas como estímulo no debate.

#### D- Encerramento

Fonte: Elaborado pela Autora, 2019